

# بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

تقدیم به

همراهان عزیز یودمان اول مهارت آموزان رشته مشاوره واحد آموزش استان خوزستان

یادداشت برداری درس انگیزش در تعلیم و تربیت

بهار ۱۳۹۹

## فهرست عناوین

۳	جلسه اول (هاجر احمدی سرصرا).....
۴	جلسه دوم (سعید اسدی صدر).....
۶	جلسه سوم (سیده فضیله البوشوکه).....
۷	جلسه چهارم (توفیق البوغیش).....
۸	جلسه پنجم (نینا الطافی).....
۱۰	جلسه ششم (صدیقه الهایی).....
۱۱	جلسه هفتم (نرگس ایزدیار).....
۱۳	جلسه هشتم (امین بهبهانی).....
۱۵	جلسه نهم (فاطمه بهبهانی).....
۱۶	جلسه دهم (مریم بهدار).....
۱۸	جلسه یازدهم (افشین پرسوز).....
۱۹	جلسه دوازدهم (رضا پورصادقی).....
۲۱	جلسه سیزدهم (منیژه جعفری).....
۲۲	جلسه چهاردهم (صمد حاجی پور).....
۲۳	جلسه پانزدهم (بهاره حبیبی).....
۲۵	جلسه شانزدهم (خانم بهدار).....
۲۶	فصل هفدهم و هجدهم (شهریار حیدری - خانم رجب زاده).....
۲۷	جلسه نوزدهم (هاجر احمدی سرصرا).....
۲۷	جلسه بیستم (خانم خواجوی).....

کانال

اطلاع

رسانی

ماده 28

@tadriss99

- ۲۹ ..... جلسه بیست و یکم (سکینه راشدی).
- ۳۱ ..... جلسه بیست و دوم (زینب رجب زاده).
- ۳۲ ..... جلسه بیست و سوم (مریم رستم پور).
- ۳۲ ..... جلسه بیست و چهارم (سعید زبیدی زاد).
- ۳۳ ..... جلسه بیست و پنجم (شهریار حیدری).
- ۳۴ ..... جلسه بیست و ششم (ماجده سعیداوی).
- ۳۵ ..... جلسه بیست و هفتم (اسحاق سلیمانی).
- ۳۶ ..... جلسه بیست و هشتم (فریده سواری).
- ۳۶ ..... جلسه بیست و نهم (طاهره منصوری).
- ۳۷ ..... جلسه سی ام (فاطمه شکری).
- ۳۹ ..... جلسه سی و یکم (کریم عبدالخانی).
- ۴۰ ..... جلسه سی و دوم (مجاهد عموری).
- ۴۱ ..... جلسه سی و سوم (کاترین غلامی).
- ۴۱ ..... جلسه سی و چهارم (عادل فرطوسی).
- ۴۳ ..... جلسه سی و پنجم (سید حامد قارونی).
- ۴۴ ..... جلسه سی و ششم (هاجر کنعانی).
- ۴۵ ..... جلسه سی و هفتم (خدیجه گشتیل).
- ۴۶ ..... جلسه سی و هشتم (خدیجه محمودیان).
- ۴۸ ..... جلسه سی و نهم (ابراهیم مرادی).
- ۴۹ ..... جلسه چهلم (فاطمه مرادی عباپاف).
- ۵۱ ..... جلسه چهلم و یکم (احمد معیدنژاد).
- ۵۲ ..... جلسه چهلم و دوم (مهناز ممبینی).
- ۵۳ ..... جلسه چهلم و سوم (طاهره منصوری).
- ۵۴ ..... جلسه چهلم و چهارم (احلام موسوی).
- ۵۶ ..... جلسه چهلم و پنجم (زینب مهران منش).
- ۵۶ ..... جلسه چهلم و ششم (زینب نجفی بابادی).
- ۵۸ ..... جلسات چهلم و هفتم تا چهلم و نهم (خانم فاطمی).
- ۶۱ ..... جلسه پنجاه (مهدی منگشتی).
- ۶۲ ..... جلسه پنجاه و یکم.
- ۶۳ ..... جلسه پنجاه و دوم.
- ۶۶ ..... جلسه پنجاه و سوم.
- ۶۸ ..... جلسه پنجاه و پنجم.

۶۹	جلسه پنجاه و ششم
۷۰	جلسه پنجاه و هفتم
۷۱	جلسه پنجاه و هشتم
۷۴	جلسه پنجاه و نهم
۷۴	جلسه شصتم
۷۵	جلسه شصت و یکم
۷۶	جلسه شصت و دوم
۷۸	جلسه شصت و سوم
۷۸	جلسه شصت و چهارم
۷۹	جلسه شصت و پنجم
۸۰	جلسه شصت و ششم
۸۱	جلسه شصت و هفتم
۸۳	جلسه شصت و هشتم
۸۴	جلسه شصت و نهم
۸۵	جلسه هفتادم
۸۶	جلسه هفتاد و یکم
۸۷	جلسه هفتاد و دوم
۸۸	جلسه هفتاد و سوم
۸۸	جلسه هفتاد و چهارم
۹۰	جلسه هفتاد و پنجم
۹۱	جلسه هفتاد و ششم
۹۲	جلسه هفتاد و هفتم
۹۴	جلسه هفتاد و هشتم
۹۵	جلسه هفتاد و نهم
۹۶	جلسه هشتادم

### جلسه اول (هاجر احمدی سرصحرا)

یکی از درس های برای کسانی که کار پرورشی انجام می دهند و با دانشجویان سر و کار دارند. دانش آموزانی که از نظر استعداد تحصیلی خوب بودند ولی از نظر عملکرد در حد خوب هم نبودند طبیعتا از نظر انگیزش نقش مهمی دارد. سرفصل های کلی:

۱- کتاب انگیزش در آموزش و پرورش : نویسنده پینتریت و ترجمه مهرناز شهرآرا

۲- کتاب انگیزش در آموزش : دکتر نیک چهره محسنی و کارشکی

بحث مقدمات و بنیاد های تاریخی انگیزش: تحولات حوزه انگیزش

قبلا نظریات انگیزش جنبه زیست شناختی داشتند ولی اکنون به سمت تعاملی گرایش پیدا کردند. پژوهشهای مربوط به انگیزش در آموزش و پرورش به مباحث فرهنگی، اجتماعی و مباحث ساختارها و بافت های کلاس و مدارس جهش پیدا کرده است و ارزشمند می باشد.

نظریات انگیزش بر ابعاد مختلف انسان:

۱- ابعاد زیستی که ماهیت فلسفی دارند

۲- ابعاد شناختی

تعریف انگیزش: انگیزش یا موتی ویشن یا مور: حرکت کردن

انگیزش یعنی فرد نیروی درونی داشته باشد تا بتواند حرکت کند. انگیزش فرایندی که طی آن فعالیت هدف محور بر انگیزخته و حفظ می شود. در مسیر انگیزش اتفاقاتی رخ می دهد که عبارتند از: اولاً فعالیتی شکل خواهد گرفت که این فعالیت بر اساس یک هدف می باشد و مسیر را ادامه می دهد. برای مطالعه انگیزش فرد می توانیم از: انتخاب یک تکلیف خاص، تلاشی که برای انجام فعالیت دارد و استقامت یا پیگیری و تداوم در کار بهره بجوییم.

انگیزش با یادگیری های جدید ارتباط دارد:

۱- یعنی اگر ما انگیزش یک عمل را داشته باشیم می توانیم به یادگیری آن اقدام کنیم و برعکس در صورت نبودن

انگیزش طبیعتاً یاد گیری صورت نمی گیرد.

۲- انگیزش شرایط را فراهم می کند که فرد رفتارها و راهبردهایی که از قبل یاد گرفته است را در عمل پیاده کند و

عملکرد فرد را شاهد باشیم

۳- انگیزش این آمادگی را در فرد ایجاد می کند تا فعالیت هایی را که اعتقاد به یادگیری آنها دارد را انجام دهد مانند

یادداشت برداری و خلاصه نویسی

افرادی که انگیزه دارند از این فرایند برای مهارت های شناختی و فرا شناختی بهتر استفاده کنند.

دانش آموزان بی انگیزه:

دانش آموزانی که در فرایند یادگیری خیلی نظام یافته عمل نمی کنند و با یک نظم خوب پیش نمی روند و در طی

تدریس معلم بی توجه هستند و از تکنیک های شناختی و فراشناختی استفاده نمی کنند، مرور ندارند، بی نظم و

بی هدف هستند و متاسفانه این گروه در فرایند آموزش فراوانند.

انگیزش به ما کمک می کند تا با گروه دانش آموزانی که بر انگیزخته هستند بهتر کار کنیم و با بی انگیزه ها تحلیل

درستی از ساختارهای انگیزش داشته باشیم و به آنها کمک کنیم که یک بازسازی انگیزشی اتفاق بیفتد

جلسه دوم (سعید اسدی صدر)

شاخص های عمومی انگیزش به ما کمک می کنند که بتوانیم وضعیت انگیزشی افراد را مشخص کنیم.

شاخص های عمومی انگیزش شامل:

۱- انتخاب تکلیف:

اولین شاخص، انتخاب تکلیف است و این شاخص به این معناست که یک دانش آموز و یا یک فرد از بین فعالیتها و

تکالیف مختلف کدام یک را انتخاب می کند. انتخاب یک تکلیف خاص می تواند بیانگر این مسئله باشد که این تکلیف

نسبت به سایر تکالیف برای فرد اولویت دارد و فرد انگیزه ی بیشتری برای انجام این تکلیف را از خود نشان می دهد پس این انتخاب میتواند برای شناسایی وضعیت انگیزشی فرد به ما کمک کند.  
۲- تلاش :

شاخص دوم تلاش است که در واقع اگر فردی در یک فعالیتی در یک تکلیف خاص تلاش بیشتری انجام دهد این تلاش بیانگر این است که این فرد نسبت به این کار انگیزه ی بالایی دارد و تلاش و کوشش بیشتری انجام می دهد و این تلاش و کوشش بیشتر، یک شاخص خیلی خوبی است برای اینکه ما متوجه شویم که این فرد در واقع در حال انجام این کار با جدیت کاملی است.  
بعضی وقتها این مسئله مطرح می شود که آیا این تلاش می تواند در همه ی این موارد بیانگر این باشد که فرد انگیزش دارد یا خیر .

نکته ای که در اینجا مطرح میشود این است که در واقع شاخص تلاش، موقعی که به عنوان یک مهارت مطرح می شود (مثلا فردی که رانندگی میکند و به آن کار خیلی مسلط است) این سوال مطرح می شود که آیا این فرد تلاش میکند و یا اینکه دارد یک فعالیت مهارتی را انجام می دهد بنابراین این محدودیت را در این شاخص می توان دید و ما باید دقت کنیم که در تمام موارد تلاش نمی تواند بیانگر انگیزش صد در صد باشد .

در رابطه با انتخاب تکالیف امکان دارد دانش آموزان در مدارس در خیلی موارد حق انتخاب نداشته باشند بنابراین این محدودیت را این شاخص میتواند داشته باشد که اگر دانش آموزی حق انتخاب نداشته باشد ، چگونه میتوان گفت که انگیزش برای یک فعالیت خاص دارد ، بنابراین، این محدودیتها را باید در رابطه با این شاخص ها مورد توجه قرار داد.  
۳- پشتکار:

در شاخص پشتکار یا مداومت در واقع دانش آموزان برانگیخته، در انجام تکالیفشان پشتکار و استمرار داشته باشند و مخصوصا این پشتکار را موقعی می توان بعنوان شاخص انگیزشی در نظر بگیریم که با موانع و مشکلات، فرد برخورد می کند . موقعی که فرد با موانعی برخورد می کند تداوم ، جدیت و پشتکاری را که از خود نشان می دهد به ما کمک می کند که ببینیم فرد انگیزش بالایی برای انجام این کار دارد.

در واقع پشتکار به آن مداومت و استمرار اشاره میکند که فرد در طول زمان برای انجام آن فعالیت یا تکلیف از خود نشان می دهد.  
۴- پیشرفت:

پیشرفت بر خلاف سه شاخص قبلی به عنوان یک شاخص غیر مستقیم برای سنجش انگیزش بکار می رود به این شکل که ما در واقع موقعی که می بینیم دانش آموزی تکلیفی را انتخاب و سپس تلاش می کند و پشتکار لازم را دارد در واقع برآیند این سه مورد میتواند پیشرفت باشد. یعنی این سه شاخص قبلی ارتباط مثبتی با پیشرفت دارند و با مشاهده ی پیشرفت فرد بصورت غیر مستقیم ما نسبت به انگیزشی که فرد در انجام این فعالیت یا تکلیف داشته است شناخت و آگاهی پیدا می کنیم و از این جهت میتوانیم این شاخص را بعنوان یک شاخص برای سنجش سطح انگیزش افراد به آن اشاره کرد.

## @tadriss99

روش های سنجش انگیزش:

۱- مشاهدات مستقیم :

مشاهدات مستقیم در واقع نمونه های رفتاری انتخاب یک تکلیف و یک فعالیت هستند که در واقع ما آن را مورد مشاهده قرار می دهیم و این به ما نشان می دهد که فرد چه مقدار تلاش و کوشش برای آن کار اختصاص داده است. مشاهدات مستقیم یک ویژگی خیلی مهمی دارند اینکه باید خالص و ساده باشند و از مداخلات شخصی فرد جلوگیری شود و فرد به

گونه ای مشاهدات را انجام دهد که نظرات و مداخلات خود را دخالت ندهد . مشاهدات مستقیم به ما در رابطه با فرآیندهای شناختی و عاطفی زیر بنایی رفتاری را که مشاهده میشود اطلاعات خیلی زیادی را نخواهد داد

۲- درجه بندی توسط دیگران :

برای اینکه وضعیت انگیزشی فرد را بسنجیم لازم است رفتار فرد توسط معلم ، والدین یا پژوهشگر مورد مشاهده قرار بگیرد تا ببینند این رفتار تا چه اندازه نشانگر انگیزش فرد است . در این روش مشاهده گران رفتار و عمل دانش آموز یا فعالیت او را مورد مشاهده قرار می دهند و سعی می کنند با توجه به یک سری ملاکها از نظر شاخص های مختلف انگیزشی وضعیت فرد را درجه بندی کنند . این روش نیز همانند روشهای قبلی میتواند تا حدودی متاثر از نظرات مشاهده گر باشد و باید نسبت به این نوع خطا هم در سنجش انگیزش دقت شود.

۳- خود گزارش دهی :

خودگزارش دهی در واقع شامل قضاوت و بیانات فرد در رابطه با خود ، اینکه در رابطه با خود بخواهد قضاوت کند و یا اظهاراتی داشته باشد .

خودگزارش دهی انواع مختلفی دارد که شامل: پرسشنامه، آزمونهای عینی و فرافکن ، مصاحبه های ساختاریافته و نیمه ساختاریافته یا بدون ساختار ، روشهای گفتگو و یادآوری های برانگیخته شده

در روش گفتگو و یادآوری های برانگیخته شده از فرد خواسته میشود تا یک موقعیت را یادآوری کند و شرایط انگیزشی خود را در آن موقعیت مطرح نماید یا اینکه در یک موقعیت خاص با صدای بلند صحبت کند و افکار خود را مطرح کند تا مشخص شود فرد چه نوع انگیزشی دارد

#### جلسه سوم (سیده فضیله البوشوکه)

دیدگاه های اولیه در خصوص انگیزش از طریق چند مورد زیر می تواند به ما کمک کند:

- دیدگاه های اولیه انگیزش نقش کلیدی در پژوهش انگیزشی دارند. ( یعنی به پژوهش ها جهت می دهند).
- این نظریه ها در حال حاضر فاقد کارایی و مقبولیت هستند ( بیشتر به عنوان تاریخچه مطرح شدند).
- اثرات آن را می توان در برخی نظریات معاصر پیدا کرد( اما به صورت کامل و گسترده نمی باشند).
- درک مفروضه های عام این فرضیه ها، فهم بهتر مفاهیم اساسی انگیزش را فراهم می کند.

#### نظریه های تاریخی انگیزش

۱. اولین گروه، دیدگاه رفتاری: بیشتر دیدگاه های تاریخی انگیزش رفتارگرا هستند. و به موارد ذیل معتقدند:

- دیدگاه رفتاری، انگیزش را تغییر در نرخ فراوانی وقوع یا شکل رفتار ( پاسخ) می داند که تابعی از رویدادهای محیطی است ( یعنی وقتی نرخ وقوع تغییر می کند این می تواند در اثر پیامدهای محیط باشد).
- بالا رفتن احتمال وقوع پاسخ به محرک در آینده تابعی است از اینکه تا چه حد پاسخ با محرک همراه می شود یا اینکه وقوع آن چه چیزی را به دنبال خواهد داشت( اگر فراوانی افزایش یابد انگیزش نیز بیشتر می شود و اگر فراوانی کاهش یابد انگیزش کمتر خواهد شد)
- پیامدهای تقویت کننده احتمال وقوع رفتار در آینده را افزایش می دهد در مقابل پیامدهای تنبیه کننده احتمال آن را کاهش می دهد.
- لازم نیست بین های انگیزشی، افکار و احساسات را در بر بگیرند، زیرا افراد توسط رویدادهای محیطی برانگیخته می شوند.

➤ تلویحات تربیتی (نتیجه گیری): معلمان باید محیط را به گونه ای ترتیب دهند که دانش آموزان بتوانند به نحوی مناسب به محرک پاسخ دهند.

۲. گروه دوم، دیدگاه های شناختی: دیدگاه های شناختی بر نقش ساختار های ذهنی (درون ذهنی)، پردازش اطلاعات و باورها تاکید می کنند و معتقدند که:

✓ انگیزش حالتی درونی است و ما آن را، مستقیم مشاهده نمی کنیم بلکه نتایج آن را مشاهده می کنیم.

✓ توافق نظریه های شناختی — بر اهمیت فرایندهای شناختی در انگیزش است.

✓ اختلاف نظریه های شناختی — اهمیت کدام فرایند در انگیزش می تواند تاثیر داشته باشد (مثلاً "سبک های اسناد، ادراک فرد از شایستگی های خود، ارزش های فردی، عواطف، مقایسه تقابل های اجتماعی) کدام می تواند بیانگر علت انگیزش فرد باشد.

✓ تلویحات تربیتی (نتیجه گیری): این دیدگاه بر افکار، باورها، هیجانات یادگیرنده تاکید دارد و بیان می کند که افکار، باورها و هیجانات در فرایندهای انگیزشی بسیار تاثیر گذارند. بنابراین معلم باید توجه کند که فرآیندهای ذهنی دانش آموزان چگونه خود را در کلاس درس نمایان می کند همچنین چگونه فرایندهای ذهنی بر فرایندهای آموزشی و اجتماعی تاثیر می گذارند و برعکس؛ همچنین معلم با توجه به تاثیر محیط کلاس بر باورها و انگیزش دانش آموز شرایط را به گونه ای پیش ببرد که این اثرگذاری سبب انگیزش فرد به نحوه سازگار باشد.

۳. گروه سوم: تاکید بر اراده و خواست.

❖ خواست منعکس کننده یک میل، خواسته یا هدف شخصی است، اراده عمل استفاده از خواست می باشد (خواست یک میل یا خواسته فرد است).

❖ وونت معتقد است: اراده یک عامل محوری و مستقل در رفتار انسان است و با فرایندهایی همچون احساس، ادراک، توجه و تداعی های ذهنی توأم است و به ما کمک می کند تا افکار و احساساتمان را به عمل تبدیل کنیم.

❖ ویلیام جیمز معتقد است: اراده یک حالت ذهنی بوده که در آن میل داریم عمل خاصی را انجام دهیم و اعتقاد داریم که اجرای آن در توان ماست.

❖ اش معتقد است: اراده فرایندی است که با اجرای اعمالی سروکار دارد که برای تحقق اهداف طراحی شده اند.

#### جلسه چهارم (توفیق البوغبیش)

دیدگاه غرایز: بیانگر غرایز یا تمایلات فطری فرد است که آن را در سطح رفتار می توانیم مشاهده کنیم جیمز بر این باور بود که غرایز نمیتوانند همه رفتار را تبیین کنند اما بنیادی فراهم می آورند که اساس تجربه شکل گیری عادت ها قرار می گیرند و رفتار غریزی با بازتاب ها و یادگیری همپوشی دارد

دیدگاه فروید:

انگیزش را به عنوان انرژی فراروانی تلقی می کند که نیروهای درونی فرد را مسئول رفتار آن میدانند و بر این اساس انسانها نظام های بسته انرژی هستند هر فردی دارای میزان ثابتی از انرژی است اگرچه امکان دارد شکل آن تغییر کند نیازها از طریق شکل یافتن به رفتارهایی که آنها را کاهش می دهند ارضا می شوند کاهش نیاز لذت بخش است زیرا افزایش انرژی تنش زا و نامطبوع است. برخی ابعاد نظریه فروید معتبر به نظر رسیده اند و بخش های مورد حمایت قرار

نگرفتند این عقیده که برخی ابعاد تفکر و رفتار ناخودآگاهانه هستند و افراد نمی توانند به آن ها پی ببرند با نظریه های معاصر در مورد انگیزه های منفی هماهنگی دارد.

فرض اینکه بیشتر انگیزش افراد از فشارهای درونی عمدتاً ناخودآگاه ریشه می گیرند به معنای کم اهمیت شمردن شناخت های شخصی و عوامل محیطی است.

نظریه های شرطی سازی:

بر خلاف نظریه فروید این نظریه ها بر تحلیل رفتارهای قابل مشاهده متمرکز شدند سه نظریه مهم شرطی سازی نظریه های ترندایک (پیوندگرایی)، پاولف (شرطی سازی کلاسیک)، اسکینر (شرطی سازی عامل) هستند.

هر سه بر پیوند محرکها با پاسخ ها با عنوان ساز و کار یادگیری تاکید می ورزند.

ارتباط این نظریه ها با انگیزش این است که انگیزش در سطح رفتاری احتمال یا نرخ پاسخ دهی را در بر می گیرد. پیوند گرایی:

یادگیری شکل گیری پیوند بین تجربه های حسی و تکانه های عصبی است که خود را به صورت رفتار نشان میدهند.

قانون اثر: پیامدهای رفتار برانگیزاننده بوده و یادگیری را ایجاد می کند.

قانون آمادگی: وقتی فرد برای انجام عملیات آمادگی دارد انجام آن رضایت و عدم انجام آن ناراحتی به دنبال خواهد داشت.

دانش آموزان وقتی برانگیزخته می شوند که آمادگی کار روی فعالیت را داشته باشند و نتایج دخالت آنها با فعالیت نیز خوشایند باشد.

شرطی سازی کلاسیک:

دریافت تقویت پیوند محرک غیر شرطی\_محرک شرطی را قوت می بخشد.

محرک شرطی از طریق جفت شدن مکرر با محرک غیر شرطی خاصیت انگیزشی محرک غیر شرطی برای ایجاد پاسخ را

کسب می کند مهر که از طریق همراه شدن با محرک های دارای ویژگی های انگیزشی می توانند خاصیت انگیزشی پیدا

کنند یادگیری باید با پیامدهای خوشایندی همراه شود و معلمان تلاش کنند تا کلاس را خوشایند سازند (تبیین ناقصی از

رفتار ارائه می دهد زیرا فرایندهای شناختی را نادیده میگیرد یک دیدگاه منفعل از یادگیری و انگیزش نشان می دهد)

شرطی سازی کنشگر:

محرکهای پیش ایند = پاسخ رفتاری = پیامدها

پیامد هر محرک که بر نرخ پاسخدهی آتی یا احتمال نشان دادن رفتار در صورت حضور محرک اثر می گذارد.

تقویت: نرخ احتمال پاسخ دهی را افزایش می دهد (مثبت و منفی)

تنبیه: نرخ احتمال پاسخ دهی را کاهش میدهد.

خاموشی: به فقدان پاسخ دهی در نتیجه عدم دریافت تقویت

اصل پریماک: بر اساس این اصل فعالیتهایی را که دانش آموزان علاقه کمی دارند با فعالیت هایی که برای آنها جذاب است

و فراوانی بالایی دارند پیوند بزنیم و بر این اساس فعالیتهایی که فراوان ایشان بالا است به عنوان تقویت کننده برای آن

فعالیت هایی که فراوانی شان کم هست مورد استفاده قرار گیرند.

جلسه پنجم (نینا الطافی)



## کاربردها و جمع بندی دیدگاه های رفتاری

بر اساس دیدگاه های رفتاری و شرطی سازی مخصوصا شرطی سازی کنش گر هیچ اصل جدیدی برای تبیین انگیزش مورد نیاز ما نیست. افزایش رفتار برانگیخته یا استمرار پاسخدهی از طریق وابستگی های موثر تقویتی صورت می گیرد. و همان اصولی که برای یادگیری حاکم هستند برای انگیزش نیز همان اصول حاکم هستند.

علت های رفتار را می توان در تاریخچه تقویتی فرد بررسی کنیم و اینکه در محیط فعلی او چه تقویت هایی می توانند وجود داشته باشند و فرد را هدایت کنند. دانش آموزان به این دلیل رفتار برانگیخته را از خودشان نشان می دهند که قبلاً به خاطر آن رفتار تقویت شده اند و الان هم آن تقویت کننده های موثر می توانند در محیط برای فرد قابل دسترس باشد.

اهمیت انگیزشی تقویت و تنبیه برای تحصیل در اعمالی مانند تحسین، انتقاد، زمان استراحت(زنگ تفریح)، زمان آزاد، قواعد، امتیازات، نمرات و نظام های پته ای یا کالابری امتیازی آشکار هستند و همه این موارد می توانند به عنوان انگیزاننده مطرح شوند.

اگر بخواهیم یافته های نظریه رفتارگرایی را که برای معلمان کاربرد دارند اشاره کنیم شامل ۶ مورد ذیل می شوند:

۱. اطمینان حاصل کنید دانش آموزان آمادگی لازم برای یادگیری را دارند

۲. به دانش آموزان کمک کنید تا بین محرک و پاسخ ها پیوند برقرار کنند.

۳. یادگیری و فعالیت های کلاس را به پیامدهای خوشایند پیوند بزنید

۴. رفتارهای مطلوب را تقویت و رفتارهای نامطلوب را خاموش کنید

۵. پیشرفت در یادگیری و رفتار را تقویت کنید

۶. مشارکت در فعالیت های ارزشمند را به کار روی کارهای کم ارزش منوط کنید (اصل پریماک)

## نظریه های انسان گرایانه

نظریه بعدی که به آن اشاره خواهیم کرد نظریه انسان گرائی است که نظریه پردازان این نظریه در مورد انسان مفروضه هایی دارند و بر اساس آن توصیه هایی برای معلمان در رابطه با فعالیت های کلاسی و روشهای ایجاد انگیزش دارند. مفروضه اصلی این نظریه این است که انسان به صورت یک کل یکپارچه باید در نظر گرفته شود، افکار، احساسات، شناختها و هیجانات و همه مولفه های انسانی باید در قالب یک کل یکپارچه مورد توجه قرار بگیرند.

## مفروضه های نظریه های انسان گرایانه

• مطالعه انسان به صورت یک کل

• انتخاب های انسان، خلاقیت و خودشکوفایی موضوع های مهمی برای مطالعه هستند

• توجه به اهمیت مسئله در انتخاب روش پژوهشی

• نیاز به توجه مثبت نامشروط

طبق این نظریه اگر ما هنگام تعامل با دانش آموزان به مولفه های حق انتخاب و آزادی دانش آموزان توجه کنیم که این مسئله می تواند باعث ایجاد خلاقیت در دانش آموزان گردد.

## راجرز و تعلیم و تربیت

• در آموزش باید بدنبال ایجاد یادگیری معنادار باشیم: بین اطلاعات قدیم و جدید ارتباط ایجاد کنیم و مطالب در زندگی فرد کاربرد داشته باشد

• فراهم سازی آزادی یادگیری: دانش آموز حق انتخاب فعالیت کلاسی داشته باشد

• قراردادهای فردی: تنظیم قرارداد رفتاری با دانش آموز با توجه به یک هدف مشخص

## کاربرد نظریه های انسان گرا در کلاس درس

۱. به دانش آموزان توجه و احترام نشان دهید

۲. دانش آموزان و اعمال آنها را یکی ندانید ، آنها را به خاطر آنچه هستند و نه برای چگونگی اعمالشان ببینید

۳. رشد شخصی را از طریق فراهم کردن امکان انتخاب و فرصت برای آغاز فعالیت های یادگیری و شکل دهی اهداف برای دانش آموزان مورد تشویق قرار دهید.

۴. از قراردادهای استفاده کرده و به دانش آموزان اجازه دهید تا یادگیری خود را ارزشیابی کنند.

۵. فرآیند یادگیری را با فراهم کردن منابع و امکانات برای دانش آموزان و تشویق آنها تسهیل کنید

## جلسه ششم (صدیقه الهایی)

### الگوهای فرانظری و استعاره ها

برای جمع بندی نظریات تاریخی انگیزش از الگوهای فرانظری و استعاره ها کمک میگیریم که به ما کمک می کند انواع نظریه ها را در قالب یک الگوی کلی قرار بدهیم تا یک نگاه کلی نسبت به نظریات داشته باشیم.

این الگوها در دو بخش به ما کمک می کنند:

۱) تمایز قائل شدن بین نظریه ها

۲) درک فرضیه ها، مفاهیم و اصول نظری

استعاره های مورد استفاده عبارت اند از:

۱) ماشینی نگر

۲) اندام واره ایی (زیستی)

۳) موقعیتی (بافتی)

الگو	دیدگاه علمی	رابطه رفتار پیچیده با رفتار ساده	پیوستگی بین سطوح رفتار و مراحل رشد	استعاره استفاده شده برای رفتار	نظریه های مناسب
ماشینی نگر	علوم طبیعی: قوانین علوم طبیعی قوانین بنیادی جهان هستند	کاهش گرایانه (رفتارهای پیچیده را می توان مضر بی از رفتارهای ساده دانست) افزایشی (تجمع رفتارهای ساده به شکل گیری رفتارهای پیچیده می انجامد)	تغییر رفتار و رشد به صورت پیوسته و در سطح کمی متفاوت رخ می دهد	ماشین (کاهش کارکردهای پیچیده به عملیات ساده)	فرویدی ها، شرطی سازی، سائق، رفتارگرایی هدفمند

نام واره ای	رشد انسان، تغییرات پیشرونده در موجودات زنده	غیرکاهش گرایانه (رویدادهای پیچیده را نمی توان به رویدادهای ساده فروکاست) متکثر (رفتارها ترکیب می شوند و رفتارهای پیچیده تر از مجموع بخش ها ایجاد می شود)	تغییر رفتار و رشد به شکل ناپیوسته و در سطح کیفی متفاوت رخ می دهد	زندگی، رشد موجود زنده (گیاه)	اراده، خواست، غرایز، صفات
موقعیتی (بافتی)	تعامل گرا: رابطه فرد با محیط	غیرکاهش گرا و متکثر	در اکثر موارد ناپیوسته	رویداد تاریخی	برانگیختگی، میدانی، همسانی، شناختی، انسان گرایی

### جلسه هفتم (نرگس ایزدیار)

#### بخش دوم بحث انگیزش در تعلیم و تربیت

در این بخش می خواهیم به یکی از الگوهای مربوط به تبیین نظریات انگیزشی پردازیم در واقع از مدل های انتظار ارزش صحبت خواهیم کرد. وقتی می خواهیم از مدل های انتظار ارزش صحبت کنیم ما باید به چند کلید واژه توجه کنیم. یکی از این کلیدواژه ها انتظار است به این معنا که آیا فرد می تواند کاری را انجام دهد. وقتی از انتظار صحبت می کنیم این سؤال را فرد باید بتواند جواب دهد که آیا می توانم این کار را انجام دهم.

بعضی وقتا این انتظار می تواند انتظار شکست باشد که ممکن است منجر به این شود که فرد از انجام عملی اجتناب کند و یا انتظار موفقیت باشد که منجر شود به این که به آن کار نزدیک شود به آن کار را انجام دهد.

کلید واژه دیگری که در این نظریه به آن اشاره می شود بحث ارزش است ارزش در پاسخ به این سوال است که آیا می خواهیم این کار را انجام دهم و چرا باید انجام دهم در واقع وقتی از ارزش صحبت می کنیم به دلایل پرداختن به آن توجه می کنیم و می خواهیم ببینیم که فرد چه قدر پرداختن به آن کار برایش مهم است و آیا کار را انجام خواهد داد یا نه. انتظار و ارزش در پیش بینی رفتار انتخابی دانش آموزان در آینده و یا این که پرداختن آن ها به کار، مداومت شان و احتمال موفقیتشان بسیار مؤثر است و براساس این نظریه ما باید به هر دوی این مؤلفه ها توجه ویژه ای را داشته باشیم.

تاریخچه این نظریات

باید دید این نظریه ها از نظر تاریخی به چه مباحثی اشاره کرده اند.

اولین نکته ای که در این تاریخچه به آن می پردازیم این است که در واقع این نظریات بر خلاف دیدگاه هایی که در بخش اول این درس اشاره شد، به بعد شناختی خیلی تاکید دارد و در واقع به فرایندها و باورهای شناختی که می تواند در انگیزش تاثیر گذار باشند توجه ویژه ای دارند و سعی می کنند که مفاهیم شناختی را به جای مفاهیم مکانیکی به کار بگیرند. مثلاً مفهوم شناختی انتظار را به جای مفهوم مکانیکی تداعی استفاده می کند.

آقای لوین وقتی از مفهوم ارزش صحبت کرد ارزش را معادل جاذبه دانست و کاری که برای فرد جاذبه و جذابیت داشته باشد از نظر لوین یعنی این که آن کار ارزش دارد. و در واقع می تواند برای فرد هر کدام از اشیاء که در محیط قرار دارد این جاذبه را داشته باشند. جاذبه بر اثر نظریه لوین تابعی از شدت نیاز است. اگر فردی فرضاً نیاز خاصی داشته باشد آن نیاز، به عنوان عاملی مهم برای فرد است و آن فعالیت را که می تواند به آن نیاز برسد برایش جذاب خواهد کرد و بر این اساس آن کار برایش مهم و ارزشمند خواهد شد. ایشان از مفهومی صحبت می کند به نام سطح انتظار. این مفهوم ترکیبی از انتظار و ارزش است و این ترکیب انتظار و ارزش منجر به طرح مفهوم سطح انتظار می شود و منجر به این خواهد شد که ببینیم فرد در فرایند تصمیم گیری به چه شکل اقدام خواهد کرد و سطح انتظار فرد به چه شکل تنظیم خواهد شد. بدین معنا که هدف و یا معیار فرد براساس تجربه گذشته و آشنایی با یک تکلیف را می توان سطح انتظاری دانست که فرد برای خود تعریف می کند. این هدف یا معیار که فرد برای خود انتخاب می کند در واقع برآیندی است از تجارب قبلی فرد و این که نسبت به آن تکلیف چه قدر آشنایی و نسبت به آن چه قدر آگاه است. هرچه قدر میزان آگاهی اش بیشتر باشد احتمال این که سطح انتظارش برای موفقیت در آن تکلیف افزایش یابد بیشتر است. اگر نسبت به تکلیفی آگاهی کمتری داشته باشد و یا دشواری تکلیف بالا باشد امکان دارد در این شرایط سطح انتظار فرد هم کاهش پیدا کند.

لوین برای سنجش سطح انتظار از روش ابتکاری استفاده می کند در طی این روش از افراد و آزمودنی ها خواست تا توپ بسکتبالی را در فواصل مشخصی وارد حلقه کنند و از آن ها خواست سطح انتظار موفقیتشان را مطرح کنند. مثلاً از بین ده پرتاب چند پرتاب را درست می توانند انجام دهند. طبیعتاً تجارب قبلی، میزان آشنایی شان به این فعالیت یا فاصله بین خودشان و پرتاب حلقه، می تواند سطح انتظار فرد را مشخص کند. با این روش لوین مفهوم سطح انتظار را عملیاتی کرد. یافته هایی که در این قسمت از سطح انتظار مطرح می شود این است که وقتی که افراد به اهداف تعیین شده می رسیدند احساس موفقیت می کردند نه براساس اهداف عینی. به این معنا که امکان دارد فردی نمره ای متوسط پونزده بگیرد و چون در واقع برای این دانش آموز نمره پانزده سطح انتظار بوده، او حس خوشایند دارد. اما دانش آموزی با نمره نوزده چون سطح انتظارش نبوده احساس خوشایندی ندارد. پس سطح انتظار می تواند وضعیت انگیزشی فرد و حس فرد و احساس موفقیت فرد را تعیین کند. بنابراین سطح انتظار ذهنی، در این که فرد چه احساسی می تواند داشته باشد، خیلی تاثیر گذار است.

بالا یا پایین رفتن سطح انتظار به موفقیت و شکست های گذشته فرد هم مرتبط است مثلاً سطح انتظار موفقیت برای دانش آموزی در درس ریاضی بستگی دارد به این که قبلاً در درس ریاضی چگونه بوده است بعد از تمرین های ریاضی چگونه عمل کرده. اگر دانش آموزی بوده است که خوب عمل کرده الان سطح انتظارش افزایش پیدا می کند که بتواند در آن درس مؤثرتر باشد. اگر دانش آموزی ضعیف بوده طبیعتاً سطح انتظارش در این درس کاهش پیدا خواهد کرد. بنابراین نوسان یا بالا یا پایین رفتن این سطح انتظار به موفقیت ها و شکست های قبلی فرد در آن درس، ارتباط خیلی جدی دارد.

#### تفاوت های فردی و گروهی در سطح انتظار

امکان دارد هر فرد با توجه به زمینه خود ظرفیت و تجارب قبلی خود سطح انتظاری برای خودش تعریف کند و یا این که حتی در گروه های مختلف هم این سطح انتظار می تواند متفاوت باشد. در ادامه نظریه های مربوط به انتظار ارزش به نظریه انگیزش پیشرفت اتکینسون می پردازیم.

این نظریه در واقع سازه های طرح نظریه قبلی را با هم ترکیب کرد و در واقع سازه های نظریه انتظار تولمن و ارزش و سطح انتظار لوین را با هم یکی کرد و توانست نظریه انگیزه پیشرفت را مطرح کند. در این نظریه رفتار، برآیندی است از انگیزش و احتمال موفقیت و ارزش تشویقی. که این سه عامل با هم تشکیل دهنده رفتار هستند.

می‌خواهیم انگیزش پیشرفت را در نظریه اتکینسون با هم مرور کنیم. زمانی که از انگیزش پیشرفت صحبت می‌کنیم در واقع به یکسری از تفاوت‌ها یا آمادگی‌های فردی باثبات و ماندگار در فرد اشاره می‌کنیم که خود می‌تواند شامل دو انگیزه باشد:

- جستجوی موفقیت و ترس از شکست

- این انگیزه‌ها ذاتاً هیجانی هستند و شامل جنبه انتظار هم می‌شوند. در واقع توقع هیجانی را ایجاد می‌کنند. به این معنا که هنگامی که فرد به موفقیت می‌رسد و در واقع افرادی که انگیزه موفقیت و جستجوی موفقیت بالایی دارند، از نظر هیجانی هم دستیابی به موفقیت برایشان احساسات خوشایندی را ایجاد می‌کند و در واقع در این مسیر توقع هیجانی خود را تنظیم می‌کنند. افرادی که انگیزه اجتناب از شکست دارند، این هم می‌تواند برای تنظیم توقع هیجانی آن‌ها تاثیرگذار باشد و امکان دارد رفتارهای اجتنابی را در آن‌ها شکل دهد. بر این اساس ذاتاً در این انگیزه‌ها یک بار هیجانی را می‌بینیم.

- انگیزش موفقیت (جستجوی موفقیت): امید فرد به موفقیت و منعکس‌کننده ظرفیت او برای کسب افتخار از بازدهی حاصله است. یعنی اینکه فرد چقدر به موفقیت امید دارد و این انگیزه موفقیت بیان‌کننده این است که فرد از نظر ذاتی و فطری چقدر ظرفیت دارد که برای موفقیت تلاش کند و بازدهی حاصل از آن چقدر برایش مهم است.
- انگیزه اجتناب از شکست در واقع ظرفیت فرد را برای تجربه شرمساری و تحقیر ناشی از شکست مطرح می‌کند. فرد چقدر می‌تواند شکست را تحمل کند و بپذیرد. پیامد شکست برای فرد چقدر قابل‌پذیرش است؟ آیا خیلی سخت است یا اینکه می‌تواند بعد از شکست خود را بازسازی کند. طبیعتاً افراد در این شرایط با هم تفاوت‌های جدی دارند. برخی از افراد انگیزه اجتناب از شکست بسیار زیادی را دارند و طبیعتاً این انگیزه اجتناب از شکست موجب می‌شود که خیلی با حساب و کتاب و محافظه‌کارانه درگیر فعالیت‌ها شوند.

اندازه‌گیری انگیزش پیشرفت:

- سنجش انگیزش جستجوی موفقیت: می توان از یک آزمون فرافکن استفاده کرد. آزمون TAT یا اندریافت موضوع که در واقع تصاویری در این آزمون وجود دارد و از آزمودنی خواسته می شود که بگوید برای فرد چه داستانی وجود دارد، چه اتفاقاتی افتاده و چه اتفاقاتی در آینده خواهد افتاد. بر این اساس می توانیم میزان انگیزش پیشرفت و انگیزش جستجوی موفقیت فرد را بسنجیم.
  - سنجش انگیزه اجتناب از شکست: می توانیم از آزمون اضطراب امتحان استفاده کنیم. افرادی که اجتناب از شکست بالایی دارند در موقعیت های امتحانی به دلیل ترس از شکست، سطح اضطراب آن ها افزایش می یابد. افزایش سطح اضطراب می تواند یک شاخص برای اندازه گیری انگیزه اجتناب از شکست در فرد باشد.
- در ابتدا تصور می شد که می توان این دو مولفه ( انگیزش جستجوی موفقیت و انگیزش اجتناب از شکست) را در دو طرف یک پیوستار یا یک طیف دید. یعنی اینکه در یک طرف انگیزش موفقیت و در طرف دیگر ترس از شکست قرار دارد. کسانی که انگیزش موفقیت بالایی دارند، ترس از شکست پایین تری دارند و برعکس. پژوهشگران بعدی این قضیه را بررسی کردند و به این جمع بندی رسیدند که می توان اینها را دو بعد متعامد در یک پیوستار در نظر گرفت و بر این اساس می توانیم ۴ حالت را برای افراد متصور شویم.

انگیزش موفقیت			ترس از شکست
پایین	بالا		
پایین	موفقیت گرا	پایین	
پذیرنده شکست بی اعتنا نسبت به پیشرفت، عصبانیت و مقاومت در برابر ارزش - های پیشرفت	راغب به فعالیت های پیشرفت، تکالیف با دشواری متوسط		
بالا	سخت کوش	بالا	
اجتناب کننده از شکست اضطراب، تعلل در کارها، انتخاب تکالیف خیلی سخت یا خیلی ساده	حرکت به سوی موفقیت در عین ترس از شکست		

در این وضعیت ابتدا افرادی را داریم که انگیزش موفقیت بالا (گروه موفقیت گرا) و ترس از شکست پایین دارند. چون انگیزش موفقیت این افراد بالا است، خیلی راغب هستند که فعالیت های مربوط به پیشرفت را انجام دهند. تکالیفی با سطح دشواری متوسط را انجام می دهند و به انجام این فعالیت ها علاقه مندند و در واقع می توانند این سطح چالش را بپذیرند و اقدام بکنند.

گروه بعدی کسانی هستند که انگیزش موفقیت در آن‌ها بالا است و از طرفی ترس از شکست هم در آن‌ها بالا است. به این گروه، گروه سخت‌کوش می‌گوییم. این گروه، افرادی هستند که با توجه به اینکه انگیزه پیشرفت آن‌ها بالا است تلاش کرده و به سوی موفقیت حرکت می‌کنند و برای رسیدن به موفقیت برنامه‌ریزی می‌کنند. اما در عین حال به دلیل ترس از شکست بالا، مدام ترس و اضطراب را تجربه می‌کنند. شاید معلمان با این گروه از دانش‌آموزان برخورد می‌کنند که افراد درس‌خوان و نسبتاً دارای پیشرفت خوبی هستند، اما مدام اضطراب دارند و در رابطه با عملکرد تحصیلی‌شان از معلمان سوال می‌کنند و می‌خواهند بازخورد بگیرند.

@tadriss99

جلسه نهم (فاطمه بهبهانی)

گروه دیگر افرادی هستند که انگیزش موفقیت آنها پایین و ترس از شکست در آنها پایین است این افراد نسبت به موفقیت بی‌اعتنا هستند و درجاتی از عصبانیت را دارند و در برابر ارزش‌های موفقیت مقاومت از خودشان نشان می‌دهند. گروه سوم افرادی هستند که انگیزش موفقیت آنها بالا هست و همچنین ترس از شکست هم بالا است این گروه دانش‌آموزانی هستند که سخت‌کوش میباشند و بسیار تلاش میکنند و عین حال ترس از شکست را هم دارند و مدام اضطراب در رابطه با وضعیت درسی را دارند.

گروه چهارم که اجتناب‌کننده شکست نام دارند این گروه انگیزش و موفقیت در آنها پایین است همچنین ترس از شکست نیز در آنها پایین است که این افراد اضطراب را تجربه میکنند و در کارها بسیار تعلل دارند و در برابر تکالیف، تکالیف بسیار ساده را انتخاب میکنند.

مدل اتکینسون

بر اساس این مدل میتوانیم بگوییم موفقیت و ترس از شکست بر می‌گردد به بعد درونی و شخصی انگیزش و سازه‌های انتظار، و ارزش به محیط و بیرون فرد مربوط میشود باورهای ذهنی که در رابطه با انتظار و موفقیت هستند نشان‌دهنده اثرات محیط روی انگیزش است زیرا انسان‌ها میتوانند دشواری تکالیف را در سطح ذهنی بازنمایی بکنند. ارزش تشویقی موفقیت هم یک هیجان محسوب میشود که فرد هنگامی که به موفقیت میرسد افتخار میکند و این یک هیجان تلقی میشود این مدل یک مدل تاریخی ارزش و انتظار بود مدل‌ها پیشرفت زیادی داشتند و به مدل‌های امروزی تبدیل شدند.

مدل اکلز و ویگفیلد ۱۹۸۳-۲۰۰۰

نظریه او از مدل‌های لوین و اتکینسون تاثیر پذیرفتند این مدل یک مدل شناختی اجتماعی به این معنا که هم به مسایل شناختی توجه میکنند و هم تاثیر پذیری باورها و انگیزش را مورد بررسی قرار میدهد. یک دیدگاه ارگاسمی مبنی بر روانشناسی شخصیت، اجتماعی و رشد مبتنی است.

رابطه های مولفه های این مدل در قسمت اول عملکرد فرد وجود دارد که این عملکرد میتواند در مولفه های انتخاب تکالیف و فعالیت های مختلف مداوم آنها و تلاش و درگیری که فرد پیدا میکند و در این فعالیت ها انجام میدهد. در قسمت بعدی این مدل باورهای انگیزشی را داریم که دارای چند مولفه است، در باورهای انگیزشی ما ارزش تکالیف و انتظار موفقیت که هر دو حافظه هیجانی و همچنین از اهداف و ادراک شایستگی که در الزامات تکلیف تاثیر میپذیرند هستند، در این مدل فرض قرار میدهد که این دو مولفه خودشان تحت تاثیر فرایندهای شناختی هستند. ادراک فرد از محیط اجتماعی، اسناد و تفسیرها از رویدادهای گذشته را ارائه میکند در ذهنش، که اینها به عنوان فرایند شناختی میتوانند باورهای انگیزشی را شکل بدهند این مدل به این اشاره دارد که این مولفه ها فرایند های درونی و ذهنی هستند.

در آخر در این مدل دنیای اجتماعی فرد را داریم که میتواند (۱) زمینه فرهنگی (۲) رفتارهای اجتماعی (۳) عملکرد و حوادث محیط محسوب شود.

این مدل بسیار مهم است و با فهم مولفه هایش به ما کمک میکند تا رفتارهای دانش آموزان را بر اساس این مدل بتوانیم به خوبی تبیین کنیم که از لحاظ انگیزشی در چه وضعیتی هستند در این مدل ارزش تکلیف این است که چرا فرد میخواهد یک فعالیتی را انجام بدهد و دلایل او برای انجام تکلیف چیست؟ و هنگامی که از انتظار در این مدل صحبت میکنیم به این معنی هست که طرف به خود میگوید آیا میتوانم این تکلیف را انجام دهم؟

در این مدل ارزش تکلیف تحت تاثیر مولفه هاست و به حافظه هیجانی برمیگردد به خاطراتی که فرد از رویداد های مشابه در گذشته دارد و میتوانیم به عنوان تاثیر ضمنی در این نظریه به آن اشاره کنیم.

در این نظریه هنگامی که از اهداف صحبت میکنیم میتواند اهداف بلند مدت یا کوتاه مدت فرد باشد که روی انتظار موفقیت و ارزش تکلیف تاثیر بگذارد.

سطح اهداف میتواند در شرایط انگیزشی فعلی تاثیر بگذارد و در هدف گذاری در شرایط مختلف تاثیر داشته باشد و اینکه شخص خودش را چقدر توانمند و شایسته بداند بسیار مهم است.

طبیعتاً این افکار شایستگی به طرحواره هایی که فرد در گذشته درباره ی فعالیت های مختلف داشته بر میگردد.

در این مدل آخرین مورد که اشاره میشود الزامات تکلیف است به این معنا که فرد تکلیف را چگونه درک میکند و نوع ادراک میتواند در انتظار موفقیت تاثیر بگذارد.

جلسه دهم (مریم بهدار)

در این مدل ما فرایندهای شناختی را نیز داریم. این فرایندهای شناختی درونی هستند و می توانند روی باورهای انگیزشی و عملکرد تأثیر بگذارند. اولین مؤلفه ای که در فرایند شناختی مورد توجه می باشد، ادراک فرد از محیط اجتماعی و کسانی است که در این محیط قرار دارند و اجتماعی کنندگان فرد محسوب می شوند، می تواند باشد. این افراد، والدین، معلمان و همسالان می توانند باشند و اینها در واقع می توانند روی فرایند شناختی فرد تأثیر بگذارند؛ مخصوصاً این که دانش آموز به این مسئله توجه کند که معلم، والدین و دیگران نسبت به موفقیت و تلاش های او چه نوع دیدگاهی دارند.



این رویکرد تاکید دارد که نوع انتظاری که معلمان نسبت به دانش آموزان دارند خیلی می تواند روی شرایط انگیزشی آن ها تأثیر بگذارد. اگر معلمی انتظار پیشرفت و موفقیت را در دانش آموزی داشته باشد، این انتظار معلم روی شرایط انگیزشی دانش آموز تأثیر می گذارد و بالعکس اگر انتظار شکست داشته باشد می تواند روی شرایط انگیزشی دانش آموز به این شکل تأثیر گذار باشد.

و نکته دوم در فرایندهای شناختی تفسیرها و اسنادهایی هستند که دانش آموز درباره علت های موفقیت و شکست خود می سازد. همه ما درباره موفقیت ها و شکست های قبلی خود یک نوع جستجوی علت داریم، اسنادی می دهیم و این موفقیت و شکست را به یک عاملی نسبت می دهیم. اگر دانش آموزی قبلاً در یک درسی موفق شده، نوع اسنادهایی که اگر ساخته درونی و پایدار و کنترل پذیر بوده، این اسنادها روی شرایط انگیزشی فعلی او تأثیر گذار خواهد بود. در فصل سوم درباره اسنادها بطور مفصل صحبت خواهیم کرد. اما نکته مهم در اینجا این است که اسنادها می توانند روی انتظار موفقیت و ارزش و حافظه هیجانی فرد تأثیر گذار باشند. این مؤلفه های فرایندهای شناختی و باورهای انگیزشی، درونی فرد هستند اما در ستون دیگر جدول دنیای اجتماعی فرد را داریم که افرادی هستند که در بیرون از فرد فعالیت می کنند. این فرهنگ اجتماعی یا زمینه اجتماعی می تواند شامل نوع تعامل دانش آموز با والدین، همسالان، معلمان و اولیای مدرسه و افراد دیگری باشد که می توانند روی شرایط انگیزشی او تأثیر بگذارند. در واقع این ستون آن بخش اجتماعی مدل انتظار و ارزش اکلز و ویگفیلد را برجسته می کند. رفتارهایی که این افراد که در محیط اجتماعی فرد قرار دارند می تواند روی شرایط انگیزشی او تأثیر بگذارند.

بنابراین این مدل علاوه بر فرایندهای شناختی و درونی که بعنوان باورهای انگیزشی می تواند مطرح باشد به عوامل بیرونی و اجتماعی و فرهنگی هم توجه خاصی دارد که همه این ها برآیندشان را در عملکرد نشان خواهد داد. بعضی مؤلفه های این مدل را که مهم تر است با هم در ادامه بیشتر مورد بررسی قرار خواهیم داد.

سازه های انتظار و ادراک توانایی خود

\* انتظارات فرد و ادراک وی از توانایی هایش رابطه مثبتی با سه نتیجه کلی زیر دارد :

۱ - پیشرفت یا عملکرد

۲ - پرداختن به تکلیف شامل : درگیری شناختی، تلاش ، مداومت

۳ - رفتار انتخاب

تحقیقات همبستگی اکلز و ویگفیلد

\* ادراک دانش آموزان از توانایی خود و انتظار موفقیت آن ها قوی ترین پیش بین نمرات بعدی در ریاضی و انگلیسی است و حتی نسبت به نمرات قبلی پیش بینی کننده بهتری برای نمرات بعدی خواهد بود.

(تحقیقاتی که این دو پژوهشگر ( اکلز و ویگفیلد ) انجام دادند نشان داد که ادراک دانش آموزان از توانایی های شان و انتظاری که برای موفقیت دارند یکی از قوی ترین پیش بین های نمرات بعدی است. مثلاً در دروس ریاضی و انگلیسی که مورد بررسی قرار گرفت حتی دیدند این دو مؤلفه نسبت به نمرات قبلی فرد هم بهتر می توانند وضعیت فرد را در آینده پیش بینی کنند ؛ یعنی اگر دانش آموزی نسبت به توانمندی خودش ادراک نسبتاً خوبی دارد، خود را توانمند می بیند و این ادراک در سطح انتظار و احتمال موفقیتی که برای خودش در نظر می گیرد تأثیر خودش را نشان می دهد. این وضعیت می تواند از نمرات قبلی حتی به مراتب بهتر وضعیت او را در آینده مورد پیش بینی قرار بدهد).

\* ادراک دانش آموزان از توانایی خود و انتظار آن ها برای موفقیت به نسبت مقیاس های خود گزارش دهی، تلاش و مداومت ، پیش بین های قوی تری هستند.

\* ادراک دانش آموزان از توانایی خود و انتظار موفقیت به عنوان تعدیل کننده بین بافت محیطی یا فرهنگی و دست زدن به رفتارهای منجر به پیشرفت نشان داده شد که نشانگر اهمیت باورهای دانش آموزان است.

\* این تحقیقات در محیط کلاس انجام شده و دانش آموزان چند سال دنبال شده اند که این امر به روایی بوم شناختی و امکان تعمیم پذیری نتایج منجر می شود.

تحقیقات همبستگی پینتریچ و همکاران

\* ادراک دانش آموزان از توانایی خود و انتظار آن ها برای موفقیت را علاوه بر عملکرد در آزمون های پیشرفت ، نمرات معلم، گزارش های تلاش و مداومت ، با درگیری شناختی دانش آموزان نیز مرتبط دانسته اند.

همچنین این مؤلفه ها را علاوه بر اینکه در دانش آموزان دبیرستانی مورد مقایسه قرار دادند در جمعیت دانشجویان کارشناسی و سطوح بالاتر هم دیدند . کسانی که ادراک بالاتری دارند بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می کنند.

راهبردهای شناختی و فراشناختی راهبردهایی هستند که به دانش آموزان کمک می کنند اولاً در رابطه با نوع تعامل شان و محتوای یادگیری بتوانند بطور مؤثر برخورد کنند و تعامل خوبی داشته باشند و می تواند روی عملکردشان تأثیرگذار باشد.

#### جلسه یازدهم (افشین پرسوز)

تعریف : یکی از عملکردها و پیامدهای شرایط انگیزشی می باشد.

تحقیقات اتکینسون: انتظارات با انتخاب فاصله توسط دانش آموزان رابه دارند.

در این تحقیقات اتکینسون از افراد می خواست بین بکنند از چه فاصله ای می توانند بیشترین پرتاب را داخل یک حلقه داشته باشند.

افراد این فاصله را با انتظار موفقیتشان هماهنگ میکردند، یعنی اگر کسی احتمال موفقیت بیشتری برای خود داشت امکان اینکه فاصله ای که انتخاب می کند بیشتر باشد و کسی که انتظار موفقیت کمتری داشت این فاصله را به مراتب کمتر در نظر می گرفت.

اکلز و ویگفیلد، مولفه ارزش : یعنی ادراک دانش آموز از اهمیت و کاربرد تکلیف و علاقه به آن، پیش بینی کننده بهتری برای قصد ادامه درس ریاضی و انتخاب این درس ها است . بنابراین از دیدگاه انتظار-ارزش : انتظارف بیشتر با پیشرفت و درگیری شناختی

ارزش: بیشتر با رفتارهای انتخابی ارتباط دارند.

نقش خودپنداره: وجود شباهت بین تحقیقات ادراک شایستگی و خودپنداره با تحقیقات مدل های انتظار-ارزش وجود شباهت بین تعریف ادراک شایستگی خود با تعریف خودپنداره خاص تکلیف اکلزو ویگفیلد :

ادراک شایستگی خود، قضاوت و خودارزیابی دانش آموز درباره توانایی خود برای انجام یک تکلیف خاص است. تعریف ادراک شایستگی خود: ارزیابی شناختی توانایی در یک حوزه است (با ریاضی مشکلی ندارم) نه یک ارزیابی کلی از عزت نفس که مربوط به احساس فرد درباره خودش است(از آن چه هستم خوشحالم)

تحقیقات مربوط به ادراک شایستگی، برخلاف مدل‌های انتظار-ارزش که بر انگیزش تاکید می‌کند ریشه در دیدگاهی با تمایل بیشتر نسبت به رشد در زمینه رشد خود و هویت فردی دارد.

ادراک شایستگی خاص حوزه

ادراک شایستگی خود با افزایش سن تمایز یافته تر می‌شود.

اغلب محققان حداقلی قائل به تمایز شایستگی در حوزه‌های تحصیلی، اجتماعی و جسمی هستند.

حوزه‌های تحصیلی: به ادراک دانش آموز در تکالیف مدرسه مربوط است.

حوزه اجتماعی: منعکس کننده ادراک فرد از شایستگی خود در تعامل با دیگران است.

حوزه جسمی: شامل ادراک شایستگی در فعالیت‌های جسمانی نظیر ورزش و همچنین ادراک کلی از جذابیت ظاهر جسمانی است.

دانش آموزان ممکن است ادراک متفاوتی در حوزه‌های مختلف داشته باشند (شایستگی بالا در ریاضی شایستگی پایین

در خواندن، شایستگی بالا در توانای جسمانی، شایستگی پایین در روابط با همسالان و غیره)

معلمان باید نسبت به تفاوت در ادراک شایستگی در این حوزه‌های مختلف حساس باشند و تصور نکنند که دانش آموز یک خودپنداره کلی دارد که به عملکرد او در همه حوزه‌ها مربوط می‌شود.

### جلسه دوازدهم (رضا پورصادقی)

#### ادراک شایستگی و عزت نفس کلی

تحقیقات نشان داده‌اند که عزت نفس کلی به لحاظ تجربی یک بعد مجزا از ادراک شایستگی است، هرچند این دو ارتباط و همبستگی متوسطی با هم دارند

هارتر همسو با پیش‌بینی‌های نظریه انتظار ارزش:

عزت نفس کلی هم با ادراک فرد از شایستگی خویش در حوزه‌های مختلف و هم با اهمیتی که او برای این حوزه قائل است مرتبط است

بنابراین اگر دانش آموز در چند حوزه درسی شایستگی کمی را برای خود قائل باشد، الزاماً دارای عزت نفس پایینی نخواهد بود، مشروط بر اینکه آن حوزه‌ها را در مقایسه با حوزه‌های دیگر برای خودچندان مهم یا اساسی نداند (بی‌اهمیت شمردن) به عنوان مثال یک معلم ممکن است با دانش آموزانی مواجه شود که در رابطه با بعضی از دروس یا چند تا درس شایستگی خاصی را نداشته باشند، ادراک شایستگی در این درس‌ها نکنند یا توانمندی خاصی را برای خودشان قائل نباشند این لزوماً به این معنا نیست این دانش آموزان عزت نفس پایینی دارند

احتمالاً بعضی از دانش آموزانی که یک معلم با آنها مواجه می‌شود برای بعضی از دروس اهمیت کمی قائل است و به تبع آن امکان دارد ادراک شایستگی خاصی هم نداشته باشند و این مسئله در واقع ارتباط به این ندارد که بگوییم این دانش

آموزان عزت نفس ندارد امکان دارد این دانش آموزان عزت نفس خوبی داشته باشند و در یک سری از فعالیت‌های جدایی از فعالیت‌های تحصیلی برای خودشان اهمیت بالایی قائل باشند

بنابراین اگر دانش آموزی در ادراک شایستگی خاص یک درس وضعیت مناسب و بالایی نداشته باشد این را ما نمی‌توانیم نسبت به عزت نفس کلی نسبت بدهیم

ادراک شایستگی و خودپنداره و پیشرفت

برخی از محققان معتقدند: (۱) که خودپنداره علت پیشرفته است، در حالی که دیگران موضع مقابل را اتخاذ کرده (۲) پیشرفت را علت خودپنداره می‌دانند

اگر ما هر کدام از این دو مورد را به عنوان یک رابطه نسبتاً درست در نظر بگیریم برای معلمان هر دو حالتش می‌تواند به یک تلویحات آموزشی و پیشنهادهاتی داشته باشیم

تلویحات آموزشی این دو دیدگاه عبارتند از:

دیدگاه اول: معلمان باید اطمینان حاصل کنند که دانش آموزان توانایی های خود را باور دارند تا به دنبال آن پیشرفت کنند

دیدگاه دوم: معلمان باید اطمینان حاصل کنند که کودکان مهارتهای تحصیلی لازم برای موفق شدن را دارند تا پس از موفقیت به ادراک شایستگی در خود برسند

بدیهی است که این دو رابطه دو طرفه است یعنی خودپنداره پیشرفت را تحت تاثیر قرار می‌دهد پیشرفت ادراک شایستگی را شکل می‌دهد

در جمع‌بندی تحقیقات انتظار و ادراک شایستگی خود

دانش آموزانی که باور دارند تکلیف را انجام دهند و انتظار موفقیت دارند:

- به پیشرفت بیشتری دست می‌یابند
  - از نظر شناختی بیشتر درگیر تکلیف می‌شوند
  - سخت‌کوشند
  - مداومت طولانی‌تری روی تکلیف به خرج می‌دهند
  - ادراک شایستگی خود، خاص حوزه است و کلی نیست. در حوزه تحصیل لازم است ادراک شایستگی خود، حداقل دسته دروس خاص شود
  - - چندان مفید نیست یا حتی همراه کننده است که یک معلم به دانش آموزی برچسب داشتن خود پنداره پایین بزند و به او این صفت کلی را در تمام حوزه های تحصیلی اجتماعی و جسمی نسبت دهند
- باورهای مربوط به ارزش تکلیف

مولفه مهم دیگری که در این نظریه باید به آن توجه شود در واقع ارزش است

ارزش: آن اهمیتی است که فرد برای یک فعالیت قائل است انتظار یا احتمال موفقیت به ادراک شایستگی خودش، که آیا در این فعالیت موفق خواهد شد یا نه؟

در اینجا اکنون می‌خواهیم معرفی ارزش را بررسی کنیم

اتکینسون معتقد بود که ارزش تشویقی یک رابطه معکوس با احتمال موفقیت دارد یعنی اگر یک فعالیت ارزش آن بالا باشد احتمال موفقیت برای فرد کم است ب

به عنوان مثال اگر فرد بخواهد در یک رشته تحصیلی فوق العاده قبول شود احتمال موفقیت آن کم می‌شود

تعریف ارزش موفقیت از دیدگاه بتل:

بتل: ارزش موفقیت را به صورت اهمیت پیشرفت در یک تکلیف برای فرد که تعیین کننده میزان مداومت او روی آن تکلیف از تعریف کرد.

در واقع بتل دو نوع ارزش را تعریف می‌کند

1) ارزش مطلق موفقیت

2) ارزش نسبی موفقیت

ارزش مطلق موفقیت یعنی اهمیت تکلیف به طور کلی  
ارزش نسبی موفقیت یعنی اهمیت تکلیف در مقابل سایر تکالیف  
بتل: بین ارزش مطلق موفقیت و ارزش نسبی موفقیت تفاوت قائل شده است  
از دیدگاه ویگفیلد واکلز بین رابطه انتظارات با عملکرد و رابطه ارزش موفقیت با انتخاب یا مداومت ارتباط وجود دارد  
تبل برخلاف اتکینسون نشان داد که انتظار و ارزش موفقیت همبستگی مثبتی با هم دارند، دانش آموزان برای تکلیفی که  
انتظار دارند در آن موفق باشند ارزش بیشتری قائل می‌شوند و در تکالیفی که همه می‌دانند، انتظار دارند موفق باشند

جلسه سیزدهم (منیژه جعفری)

در رابطه با نظریه ارزش ۲ نظریه وجود دارد که در زیر به آن می‌پردازیم

روکیچ

ارزشها را به صورت مفاهیم بنیادین مطلوب در هر فرد و جامعه تعریف می‌کرد \_  
ارزش ها هدایتگر شناخت انگیزش و رفتار ن (باورها و معیارهای عمومی جهت مقایسه رفتارهای مطلوب و نامطلوب) \_  
ارزش را به عنوان اهداف غایی: مورد بررسی قرار داده است مانند احساس موفقیت، عقل، آزادی، احترام به خود ۱۸ \_  
زندگی راحت، عشق بالغ، صلح جانی، هماهنگی درونی و امنیت ملی،  
ارزش ابزاری: را نیز معرفی می‌کرد مانند جاه‌طلبی، درستکاری، هوشیاری، استقلال، شجاعت، دوستداری، مفید بودن ۱۸ \_  
ادب، اطاعت تنظیم و تحت کنترل بودن و غیره  
این ارزشها سبک های رفتار برای دستیابی به ارزش های غایی را نشان می دهند \_  
«نظریه دوم»

فدر

فدر ارزشهای که در نظریه روکیچ بود را با نظریه خودش التقاط کرد

مدل انتظار \_ ارزش فدر

در مدل خود برای ارزش، ارزشهای عمومی روکیچ را با سازه های انگیزش موفقیت مدل انتظار \_ ارزش ترکیب کرد ۱

ارزش های شخصی ۲

الف ارزشهای بزرگ تر و عمومی تر بر اساس ارزشهای ابزاری روکیچ هستند  
ب ارزش هایی را که افراد برای تکلیف خاص قائل است و در این مدل ارزش تکلیف نامیده می شوند تعیین می کند  
ارزش تکلیف ۳

الف ارزش تکلیف همان ارزش تشویقی در مدل اتکینسون است

ب ارزش تکلیف برای ریاضی و انگلیسی با انواع مختلف ارزش های شخصی بر اساس ارزش های شخصی و ارزش های  
ابزاری روکیچ رابطه دارد

ج به نظر می رسد ارزشهای شخصی عمومی تر روی ارزش تکالیف خاص اثر می گذارد، ولی ارزش تکالیف خاص حداقل  
رابطه نزدیکتری با رفتار انتخاب دروس دارد

مفاهیم معاصر مولفه های ارزش تکلیف

واکلز و ویگفیلد: ارزش تکلیف را با چهار مولفه تعریف کردند

ارزش موفقیت علاقه درونی، ارزش کاربردی بیرونی و هزینه مرتبط با پرداختن به تکلیف \_

هر مولفه می تواند روی رفتارهای پیشرفت همچون انتخاب مداومت و پیشرفت اثر بگذارد \_

این ارزشها باید با انگیزه های ضمنی همچون نیاز به پیشرفت یا ترس از شکست نیز در قالب ارزش موفقیت یا هزینه ها \_  
رابطه داشته باشند

واژه ارزش ذهنی تکلیف: این باور ها، ادراک های فرد از ارزشهای و علاقه او به تکالیف و فعالیت ها هستند \_

مولفه اول

ارزش موفقیت (اهمیت موفق شدن)

چقدر آن تکلیف فرد را قادر می سازد تا جنبه های مهم یا اساسی طرحواره های خویش را تایید یا رد کند \_ هرچقدر تکالیف \_ امکان ابزار ارزشهای عمومی تر را بیشتر فراهم آورند ارزش موفقیت آن تکالیف بالاتر خواهد بود  
یک انگیزه زمینی مثل نیاز به پیشرفت ممکن است با ارزش موفقیت رابطه داشته باشد به طوری که افرادی که نیاز به \_ پیشرفت آنها بالاست ارزش موفقیت بالاتری برای تکلیف از نوع پیشرفت قائل باشند

#### جلسه چهاردهم (صمد حاجی پور)

مولفه دوم: علاقه درونی یا ارزش درونی  
به لذتی که فرد هنگام انجام دادن یک کار تجربه می کند، بدین ترتیب هرگاه علاقه درونی بالا باشد فرد بیشتر سرگرم تکلیف می شود، مداومت بیشتری به خرج می دهد و در نتیجه انگیزش درونی برای انجام تکلیف بیشتر می شود.  
مولفه سوم: ارزش کاربردی  
بدین صورت که این فعالیت چقدر میتواند برای فرد مفید تلقی شود تا به اهداف آینده اش دست پیدا کند گفته می شود. ارزش کاربردی در واقع شبیه مدل دسی و رایان است که این مدل از دلایل بیرونی تکلیف صحبت می کند.  
مولفه چهارم: هزینه های مرتبط با پرداختن به تکلیف  
جنبه های منفی ادراک شده از پرداختن به تکلیف گفته می شود، هر انتخاب برای فرد هزینه دارد یعنی اینکه انتخاب یک درس خاص فرد را از انتخاب سایر درس ها محروم می کند.  
هزینه میزان تلاشی است که فرد فکر می کند برای انجام یک تکلیف لازم است.  
هزینه ها و هیجان های منفی می توانند به صورت یک حافظه هیجانی از گذشته روی فعالیت های بعدی تاثیر بگذارد.  
جمع بندی:  
این چهار مولفه با همدیگر در تعامل هستند. این مولفه ها ارزش پیشرفتی که یک تکلیف می تواند داشته باشد را تعیین میکنند. بنابراین افراد معمولاً درباره ی ارزش موفقیت ، علاقه و ارزش کاربردی یک تکلیف و هزینه های آنها ذهنیت هایی دارند. این یک مدل تصمیم گیری عقلانی برای انگیزش است، در واقع ما اینجا یک ارزیابی میکنیم که یک تکلیف خاص برای ما چه ارزشهایی دارد تا نسبت به انجام آن تکلیف اقدام کنیم. و دیگر اینکه این مدل در بافت های آموزشی مورد بررسی قرار گرفته می تواند اعتبار خوبی داشته باشد و اینکه انگیزش دانش آموان را در یک دوره عمومی با توجه به این مدل تبیین کنیم.  
نکات کاربردی برای معلمان:  
معلمان بهتر است به جای اینکه نگران علاقه دانش آموزان به درس باشند، برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بستری را فراهم کنند که موفق شوند. زمانی که علاقه دانش آموز را نسبت به یک درس بالا ببریم، ممکن است به دنبال همان درس بروند و این در انتخاب وی تاثیر می گذارد و این مساله اثر منفی بر روی پیشرفت نخواهد داشت.

## به کارگیری مدل انتظار ارزش در کلاس درس

در قسمت انتهایی بحث که مربوط به مدل‌های انتظار ارزش هست یه چندتا در واقع نقطه کاربردی را با هم مرور خواهیم که به ما کمک می‌کند تا بتوانیم بر این اساس در واقع یافته‌های این حوزه را به صورت کاربردی در فعالیت‌های کلاسی خودمون، در تعامل با دانش‌آموزان بهتر و موثرتر استفاده بکنیم

**اولین توصیه** ای که این نظریه به ما می‌کند این است که به دانش‌آموزان کمک کنید تا انتظارات و ادراک شایستگی نسبتاً دقیق و بالایی به دست بیاورند و از هذیان عدم شایستگی اجتناب بورزند. یعنی چی؟ یعنی اینکه که با توجه به این که این نظریه تأکید زیادی روی انتظار موفقیت و ادراک شایستگی که ما نسبت به یک درس برای خودمان می‌توانیم بسازیم و تأثیری که انتظار موفقیت دارد پس بنابراین کمک بکنیم که در فعالیت‌های کلاسی به فعالیت‌های بچه‌ها ما با دقت نمره بدهیم، ارزیابی منطقی و دقیقی داشته باشیم، نسبت به رفتار پیشرفت‌شان حساس باشیم و در واقع فرایند پیشرفت را به خوبی بازخورد بدهیم، تشویق به موقع داشته باشیم که اینها همه در واقع انتظار موفقیت را در فرد ایجاد میکند و این انتظار موفقیت آن هذیان کلی که فرد فکر میکند من شایستگی ندارم و ادراک خوبی از خودش ندارد را میتواند کم رنگ کند. بنابراین ما به عنوان معلم مدام نسبت به این مسئله حساس باشیم که بدانیم به دانش‌آموزان چطوری میتونیم کمک بکنیم که ادراک شایستگی نسبتاً خوبی رو نسبت به خودش داشته باشند. تکالیفی که می‌دهم، بازخوردهایی که میدهم و ارزشیابی که می‌کنم، گفتگوهایی که برایش دارم، روش‌های آموزشی که به کار می‌گیرم، این‌ها همه به من کمک خواهد کرد تا این شرایط را برای دانش‌آموز فراهم بکنم.

**توصیه دوم** اینکه در واقع ادراک شایستگی در دانش‌آموزان نه تنها با بازخورد دقیق از سوی معلم بلکه با موفقیت در تکالیف تحصیل چالش‌برانگیز بالا می‌رود. در واقع ما معلمان برای اینکه بتوانیم دانش‌آموزان را نسبت به پیشرفت، انگیزه بالاتری برایشان ایجاد بکنیم و ادراک شایستگی بهتری داشته باشند، علاوه بر اینکه شرایط را برای آنها فراهم میکنیم، نوع فعالیت‌ها و تکالیفی که بهشان میدهیم نیز باید در واقع متناسب باشد. **تکالیف چالش‌انگیز تکالیفی هستند که از سطح دشواری متوسط برای هر دانش‌آموز برخوردار هستند.** موقعی که دانش‌آموز در یک کاری که نسبتاً از عهده آن بر میاد موفق بشود این حس موفقیت می‌تواند ادراک شایستگی را ببرد. بنابراین ما باید در رابطه با نوع تکالیفی که بچه‌ها می‌دهیم حساسیت لازم را داشته باشیم و تکالیف متناسب با سطح رشدی و سطح توانمندی دانش‌آموز باشد. تکلیف خیلی ساده یا تکالیف خیلی دشوار می‌دانیم که یه مقداری برای دانش‌آموزان مناسب نیست. تکالیفی که سطح دشواری متوسط دارد یا اصطلاحاً چالش‌برانگیز است، انجام آن تکلیف برای دانش‌آموز یه شور و شوقی دارد و ممکن است که به راحتی انجام نشود اما موقعی که انجامش میدهد حس خوبی رو پیدا خواهد کرد، این نوع تکلیف را ما باید در دستور کار خودمون قرار بدیم.

**توصیه سوم** اینکه در واقع این باور را در کودکان پرورانید که شایستگی یا توانایی، یک جنبه قابل تغییر و قابل کنترل رشد است. این توصیه خیلی مهم است، در واقع بعضاً ما با دانش‌آموزانی مواجه می‌شویم که میگویند من استعداد ندارم، من در این درس توانایی لازم را ندارم اما باید این نگاه را ما تغییر بدیم و به دانش‌آموزان بگویم که شما میتونید در واقع

توانایی لازم را به دست بیارید. استعداد مربوط به تلاش تو است. ما در واقع این ادراک شایستگی و موفقیت رو میتوانیم تحت کنترل خودمان داشته باشیم. طبیعتاً بین افراد تفاوتی وجود دارد اما به این معنی نیست که اگر افراد تلاش نکنند نمی توانند نتیجه بگیرند، بنابراین اگر با دانش آموزان موفق مواجه می شویم که نگاه خیلی سوء گیرانه و منفی دارند نسبت به شایستگی خودشان که اصلاً هیچ کاری نمیشه کرد این دیدگاه می گوید که ما می توانیم ادراک شایستگی را در افراد ایجاد کنیم و شرایطی را فراهم کنیم که موفق بشوند و پیشرفت کنند و این پیشرفت میتونه در واقع روی ادراک شایستگی در آن حوزه خاص تاثیرگذار باشد. در واقع قدرت عمل رو به دست ما میدهد و اینکه بتوانیم شرایط را به خوبی مدیریت بکنیم تا دانش آموزان این حس رو نداشته باشند و بهشان بگوییم که این شرایط قابل تغییر است و شما میتوانی وضعیت متفاوتی رو هم داشته باشید. بنابراین این توصیه خیلی میتواند برای ما جهت دهنده باشه که در تعامل با دانش آموزان که سطح انگیزش پایینی دارند بتوانیم به خوبی تعامل داشته باشیم.

**توصیه چهارم میزان اطلاعاتی را که به طور علنی درباره توانایی های کودکان در مقایسه با هم به آنها داده می شود کاهش بدیم.** ما معلم ها امکان دارد به صورت ناخودآگاه در کلاس درس بچه ها را با هم مقایسه کنیم. نمرات رو مثلاً بلندبلند بخونیم یا پای تخته بنویسیم یا به اطلاع همه برسونیم... یکی از آسیب هایی که این روش می تواند داشته باشید که دانش آموزان خودشان را با هم مقایسه کنند و این مقایسه می تواند در واقع روی ادراکشان در مورد توانمندی شان تاثیر بگذارد. به هر حال روش هایی که می خواهیم به بچه ها نتایج کارشان را اعلام کنیم باید به گونه ای باشد که مقایسه گری کمتری اتفاق بیفتد و این مقایسه گری اثرات مضری که می تواند روی ادراک شایستگی شان را داشته باشد را ما کم کنیم و کاهش دهیم و این یه نکته هست که باید به آن توجه داشته باشیم.

**توصیه پنجم ادراک شایستگی در دانش آموزان همان طور که قبلا اشاره کردیم خاص یک درس و یک حوزه است و معادل عزت نفس کلی نیست.** ما باید به دانش آموزان کمک کنیم برای اینکه یادگیری بهتری را داشته باشند، شایستگی خودشان در حوزه خاصی را بالا ببرند نه عزت نفس کلی را. و در واقع عزت نفس کلی نمی تواند هدف اولیه ما باشد. ما برای اینکه بتوانیم در واقع دانش آموزان را موفق کنیم باید این تمایز را برایشان قائل بشویم که ارزشمندی شخصیتی شما به صورت کلی محفوظ و در جای خودش قرار دارد و توانمندی شما در یک درس خاص هم برای خودش تعریف خاص خود را دارد. دانش آموزان گاهی این دو را با یکدیگر قاطی می کنند و دانش آموزان زمانی که در یک درس نمی توانند موفق باشند به صورت کلی خودشون را ارزیابی منفی می کنند و خودشان را فرد ضعیف و ناتوان می دانند. بنابراین ما در واقع باید این شایستگی خاص حوزه و کلی رو با هم متمایز بکنیم.

**توصیه ششم اینکه معلمان باید دلایلی ارائه کنند که اهمیت و ارزش کاربردی تکالیف مدرسه را نشان دهند.** مثلاً در یک درس خاصی مثل درس علوم برای بچه ها باید روشن شود که این درس چه اهمیتی و چه کاربردهایی در زندگی واقعی شان می تواند داشته باشد، درس ریاضی چه کمکی می تواند به توانمندی های شما برای انجام فعالیت داشته باشد، درس اجتماعی در واقع چه یافته ها و سودمندی برای زندگی شما میتواند داشته باشد. هر چقدر که ما کاربرد، اهمیت و در واقع پیامدهای مثبتی که این درس ها می تواند توی زندگی فرد داشته باشد را افزایش بدهیم... طبیعتاً اهمیت و ارزش آن درس برای دانش آموز افزایش داده میشود.

**توصیه هفتم اینکه ما معلم ها چه آگاه باشیم چه نباشیم الگوی دانش آموزان هستیم.** خیلی از رفتارها را دانش آموزان از ما الگو گیری می کنند و من اگر خودم در واقع نسبت به درس ها و دروسی که دارم تدریس می کنم علاقه مندی خاصی نشون بدم این علاقه مندی را دانش آموزان من هم می بینند و می توانند در واقع نسبت به آن درسها علاقه مندی خاصی



نشون بدهند. معلم هایی که خیلی اشتیاق نسبت به درسی که دارند تدریس می کنند دارند، این شور را می توانند به دانش آموز نیز منتقل کنند.

توصیه آخر اینکه در واقع شرایطی را فراهم کنیم که دانش آموزان بتوانند از روی علاقه شخصی درسی که دوست دارند را انتخاب کنند، از بین فعالیتهای مختلف بتوانند در واقع فعالیتی که دوست دارند را انتخاب کنند و در برنامه ریزی و انتخاب دروسها کنترل بیشتری دست دانش آموزان باشند تا خودشان را در برنامه آموزشی سهیم بدانند. هر چه فرصت انتخاب و کنترل بیشتری به دانش آموزان بدهیم، می توانیم علاقه شخصی دانش آموزان را نسبت به آن فعالیت افزایش دهیم.

## جلسه شانزدهم (خانم بهدار)

### نظریه اسناد

#### مقدمه

\* با توجه به اینکه سازه های انتظار و ارزش در پویایی انگیزشی بسیار اساسی اند، درک این که چطور افراد این باورها را می سازند و چه چیزی بر رشد این باورها تأثیر می گذارد دارای اهمیت فراوانی است.

( یکی از نظریاتی که به ما کمک می کند تا ببینیم باورهای انگیزشی و باورهای انتظار موفقیت و ارزشمندی تکالیف و فعالیت ها به چه شکل ساخته می شوند نظریه اسناد است).

\* فرایندهای روان شناختی - اجتماعی مختلف به شکل گیری ساخت باورهای انتظار افراد و واکنش های عاطفی آنها به تجربیات مختلف کمک می کند.

\* در بررسی نظریه اسناد بر روی فرآیندهای اسنادی که ارتباط مستقیمی با باورهای انتظار افراد و هیجانات آن ها دارد، متمرکز می شویم.

#### مروری کلی بر الگوی اسناد

\* نظریه اسناد یک نظریه شناختی - انگیزشی است و بدین معنی است که افراد تصمیم گیرندگانی منطقی و آگاه هستند.

\* دو فرض کلی نظریه اسناد :

۱ - فرض اول : افراد به وسیله هدف درک و تسلط بر محیط و خودشان، برانگیخته می شوند.

( یعنی افراد به دنبال این هستند که بر شرایط محیطی خود مسلط شوند و بتوانند علت های اتفاقات محیطی خود را از نظر شناختی درک بکنند و این برای افراد یک هدف ارزشمند است و می تواند باعث برانگیختگی افراد شود).

\* هدف محرک اصلی رفتار است.

۱

\* افراد همانند دانشمندان برای درک و تسلط بر جهان به منظور افزایش پیش بینی پذیری و کنترل پذیری آن برانگیخته می شوند.

\* کلی می گوید : اسنادگر فقط اسنادگر نیست. جوینده دانش است و (( هدف پنهان او از کسب دانش اعمال مدیریت مؤثر بر خود و محیطش است)).

۲ - فرض دوم : افراد دانشمندان ساده ای هستند که می کوشند تا محیط خود را درک کنند و به ویژه تلاش می کنند تعیین کننده های علی رفتار خود و دیگران را دریابند.

\* از این رو به عنوان تابعی از جستجوی خود برای تسلط، افراد برای درک این که چرا امور رخ می دهند و چرا افراد حرف هایی را می زنند و کارهایی را انجام می دهند ، به جستجو می پردازند.

\* به طریقی مشابه، نظریه اسناد می تواند در جنبه های دیگر زندگی روزانه به کار رود :

- رفتارهای پیوندجویانه ، ورزش، سیاست ( در واقع یعنی فهم علت ها برای رفتارها )

- تلویحاتی برای رفتار و عاطفه در این حیطه ها در بردارد.

( اگر ادراک فرد از علت موجب شود که خلق فرد، خلق مثبتی بشود ، این وضعیت می تواند روی رفتار و پیامدهای رفتاری و انگیزش رفتار فرد در آینده هم تأثیر داشته باشد).

### فصل هفدهم و هجدهم (شهریار حیدری - خانم رجب زاده)

ادامه نظریه اسناد:

در نظریه اسناد از یک الگوی عمومی صحبت می شود که شامل مولفه های زیر است.

پیشامدهای اسنادی	علل ادراک شده	ابعاد علی	پیامدهای روانشناختی	پیامدهای رفتار
عوامل محیطی	توانایی	ثبات	انتظار	انتخاب
اطلاعات خاص	تلاش	منبع کنترل درونی و بیرونی	موفقیت	پشتکار
هنجارهای اجتماعی	شانس	کنترل پذیری اینکه توسط فرد قابل کنترل هستند یا نه	خودکارآمدی	تلاش
خصوصیات	دشواری		عاطفه	پیشرفت
موقعیت	معلم			
عوامل شخصی	خلق			
طرحواره های علی	سلامت			
جهت گیری اسنادی	خستگی			
دانش قبلی				
تفاوت فردی				

۱. پیش آیندهای اسنادی:

نقش عوامل محیطی

الف) اطلاعات خاص

افراد در کل خودشان اطلاعات خاص بیشتری در مورد رفتار فرد و پیامدهای ناشی از آن دارند تا دیگران

رفتار خود فرد را می توان به صورت اطلاعات بیرونی در نظر گرفت که باثبت آنها می توان استنباط های از علل رفتار انجام داد.

بازخورد از سوی دیگران ( بازخورد معلمان بیشتر بر کوشش است بازخورد و اطلاعات در مورد تکلیف مخصوص دشواری آن

ب) هنجارهای اجتماعی:

رفتار تابعی از شخص و محیط است.

پ) خصوصیات موقعیتی:

سه عامل موثر بر فرایند اسنادی شامل: ( تمایز همراهی با افراد با ثبات در طول زمان و موقعیت ها)

### جلسه نوزدهم (هاجر احمدی سرصحرا)

پیش آیندهای اسنادی : عوامل شخصی

نقش عوامل شخصی:

قوانین و طرحواره های علی ، ساختارهای دانش قبلی فرد که برای آگاهی و استنباط علیت از رویدادها بکار می رود.  
۱- علت ها باید مقدم بر اثرات باشد (علت مقدم بر معلول) مثلا اگر دانش آموزی امتحانش را خوب نداده و یکد هفته قبل در خانه درگیری لفظی بوده است ما نمی توانیم بگوییم علت شکست در امتحان درگیری لفظی بوده است.

۲- رویدادهای که نزدیکی زمانی با رویداد هدف دارند به احتمال زیاد به عنوان عوامل علی لحاظ می شود

۳- رویدادهای که از لحاظ فضایی مجاور هم هستند به احتمال زیاد در ارتباط علت و معلولی به هم مرتبط می شوند.

۴- محرک برجسته از نظر ادراکی به احتمال بیشتر بصورت علت دیده می شوند تا محرکی که در زمینه دیداری است.

۵- افراد تمایل دارند که اثرات بزرگ را به علل بزرگ نسبت دهند وئ نتایج کوچک رات به دلایل کوچک

۶- دلایل انتخابی به اثرات نسبت داده شود

این ۶ مورد قوانین ثابتی هستند که در شرایط اسنادی بصورت پیش فرض بر تحلیل اسنادی اثر می گذارد.

### جلسه بیستم (خانم خواجهوی)

پیش آیندهای اسنادی: نقش عوامل شخص

۲- جهت گیریهای اسناد معمول

تعریف: جهت گیری های اسنادی معمول به خطاهایی اشاره می کند، که به نوعی همه ما با آن درگیر هستیم و در تبیین و اسناد سازی در باره علت های رفتارهای مختلف به آن دچار میشویم.

تعریف	اسناد
رفتار دیگران به خلق و خو یا صفات آنان نسبت داه می شود.	خطای بنیادی اسناد
اسناد رفتار دیگران به خلق و خو اسناد رفتار خویشتن به موقعیت.	ادراک بازیگر - مشاهده گر

جهت گیری در خدمت خود	قبول مسئولیت شخصی برای موفقیت. انکار مسئولیت در برابر شکست.
جهت گیری خود مدارانه	بی اعتنا به موفقیت یا شکست، قبول بیشتر مسئولیت شخصی برای پیامد مشخص مشترک.
تاثیر هم رایبی کاذب	فرض اینکه باورها و رفتارهای ما نمونه ای از باورها و رفتارهای بیشتر افراد است.

جدول (۱-۱): پیش آیندهای اسنادی: نقش عوامل شخص - جهت گیریهای اسناد معمول

**خطای اول**

- خطای بنیادی اسناد << رفتار دیگران به خلق و خو یا صفات آنان نسبت داده می شود. و عوامل محیطی نادیده گرفته میشوند.

مثال: معلم << دانش آموز سر کلاس من نمره نگرفته چون او تنبل است یا استعداد ندارد و یا اینکه ممکن تلاش نکرده باشد.

پس اینجا معلم خطای اول را مرتکب شده، چون نقش عوامل محیطی را در نظر نگرفته است و یا برعکس دانش آموز ممکن است علت ضعف خود را به معلم نسبت بدهد.

**خطای دوم**

- ادراک بازیگر-مشاهده گر << اسناد رفتار دیگران به خلق و خو و اسناد رفتار خویشتن به موقعیت.

مثال: حالتی است که رفتار و عکس العملهای خود را تحت تاثیر شرایط میدانییم ولی رفتار دیگران را به شخصیت آنها نسبت میدهیم، در واقع همان عوامل شخصی.

**خطای سوم**

- جهت گیری در خدمت خود << قبول مسئولیت شخصی برای موفقیت، انکار مسئولیت در برابر شکست.

مثال: در واقع این خطا به شرایطی اشاره می کند که فرد موفقیت خود را به خویشتن نسبت می دهد و مسئولیت آن را مربوط به خود می داند و برعکس زمانی که شکست میخورد آن را به شرایط بیرون نسبت می دهد و مسئولیت آن را برعهده دیگران می گذارد.

مثال: دانش آموزی که در درس ریاضی نمره عالی گرفته است آن را به هوش و موفقیت خود نسبت می دهد و مسئولیت آن را می پذیرد و برعکس آن دانش آموز ناموفق در درس ریاضی، ضعف خود را به عدم انگیزه و یا شرایط بیرونی نسبت می دهد و مسئولیت را برعهده دیگران می گذارد.

**خطای چهارم**

- جهت گیری خود مدارانه << بی اعتنا به موفقیت یا شکست، قبول بیشتر مسئولیت شخصی برای پیامد مشخص مشترک.

مثال: این خطا بیشتر در کارهای گروهی اتفاق می افتد، دانش آموزان تکلیف گروهی انجام می دهند، ولی یکی از دانش آموزان اظهار کند که این موفقیت نتیجه تلاش او می باشد. نقش و تلاش بقیه اعضای گروه را کم رنگ جلوه دهد.

• تاثیر هم رایی کاذب << فرض اینکه باورها و رفتارهای ما نمونه ای از باورها و رفتارهای بیشتر افراد است.

مثال: این خطا معمولاً زمانی اتفاق می افتد که فردی بگوید من از ریاضی بدم میاید مثل همه بچه‌های دیگر یا اینکه من تقلب میکنم مثل همه‌ی بچه‌های کلاس که این کار را انجام میدهند (اسناد خودش را به همه‌ی افراد دیگر نسبت می دهد).  
❖ افراد این پنج خطا را ممکن است به صورت ناخودآگاه انجام دهند. پس بهتر است همیشه سعی کنیم زمان اسناد سازی رفتارها، آنها را تبیین کنیم و این خطاها را دچار نشویم.

### جلسه بیست و یکم (سکینه راشدی)

پیشایندهای اسنادی

عوامل شخصی

۳- دانش و باورهای قبلی

- دانش قبلی دانش آموز درباره خود بر حسب عملکردهای گذشته در تکلیف.
- دانش کلی درباره تکلیف.
- دانش قبلی زیاد در مورد رویدادهای از پیش نوشته شده موقعیت‌هایی که همسانی بالایی مربوط به رفتار در موقعیت وجود دارد.
- در بافت آموزشی معلمان و اکثر دانش آموزان به جز بچه‌های کوچکتر گنجینه‌ای از دانش کلی در مورد کلاس‌ها آموزش و یادگیری دارند که می‌توانند آنها را برای تبیین رویدادها فعال کنند.
- انحراف از هنجارهای تعیین شده که رویدادهای غیر طبیعی را باعث می‌شود می‌تواند تا اندازه‌ای به یک جستجوی اسنادی توسط معلم یا دانش آموز برای درک علیت منجر شود.

پیش‌آیندهای اسنادی:

نقش عوامل شخصی: زیر مجموعه نقش عوامل شخصی دانش و باورهای قبلی می‌باشد:

دانش و باورهای قبلی در زمینه اسناد به چه صورت تاثیرگذار هستند؟

عوامل شخصی

- دانش و باورهای قبلی

اولین چیزی که در اینجا مطرح است این است که دانش و باورهای قبلی دانش آموزان درباره خودش بر حسب عملکردهای گذشته در تکلیف: به این معنا که دانش آموزان بر اساس این که در گذشته در تکالیف مشابه این نیاز سایر تکالیف به چه شکل عمل می‌کردند این نوع عملکردشون به عنوان یک سابقه و یک دانش برای دانش آموزان مطرح

میشه و این دانش قبلی میتونه الان اثره خودشو بذاره به این شکل که این به عنوان یک سابقه قبلی یک دانش و اطلاعات قبلی در نوع اسناد سازی میتونه موثر واقع بشه همچنین این دانش میتونه در رابطه با تکلیف مطرح باشه به این معنا که خب تکلیف به چه شکل هست مانند این را به چه شکل انجام می داده و این که دشواری و سادگی تکلیف است به عبارتی اطلاعاتی که از اون فرد حاصل میشه میتونه در نوع اسناد سازی موثر واقع بشه (دانش کلی درباره تکلیف) دانش قبلی: دانش قبلی زیاد در مورد رویدادهای از پیش نوشته شده موقعیت‌هایی که همسانی بالایی مربوط به رفتار در موقعیت وجود دارد.

اگه در مورد یک رویدادی دانش قبلی وجود داشته باشه و بر اساس اون دانش قبلی فرد در موقعیتهای جدید می خواهد عمل کند اگر همسانی وجود داشته باشد بین وضعیت موجود و دانش قبلی خود اتفاقی نخواهد افتاد اما اگر همسانی نباشه این خودش میتونه پیامدی داشته باشه به طور مثال همه معلمان و همه دانش آموزان در رابطه با فعالیتهای مختلفی که در مدرسه کلاس و در امر تدریس یا در یادگیری وجود دارد به دانش قبلی دارند اگر اموری که با آن مواجهه هستند با همان کیفیت پیش بره خب مشکل خاصی ایجاد نخواهد شد اما اگر در یک موقعیت خاصی ما ببینیم که برخلاف اون چیزی که از قبلاً در ذهن مان داریم اتفاقاتی میوفته دنبال این خواهیم بود که علتشو بفهمیم چیه؟ در واقع اینجا اسناد به ما کمک میکنه ببینیم که چه مسئله‌ای پیش اومده که این قضیه در واقع متفاوت شده فرض کنید که اگه دانش آموزی بر اساس دانش خودش در یک مدرسه خاصی انتظار داشته که خب موفق عمل کنه اما الان تو اون درس تو یکی از امتحانات و آزمون ها موفق عمل نکرده این علامت سوال برایش ایجاد میشه که چرا من الان دارم عمل می کنم در واقع اون دانش قبلی است الان با چالش مواجهه شده و این دانش قبلی خودش زمینه و بستری را فراهم می کنه که الان به دنبال ساخت اسنادهای جدید این وضعیت باشه یا حتی معلمان موقعی که در واقع توی یک کلاس خاصی بر اساس انتظارشو این فرایند آموزشی یا فعالیت دانش آموزان پیش میره خب مسئله خاصی وجود نداره اما اگه در یک موقعیت خاصی اون برنامه پیش‌بینی شده اتفاق نیوفته دانش آموزان مثلاً برای امتحان افت شدیدی داشته باشند برخلاف اون چیزی که معلم انتظار داشته اتفاق بیفته؟ معلمان هم این انحراف از وضعیت قبلی و یا انحراف از اون هنجارهایی که تعیین شده رو به عنوان یک موقعیت جدید مطرح می کنند، و به دنبال این هستند که اسناد سازی برای این انجام بدن. بنابر این عوامل شخصی وزیر مجموعه دانش و و باورهای قبلی در واقع زمینه‌ای را فراهم می کنند برای اینکه اسناد سازی در موقعیت های جدید به گونه ای خاص پیش بره.

در زیر مجموعه عوامل شخصی یک عامل دیگری که باید بهش اشاره کنیم بحث تفاوت های فردی است یکی از مهمترین یا با ثبات ترین تفاوت های فردی که راتر هم این را مطرح میکنه منبع کنترل است و در واقع بر اساس منبع کنترل افراد میتونن از نهادهای مختلفی را بسازند.

راتر دو نوع منبع را مطرح می کند: منبع کنترل درونی یا منبع کنترل بیرونی و افراد را در این دو گروه معمولاً جای میده افرادی که منبع کنترلشون درونی هستش معمولاً بین رفتار خودشون و پیامدها و تقویت هایی که اتفاق میافته ارتباط برقرار می کند به این معنا که خودشون را موثر می دانند خودشون رو عامل میدونن فرد فکر میکنه به گونه‌ای عمل کرده که الان داره در واقع پیامد یا نتیجه مثبتی را دریافت می کنه و اون پیامد را محصول تلاش قبلی خودش میدونه و نقش خودش رو بسیار پررنگ و موثر میدونه در گروهی که منبع کنترل بیرونی است می بینیم این ارتباط بین رفتار و پیامدها خیلی پررنگ نیست افرادی که منبع کنترل شون بیرونی است و معمولاً عوامل بیرونی را بیشتر موثر بر پیامدها و نتایج و اتفاقات میدونن تا خودشون نقش داشته باشند مثلاً ممکن فرد استدلال به این بکنه که احتمال یا شانس موجب شده این اتفاق برایش بیفته یا دیگران شرایط را به گونه‌ای پیش بردن که این نتیجه راه بگیره و نقش خودش رو خیلی توی این مسئله پررنگ نمیدونه بر این اساس ما میتونیم از درماندگی آموخته شده هم که گروهی از پژوهشگران روی آن تاکید

می‌کنند صحبت بکنیم بر اساس این مفهوم افراد دنبال این هستند که به دنبال تبیین علی رویدادها اقدام بکنند و مخصوصاً رویدادهایی که منفی و بد و نامطلوب و ناخوشایند هستند دنبال می‌کند که ببیند به شکل این مسائل پیش آمده این اتفاق‌ها و این تبیین‌هایی که می‌کند خیلی جدی روی عواطف بعدیشون، پیامدهای رفتاریه بعدیشون میتونه در این گروه تاثیر گذار باشه بر این اساس این گروه معمولاً نقش عوامل بیرونی را خیلی پررنگ میدونه تا اینکه خودشون رو توی این مسئله پررنگ بدونن و یا اینکه احساس می‌کنند که اتفاقات داره از جای دیگه کنترل میشه و آنها هیچ سهمی و نقشی در رقم زدن اتفاقات و رویدادهای ندارند فرض کنید دانش آموزان که توی حوزه آموزش و تحصیل داره پیش میره اگر در واقع اسنادش از نوع درماندگی آموخته شده باشه فکر میکنه اگر هر چقدر درس بخونه یا هر چقدر تلاش بکنه در نتیجه یا در موفقیت تاثیری نداره و خودش رو در واقع اینجا یک فرد منفعل و بدون اثر گذاری در نظر می‌گیرد در درماندگی آموخته شده باید اینگونه عمل کنیم که اولاً شرایطی را فراهم کنیم که دانش آموزان به تدریج شیوه‌های یادگیری شان را اصلاح کنند معلم‌ها در زمینه روش آموزشی در واقع دقت بیشتری داشته باشند تا شرایط موفقیت‌های کوچک برای دانش آموزان فراهم شود و این شرایط موفقیت‌های کوچک میتونه متعدد باشه و به تدریج افزایش پیدا کنه و این افزایش می‌تونه از اسنادهای فرد را که هیچ نقشی در شرایط بیرونی نداره تحت تاثیر قرار بده و آنها تغییر بکنند

#### جلسه بیست و دوم (زینب رجب زاده)

الگوی اسناد عمومی (علل ادراک شده، اسناد واینر)  
 طبق تحقیقات که واینر در این زمینه انجام داد به نتایج که در جدول زیر نوشته شده رسیده است. (می‌خواست ببینه افراد دلایل رویدادها رو چطور تعیین می‌کنند).  
 دلایل ادراک شده در حوزه‌های مختلف

پیشرفت	جاذبه فردی	فقر / ثروت	بیماری / سلامتی
۱. استعداد	۱. جذابیت جسمی	۱. پیشینه خانوادگی	۱. وراثت
۲. مهارت	۲. سبک شخصی	۲. هوش	۲. شخصیت
۳. تلاش باثبات	۳. بهداشت جسمانی	۳. تلاش	۳. تاریخچه خانوادگی
۴. تلاش بی ثبات	۴. شخصیت	۴. میزان تحصیلات	۴. فشار زندگی
۵. دشواری تکلیف	۵. مقام اجتماعی	۵. سیاست دولت	۵. خستگی
۶. شانس	۶. زمان دسترسی به وعده	۶. پیشداوری و تبعیض	۶. عادت بد / خوب
۷. علاقه	۷. سلامت	شانس	۷. آب و هوا
۸. خستگی	۸. ثروت		۸. شانس
۹. سلامت			
۱۰. کمک گرفتن از دیگران			

مهمترین عوامل در موفقیت ۴ مورد اول قسمت پیشرفت است.

شرایط جست و جوی اسنادی خود انگیزه:

واینر: از خلاصه کردن تحقیقات نتیجه می گیرد که شواهد تجربی جالبی مبنی بر این که افراد اسنادهایی که در موقعیت های زندگی واقعی می سازند، وجود دارد.

اگر رویداد غیر منتظره باشد جست و جوی اسنادی رخ خواهد داد.

پی آمدهای منفی یک رویداد بدون توجه به انتظارات قبلی، احتمالاً به یک جست و جوی اسنادی منجر خواهد شد. (جست و جوی پیشرفته علت های شکست توسط دانش آموزان)

- جست و جوی اسناد برای رویدادهایی که پیامد آنها برای فرد جاذبه یا اهمیت زیادی دارد.

جلسه بیست و سوم (مریم رستم پور)

ابعاد انگیزشی اسنادها:

نیروی انگیزشی اسناد از طبقه بندی ابعاد آن بر اساس تحلیل ساختار اسنادها ناشی میشود.

بعد منبع؛ مربوط است به اینکه چطور علت بصورت درونی مثل استعداد، توانایی، تلاش در مقابل بیرونی مثل دشواری تکلیف ادراک میشود.

۲: بعد ثبات؛ مربوط به اینکه چطور دلیل باثبات مثل استعداد در مقابل دلیل بی ثبات مثل شانس، استعداد ادراک میشود.

۳: بعد کنترل پذیری؛ مربوط است به اینکه چطور دلیل قابل کنترل مثل تلاش در برابر دلیل غیرقابل کنترل مثل استعداد، شانس ادراک میشود.

نکته: ملاک ها در اسنادها، نوع ادراک خود فرد است، به اینکه ادراک در بیرون چه شرایطی دارد.

بعد منبع:

آیا یک دلیل برای افراد بصورت درونی یا بیرونی ادراک میشود؟

توانایی، تلاش درونی و دشواری تکلیف و شانس بیرونی هستند.

راتر: منبع کنترل، ادراک افراد از وابستگی تقویت به رفتارشان بستگی دارد.

افراد با منبع درونی معتقدند پاداش ها با تقویت هایی که دریافت کرده اند به آنچه انجام داده اند مرتبط است.

افراد با منبع بیرونی تقویت را تا اندازه ای بصورت دلیل خارجی از کنترل خود و مربوط به عواملی مثل شانس و تقدیر یا افراد دیگر ادراک میکنند.

دانش آموزان و معلمان: درونی و بیرونی

بعد ثبات:

آیا یک دلیل در موقعیت های گوناگون و طی زمان ثابت و پایدار است یا ناپایدار.

جلسه بیست و چهارم (سعید زبیدی زاد)

بعد کنترل پذیری:

این بعد در رابطه با میزان یا احساس کنترلی که یک فرد بر روی یک علت خاص دارد اطلاق می شود.

به عنوان مثال:



«تلاش» یک علت خاص قابل کنترل است و احساس کنترل زیادی بر روی آن داریم.  
 «استعداد» یک علت خاص غیر قابل کنترل است و احساس کنترل زیادی بر روی آن نداریم.  
 پس با توجه به مبحث کنترل پذیری افراد به دو گروه تقسیم میشوند:  
 گروه اول: عوامل و اتفاقات موفقیت را به علل خاص قابل کنترل نسبت می دهند.  
 گروه دوم: عوامل و اتفاقات موفقیت را به علل خاص غیر قابل کنترل نسبت می دهند.

بعد قصد مندی (یعنی تصمیم گیری و انتخاب و اتخاذ یک راهبرد جهت حصول موفقیت) به عنوان بعد تکمیلی و فرعی نقشی مهمی در کنترل پذی فرد ایفا میکند.

پیوند و ارتباط ابعاد اسنادی با باورهای انتظار:

نقش اسناد در شکل گیری و اثر گذاری روی باورهای انتظار افراد به این شکل می باشد که:

الف) اگر فردی اسناد موفقیت را به عوامل درونی و باثبات (مانند: استعداد) نسبت دهد، انتظار موفقیت در کارهای بعدی او وجود دارد.

مثلا دانش آموزی که حاصل موفقیت خود را در یک حوزه درسی به خاطر استعداد و تلاش خود می داند انتظار موفقیت را در سایر درس ها و کارهای دیگر را دارد.

ب) اگر فردی اسناد موفقیت را به عوامل بیرونی و بی ثبات (مانند: شانس) نسبت دهد، عدم انتظار موفقیت در کارهای بعدی او وجود دارد.

مثلا دانش آموزی حاصل موفقیت خود را در یک حوزه درسی نه به خاطر تلاش و استعداد خود بلکه به خاطر شانس یا سادگی امتحان و یا کمک دیگران بداند انتظار موفقیت در کارهای بعدی او وجود ندارد.

ج) اگر افراد در یک موقعیت شکست بخورند منطقی است که از اسنادهای سازگاران تر استفاده کنند و شکست خود را به عوامل بی ثبات و کنترل پذیر نسبت دهند.

مثلا اگر کسی در یک شغل موفقیتی حاصل نکند آن را به خاطر ناآگاهی و نداشتن اطلاعات نسبت به آن شغل نسبت دهد.

① جمع بندی و اینر در مورد ابعاد اسنادی:

۱- «بعد ثبات» نسبت به «بعد منبع» نزدیکترین ارتباط را با انتظار بعدی موفقیت دارد.

۲- «بعد ثبات» با پیامدهای موفقیت و شکست و انتظار تغییر، پیوند نزدیک دارد

### جلسه بیست و پنجم (شهریار حیدری)

پیوند ابعاد اسناد با هیجانات:

یکی از مهمترین تعیین کننده های هیجانات و عواطف اسناد ها هستند

هیجانها پیامد فرایند شناختی اسناد سازی هستند

اسناد ها مهمترین تعیین کننده عاطفی هستند هیجانات اساسا پیامد فرایند های شناختی اسناد سازی به شمار می آیند اسناد ها به خودی خود هیجانات را به وجود نمی آورند. بلکه سه بعد منبع، ثبات و کنترل پذیری تعیین کننده ی اصلی هیجانات بعدی هستند .

رابطه بین ابعاد علی عاطفه و رفتار برگرفته از واینر

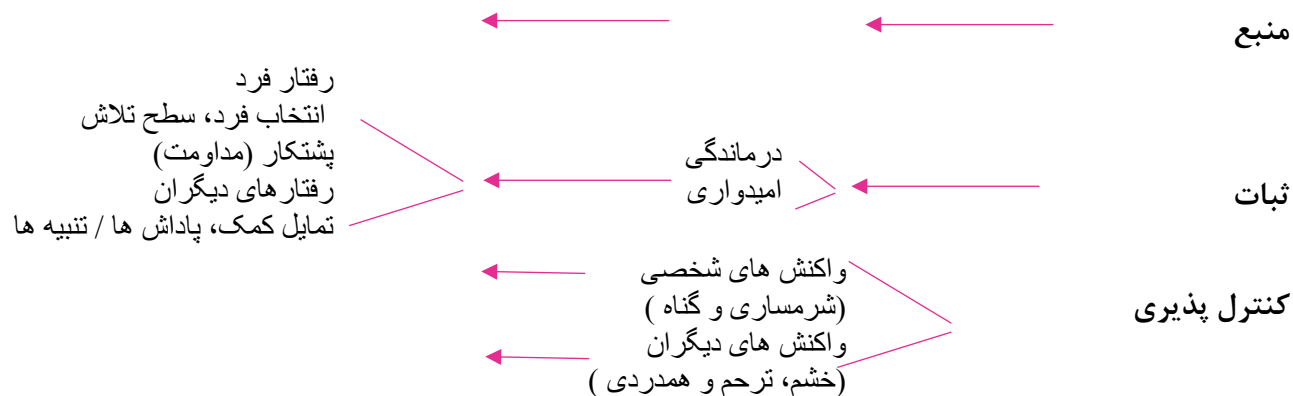
پیامدهای رفتاری

عاطفه

ابعاد کلی

۳۳

غرور  
رفتار فرد >



رویداد	علت انواع	پیش بینی مسئولیت پذیر	واکنش های رفتاری
شکست در پیشرفت	فقدان تلاش	کنترل پذیری علی	سرزنش
شرایط ننگ آور	رفتاری انواع ذهنی	کنترل پذیری علی	عدم محکوم سازی
نیاز به کمک	می گساری فقدان	کنترل پذیری علی	غفلت
عمل پرخاشگرانه	تلاش	قدرتمندی	مقابله به مثل
شکست در پیشرفت	فقدان استعداد	کنترل پذیری علی	امتناع از سرزنش
شرایط ننگ آور	نوع بدنی	کنترل پذیری علی	عدم محکوم سازی
نیاز به کمک	بیماری، توانایی	کنترل پذیری علی	کمک
عمل پرخاشگرانه	پایین	عدم/قصدمندی	عدم مقابله به مثل

جلسه بیست و ششم (ماجده سعیدآوی)

کاربرد نظریه اسناد در فضای کلاسی

۱- معلم باید عالم به رفتار دانش آموز باشد :

معلم باید بعنوان دانشمند رفتار دانش آموزان را تبیین کند و بدنبال منابع مختلف باشد که علت رفتار دانش آموزان را مورد ارزیابی و تحقیق قرار دهد مثلا در یک موقعیت خاص چقدر میتوانند عوامل موقعیتی روی اسناد دانش آموز تاثیر بگذارد این عوامل موقعیتی شامل تمایز، هم رایی و ثبات که میتوانند روی ارزیابی اطلاعات تاثیر گذار باشند

۲- از سوگیری های اسنادی اجتناب کنید:

ما بعنوان معلم نباید خطاهای دانش آموزی را به عوامل شخصی خود نسبت ندهیم  
نقش عوامل فردی و شخصی را خیلی پررنگ نکنیم

۳- نقش معلم ارائه بازخورد است :

ارائه بازخوردهای معلم در موقعیت هایی که دانش آموزان دچار شکست یا موفقیت شدند میتواند خیلی مهم باشد  
تحقیقات نشان داده این بازخوردها در نوع اسناد سازی میتواند خیلی موثر باشد  
معلم در شرایطی باید بازخورد ارائه دهد که علت موفقیت و شکست در کنترل دانش آموز باشد مثلا بگوید در این امتحان خیلی تلاش نکردی - تو چقدر دانش آموز ضعیفی هستی این بازخوردها برای دانش آموز میتواند خیلی پیامد داشته باشد  
۴- بازآموزی اسنادی:

تلاش میشود که بصورت رسمی و برنامه ریزی مشخصی اسناد های دانش آموز مورد ارزیابی قرار گیرد مثلا اگر گروهی از دانش آموزان که دچار درماندگی آموخته شده هستند این شرایط نیازمند مداخله است که همان بازسازی اسنادی که توسط افراد متخصص این حوزه کمک بگیریم

جلسه بیست و هفتم (اسحاق سلیمانی)

نظریه بندورا-----چارچوب نظری

پیش فرض های نظریه بندورا:

۱-تعاملات متقابل میان عوامل فردی، رفتاری و موقعیتی

۲-رابطه یادگیری و انگیزش

۳-یادگیری عملی و جانشینی

الف)ارتباط محیطی-رفتاری :

-بوسیله یک توالی آموزشی مشخص می شود.

-معلم، اطلاعات را ارائه میکند و توجه دانش آموزان را به سوی اهداف آموزشی هدایت می کند.

ب) ارتباط شخصی-رفتاری :

-بوسیله مفهوم خودکارآمدی روشن می شود.

-خودکارآمدی (یک عامل شخصی) بر رفتارهای پیشرفت از قبیل انتخاب تکلیف، پایداری و تلاش تاثیر می گذارد.

-همچنین رفتارهای دانش آموزان خودکارآمدی را تغییر می دهد.

(ج)ارتباط محیطی-شخصی:

-هنگامی که معلمان بر دانش آموزان بازخورد می دهند(عامل محیطی) و این بازخورد بر خودکارآمدی آنان

(عامل شخصی) تاثیر می گذارد .

### جلسه بیست و هشتم(فریده سواری)

تعاملات متقابل میان عوامل فردی(شخصی) ، رفتاری و موقعیتی( محیطی) :

- ❖ اثر گذاری و جهت اثر بین این عوامل سه گانه همیشه یکسان نیست، معمولا یک یا دو عامل نسبت به عوامل دیگر غلبه و تسلط بیشتری دارد.
- ❖ عوامل محیطی: زمانی که فضای کلاس درس خیلی خشک و سخت گیرانه باشد و قوانین و روش های متعددی وجود داشته باشد، این عامل غالب تر به نظر می آید.
- ❖ زمانی که عوامل محیطی ضعیف باشند عوامل شخصی (مانند شناخت دانش آموز، عقاید و باورهای دانش آموز و... ( غالب می شوند.
- ❖ سه عامل معمولا در یک کلاس درس بر یکدیگر اثر متقابل می گذارند.
- ❖ عوامل شخصی هم بر یکدیگر تاثیر می گذارند. (مثلا راهبرد یادگیری مؤثر بر ارتقای یادگیری اثر می گذارد).

**بندورا** در نظریه خود به بحث مهم **یادگیری و انگیزش** اشاره می کند.

#### یادگیری و انگیزش

- تمایز بین یادگیری و اعمال یاد گرفته شده قبلی
- یادگیری با دیدن الگوها و سرمشق ها، اما دانش و مهارت های به دست آمده ممکن است در زمان یادگیری نشان داده نشود.
- مهارت ها تا زمانی که فرد جهت نشان دادن آن برانگیخته نشود بروز نمی یابد.
- انگیزش برای انجام مهارت های یادگرفته شده از این عقیده ناشی می شود که این مهارت ها در موقعیت موردنظر مناسب هستند و پیامدهای آن مثبت خواهد بود.
- انگیزش، عملکرد و یادگیری را تحت تاثیر قرار می دهد.
- اگر انگیزش وجود نداشته باشد رفتارهایی که ما یاد گرفتیم امکان بروز نمی یابد.

### جلسه بیست و نهم(طاهره منصوری)

#### یادگیری عملی:

ابتدا مروری بر تعریف یادگیری:

یادگیری فعالیتی است که در طی آن پردازش اطلاعات صورت میگیرد و اطلاعاتی که ما در رابطه با رفتارها و رویدادهای محیطی بدست آوردیم آن هارا بازنمایی کنیم یا به صورت نمادی آنها را بازنمایی کنیم و پردازش انجام بدیم و این اطلاعات و یادگیری ها به عنوان یک عمل در اختیار ما قرار بگیرد و ما بر آن اساس از این اطلاعات استفاده کنیم.

یادگیری عملی در این نظریه به این اشاره دارد که خیلی وقت ها یادگیری هاز طریق انجام دادن و تجربه کردن نتایج و پیامدهای خود فرد اتفاق می افتد.  
امکان دارد که فرد خود اقدام به انجام کاری کند که منجر به یادگیری شود بر این اساس اعمالی که موفقیت باشند، حفظ و نگه داری میشوند و اعمالی که با شکست مواجه شوند، کنار گذاشته میشوند.

### یادگیری جانشینی:

در غیاب عملکرد آشکار به وسیله یادگیرندگان اتفاق میافتد و از طریق مشاهده کردن الگوهایی که زنده، نمادین یا غیر انسانی و منابع الکترونیکی پدید می آید.  
بدون در نظر گرفتن اینکه چه اتفاقی می افتد یادگیری را تسریع میکند و دانش آموزان را از تجربه شخصی پیامدهای منفی و ناخوشایند مصون نگه میدارد.  
در این نوع یادگیری فرد بدون اینکه بداند چه اتفاقی برای الگو می افتد، یادگیری در او از طریق مشاهده صورت میگیرد اما تداوم آن رفتار به پیامد آن رفتار برای الگو بستگی دارد. گر پیامد های مثبت اتفاق بیفتد امکان بروز رفتار بیشتر خواهد بود و اگر پیامدهای منفی به دنبال داشته باشد امکان بروز و ظهور رفتار کم خواهد بود.

### جلسه سی ام (فاطمه شگری)

فرآیندهای سرمشق گیری (الگوپذیری)

تعریف سرمشق گیری: به تغییرات رفتاری، شناختی و عاطفی ناشی از مشاهده یک یا چند الگو اطلاق می شود.  
۳ مورد از کارکردهای سرمشق گیری عبارتند از:

۱) بازدارندگی / بازدارندگی زدایی

۲) تسهیل پاسخ

۳) یادگیری مشاهده ای

بازدارندگی / بازدارندگی زدایی

• وقتی الگوها رفتارهای تهدیدکننده و ممنوع شده را بدون نتایج و پیامدهای منفی انجام می دهند، مشاهده کننده ها نیز به انجام رفتارهای مزبور مبادرت می ورزند.

• الگوهایی که تنبیه می شوند ممکن است باعث بازدارندگی پاسخ دهی در مشاهده کننده ها شوند.

زمانی که مایل هستیم بچه ها رفتاری را انجام بدهند یا انجام ندهند در هر دو حالت می توانیم از الگوها استفاده نماییم. برای مثال در کلاس درس دانش آموزی که مقررات کلاس را رعایت می کند، اگر پیامد این رعایت این باشد که توسط معلم تشویق شود و سایر دانش آموزان مشاهده کننده خاصیت بازدارندگی مقررات کلاس را خواهند دید که درواقع یک پیامد مثبت خواهد داشت اما اگر دانش آموزی مقررات را رعایت نکند و به گفته های معلم بی توجهی کند اگر معلم به این رفتار پاسخ درستی بدهد و تنبیه مناسبی را در نظر بگیرد که این دانش آموز بیاد بیاورد که می بایست مقررات کلاس را رعایت کند سایر دانش آموزانی که این رفتار را مشاهده می کنند می توانند این نتیجه را بگیرند که مقررات کلاس باید رعایت شود اما اگر بازدارندگی زدایی اتفاق افتد یعنی معلم مقرراتی را که خود از قبل مشخص کرده رعایت نکند و به آن بی توجه باشد، دانش آموزان مشاهده کننده رفتار الگو به این نتیجه خواهند رسید که می - توانند مقررات را رعایت نکنند و تنبیه خاصی نیز برایشان نداشته باشد درواقع بازدارندگی زدایی اتفاق افتاده است.

## تسهیل پاسخ

- ✓ زمانی به وقوع می پیوندد که اعمال الگوبرداری شده به عنوان نشانه‌های اجتماعی برای مشاهده‌گران عمل کنند تا به همان صورت رفتار کنند.
- ✓ اجتماع داش آموزان در گوشه‌ای از کلاس به عنوان نشانه اجتماعی برای سایر دانش آموزان جهت پیوستن به آن‌ها.
- ✓ تسهیل پاسخ یک پدیده انگیزشی است، زیرا رفتارها اعمالی را که دانش آموزان یاد گرفته‌اند، منعکس می‌سازند.

## یادگیری مشاهده‌ای

- زمانی اتفاق می افتد که مشاهده کننده‌ها رفتارهای جدیدی را نشان می دهند که قبل از سرمشق‌گیری وقوع آن‌ها حتی با مشوق‌های انگیزشی مؤثر در حد صفر است. مثل حل یک مسئله ریاضی توسط معلم
  - یادگیری مشاهده‌ای دامنه و میزان یادگیری را بیشتر از آنچه میتواند اتفاق بیفتد افزایش می دهد، به شرط اینکه هر پاسخی که باید یاد گرفته شود بوسیله الگو انجام شود.
  - در سرمشق‌گیری شناختی تبیین‌ها و نمایش‌ها با بیانات کلامی، افکار و استدلال‌های الگوها برای انجام اعمال ادغام می شوند. این نوع سرمشق‌گیری مکمل سرمشق‌گیری رفتاری است و میتواند یادگیری را عمیقتر کند.
- فرآیندهای یادگیری مشاهده‌ای از ۴ فرآیند تشکیل شده است که معمولاً باهم اتفاق می‌افتند.

فرآیند فعالیت‌ها

توجه به مشخصه‌های متفاوت و متمایز اعمال الگوبرداری شده

نگهداری رمزگردانی و انتقال اطلاعات الگوبرداری شده برای ذخیره‌سازی و

مرور ذهنی

تولید برگردان ادراک دیداری و نمادین رویدادهای الگوبرداری شده به

رفتار

انگیزش انجام اعمال ارزشمند و اعمالی که از آن‌ها انتظار پیامدی مثبت وجود

دارد

اگر به الگو توجه نکنیم درواقع اتفاق خاصی نمی افتد و یادگیری بوجود نمی آید. از میان محرک‌ها و نشانه‌های متنوع نیز فقط به نشانه‌های متفاوت و متمایز توجه می شود و فقط این دسته هستند که برای مشاهده‌گران می‌توانند جذابیت بیشتری باشند و توجه آن‌ها را جلب نماید مثلاً از نظر رنگ، شکل، صدا و موقعیت اگر از بافتی که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد متمایز باشند، میتوانند توجه را به خود جلب کنند.

نگهداری یا رمزگردانی به دوصورت اتفاق می‌افتد:

الف) رمزگردانی کلامی

ب) رمزگردانی تصویری (برای رفتارهای پیچیده تر) نکته مهم این است که انگیزش خود می‌تواند عامل مؤثری در رمزگردانی باشد.

فرآیندهای یادگیری مشاهده ای

فرآیند	فعالیت ها
توجه	توجه به مشخصه های متفاوت و متمایز اعمال الگوبرداری شده
نگهداری	رمزگردانی و انتقال اطلاعات الگوبرداری شده برای ذخیره سازی و مرورذهنی
تولید	برگردان ادراک دیداری و نمادین رویدادهای الگوبرداری شده به رفتار
انگیزش	انجام اعمال ارزشمند و اعمالی که از آنها انتظار پیامدی مثبت وجود دارد

مرحله سوم

تولید: رفتاری که فرد در مراحل قبلی به آن توجه کرده و نگهداری ذهنی نیز اتفاق افتاده و رمزگردانی و ذخیره کرده را باید بازآفرینی و تولید کند.

در این مرحله با دو مشکل روبرو می شویم:

(۱) ممکن است اطلاعات یادگیری شده به رفتار تبدیل نشود زیرا خوب رمز گردانی نشده اند.

(۲) در صورت رمز گردانی نمی توانند به رفتار تبدیل شوند.

\* برای رفع این مسئله، تمرین، بازخورد اصلاحی، تکرار و تجربه لازم است.

مرحله چهارم

انگیزش: انجام اعمال و رفتار هایی که پیامد مثبتی دارند.

در واقع در سه الگوی قبل رفتار ها یاد گرفته شده اند و در این مرحله قابلیت عمل دارد و در صورتی که برای فرد

ارزشمند و دارای پیامد مثبت باشند فرد تمایل به انجام آن ها دارد.

کاربرد های الگو در کلاس:

\_ کاربرد های سرمشق گیری در کلاس؛

توجه ویژه به دانش آموزان دارای این رفتار و درخواست انجام آن از آنها باعث می شود بقیه دانش آموزان با دیدن آن ها فعالیت های مد نظر را انجام دهند.

\_ کار کرد های بازگردانی زدایی سرمشق گیری؛

بی توجهی به رفتار های خاص و عدم رعایت کردن مقررات کلاس توسط دانش آموزان باعث بازدارندگی زدایی می شود. بهترین کار توجه کردن به این مسائل می باشد.

\_ تسهیل پاسخ سرمشق گیری؛

برای مثال در زمین ورزش چند نفر اول با شروع به دویدن باعث می شوند بقیه با مشاهدی آن ها، شروع به انجام الگوی آن ها شوند. در واقع از تسهیل پاسخ استفاده می شود.

\_ استفاده از یادگیری مشاهده ای؛

معلم بر اساس این الگو، مهارت ها و رفتار ها لازم را انجام می دهد و دانش آموزان با الگو برداری و مشاهده رفتار ها را نمایش می دهند.

تشابه ادراک شده در واقع دومین ویژگی است که در مورد الگوها باید به آن توجه کرد. اگر شباهت آن الگو تشابه نسبتاً زیادی با مشاهده گرها داشته باشد. احتمال اینکه مشاهده کننده ها آن رفتار را الگو برداری کنند زیاد است. شباهت الگو می تواند اول در خود کارآمدی مشاهده گر تاثیر داشته باشد، احساس خود کارآمدی در مشاهده گر زیاد می شود.

تشابه ادراک شده

- ۱- تشابه با الگوها یک منبع مهم اطلاعات را تشکیل می دهد و می تواند بر انگیزاننده باشد.
- ۲- هرچه مشاهده کننده ها شباهت بیشتری با الگوها داشته باشند احتمال وقوع اعمال مشابهی که از نظر اجتماعی مناسب باشند و نتایج قابل مقایسه بوجود آورند توسط مشاهده گر بیشتر خواهد شد.
- ۳- شباهت الگو بر کارآمدی مشاهده گر تاثیر می گذارد.
- ۴- تمایز بین الگوهای مسلط و الگوهای مقابله ای
- ۵- شباهت در جنسیت از این ایده که شباهت وقتی مفید است که اطلاعات متناسب با تکالیف فراهم می آورد، حمایت کرده است.

الگو مسلط: الگوهایی که بایک تسلط بسیار بالایی می توانند رفتاری را انجام دهند.

الگوهای مقابله ای : توانایی آنها صد در صد نیست و تلاش می کنند با مشکلات برخورد کنند. اعتبار

- ۱- اعتبار الگو می تواند انگیزش مشاهده کنندگان را نسبت به اعمال الگو تحت تاثیر قرار دهد.
  - ۲- الگوهایی که بطور هماهنگ با رفتارهای نشان داده شده عمل کنند نسبت به الگوهایی که عملشان با رفتارشان فرق می کند بیشتر از آنها تقلید می شود.
- تعریف اعتبار : فرد آن چیزی را که انجام می دهد یا صحبت می کند بتواند هماهنگ باشد و مشاهده گران بتوانند آنرا تقلید نمایند.

اشتیاق

- ۱- الگوهایی که پیام خود را مشتاقانه ارائه می دهند بیشتر از الگوهایی که با اشتیاق کمتر پیام خود را ارائه می دهند، یادگیری و فرایند انگیزشی را افزایش می دهند.
- ۲- اشتیاق الگو بر مشاهده کننده ها اثر خواهد گذاشت و باعث توجه بیشتر و یادگیری بیشتر می شود.
- ۳- الگوهای علاقمند می توانند ادراک مشاهده کنندگان از اهمیت تکلیف را افزایش دهند، به خصوص اگر به آن چیزی که می گوید عمل کند.
- ۴- اشتیاق می تواند خود کارآمدی مشاهده کنندگان را بالا ببرد.
- ۵- معلمان دارای قدرت بیان بالا رتبه بندی بالاتری دریافت کردند و باعث پیشرفت بیشتر دانش آموزان شده اند. کاربردهای ویژگی های الگو در کلاس

۱- از الگوها بخواهید مهارت ها را به درستی نمایش دهند. (شایستگی)

۲- در مواقع مناسب از الگوهای بلند پایه استفاده کنید.

۳- استفاده از الگوهایی که دارای شایستگی برابر یا بیشتر از مشاهده کنندگان باشند. (شباهت ادراکی)



- ۴- استفاده از الگوهای مقابله ای برای کار با دانش آموزانی که از قبل مشکلات یادگیری دارند. (شباهت ادراکی)
- ۵- دانش آموزان را وادار کنید که الگوی خودشان باشند و پیشرفت خودشان را بسنجند. (شباهت ادراکی)
- ۶- از چندین الگو استفاده کنید. (شباهت ادراکی)
- ۷- الگوها مطابق با رفتارهایی که عنوان الگو هستند، عمل کنند. (اعتبار)
- ۸- علاقه و اشتیاق حین تدریس محتوا (شور و اشتیاق)

#### جلسه سی و سوم (کاترین غلامی)

#### کاربرد ویژگیهای الگو در کلاس درس

- ۱- از الگوها بخواهید مهارت ها را به درستی نمایش دهند ( شایستگی ).
- ۲- در مواقع مناسب از الگوهای بلند پایه استفاده کنید ( شایستگی ) : در شرایط مناسب که موقعیت کلاس اقتضا کند می توانیم از الگوهای سطح بالاتر هم استفاده کنیم که به آن الگوی بلند پایه گفته می شود . مثلا در یک درس خاص می توانیم از یک متخصص خارج از محیط آموزشی دعوت کنیم بیاید و در رابطه با آن موضوع صحبت کند و با توجه به تسلطی که ایشان دارد می تواند به عنوان یک الگوی موثر برای دانش آموزان باشد.
- ۳- از الگوهایی استفاده کنید که دارای شایستگی برابر یا اندکی بیشتر از مشاهده کننده ها باشند ( شباهت ادراکی ) : مثلا دانش آموزی که در حل مساله قوی تر عمل می کند را با تدابیری می توانیم به عنوان الگو معرفی کنیم در قالب کار گروهی و شکل های مختلف تا دانش آموزان بتوانند الگو برداری بهتری انجام دهند.
- ۴- الگوهای مقابله ای را برای کار با دانش آموزانی که از قبل مشکلاتی را در یادگیری تجربه کرده اند به کار ببرید ( شباهت ادراکی ) : می توانیم از الگوی دانش آموزی که قبلا همین مشکل را داشته و در همین سطح بوده اما آن را با انجام تمرین بیشتر توانسته حل کند استفاده کنیم .
- ۵- دانش آموزان را وادار کنید که به عنوان یک الگو برای خودشان عمل کنند ( الگوی خود باشند ) و پیشرفت خویش را بسنجند ( شباهت ادراکی ) : مثلا از دانش آموز بخواهیم فعالیت های خود را ثبت کند و ببیند در یک دوره زمانی چه تغییراتی در رفتارش ایجاد شده . همین مشاهده مسیر پیشرفتش یک الگو می شود برای خودش.
- ۶- از چندین الگو استفاده کنید ( شباهت ادراکی ) : مثلا اگر چند دانش آموز توانمند در کلاس داریم می توانیم آنها را در گروههای مختلف با سایر دانش آموزان تقسیم کنیم تا از چند الگو بهره بگیریم و بچه ها سرمشق گیری کنند و شباهت ادراکی که مد نظر ماست اتفاق بیفتد.
- ۷- مطمئن شوید که الگوها مطابق با رفتارهایی که به عنوان الگو می شناسند عمل می کنند ( اعتبار ) : اگر قرار است دانش آموزی کاری را انجام بدهد که بقیه الگو برداری کنند باید آن کار را در حد تسلط بلد باشد.
- ۸- به محتوایی که تدریس می کنید علاقه و اشتیاق نشان دهید و به صورت گویا با دانش آموزان تعامل داشته باشید ( شور و اشتیاق ).

#### جلسه سی و چهارم ( عادل فرطوسی )

ادامه مباحث نظریه شناختی اجتماعی بندورا.

انتظارات پیامدی در نظریه بندورا: انگیزه یک رفتار هدف گرا تعریف می شود که به وسیله انتظاراتی که مربوط به پیامدهای پیش شده اعمال و خودکارآمدی است رفتار آغاز می شود و ادامه پیدا می کند به این معنا که موقعی که از انتظارات پی آمدی صحبت می کنیم. نتایج مورد انتظار اعمال و رفتار یک فرد است و انتظار دارد چه اتفاقی بعد از انجام آن رفتار برای خودش رخ دهد به این می گویند انتظارات پی آمدی که این انتظارات پیامدی می توانند خیلی در این نظریه مهم هستند و انگیزه در فرد ایجاد کنند. از دیدگاه انگیزش آنها مهم هستند بخاطر اینکه دانش آموزان در رابطه با پیامدهای احتمالی اعمال مختلف خود فکر می کنند و سعی می کنند به گونه ی رفتار کننده که پیامدهای که برای آن ها مهم است و ارزش دارد به آنها برسند و دست پیدا کنند پس این انتظار پیامدی می تواند روی انگیزش دانش آموزان بسیار تاثیر داشته باشد. دانش آموزان که دارای انگیزه های تحصیلی بالای هستند اعتقاد دارند که با جدیت درس بخوانند می توانند نمرات خوبی بگیرند، در واقع این نماینگر آن انتظارات که پیامدی است که بعد از درس خواندن برای آنها اتفاق خواهد افتاد و این نشان می دهد که این دانش آموزان در واقع نسبت به انتظارات پیامدی آن رفتار خاص به عنوان یک عامل برانگیزاننده توجه ویژه دارند و از آن استفاده می کنند.

یک مفهوم دیگر در این نظریه خیلی به آن توجه شده داشت به می شود. ناکارآمدی یا خود اثربخشی که می تواند خود بعنوان یک رفتار اثر بخش روی انگیزش باشد، یک سازه انگیزش باشد. تعریف خودکارآمدی: قضاوت در مورد توانایی هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع هدف/ عملکردهای تعیین شده. من زمانی که فکر می کنم نسبت به یک حوزه خاص توان مندی دارم و میتوانم این توانمندی را با یک برنامه ریزی خوبی به کار بگیرم بتوانم به یک هدفی برسم و به یک عملکردی سطح مناسب و بهینه برسم در واقع من خودکارآمدی دارم و این خودکارآمدی می تواند خیلی خاص باشد مثلا برای دروس خاص برای موضوع خاص. این اطلاعات مربوط به خودکارآمدی را که افراد می خواهند ارزیابی بکنند خودکارآمدی خود را از عملکرد واقعی خودشان بدست می آورند. موقعی که مشاهده می کنند یک فردی در حال انجام کاری، یک بخش این باشد. یک بخش آن تجربه قبلی خودشان باشد زمانی که ببینند که دوستان نشان هم می توانند این کار را انجام بدهند احتمال دارد که احساس خودکارآمدی را داشته باشند. زمانی که یک الگو به گونه صحبت می کند که ما را متقاعد کند که ما هم می توانیم آن را انجام بدهم با انگیزه های فیزیولوژی در خود داریم. همه آنها می توانند شرایطی را برای ما فراهم آوردند که ما هم در یک حوزه خاص در یک رفتار خاص خودکارآمدی خوبی داریم می توانیم آن را نشان دهیم.

تفاوت بین خودکارآمدی و خودپنداره ویژه تکلیف که قبل از این گفته شد: خود شامل اعمال رفتاری یا مهارت های شناختی که اختصاصی تر و موقعیتی تر هستند.

خودکارآمدی به یک نوع هدف (دستیابی با انواع تعیین شده عملکرد) در واقع خودکارآمدی هدف هم داریم. این عقیده که یک شخص می تواند به یک رکود در پرش برسد، یک قضاوت خودکارآمدی است: اما تحسین، جوایز و رضایت از خود برای چین عملکردی انتظارات پی آمد را تشکیل می دهند.

دوتا سازه را از هم متمایز کنیم: قضاوت های خودکارآمدی (من می توانم به این حد توانایی ها برسم). و رسیدن به آن سطح، تحسین دیگران، جوایز، رضایت، ... انتظارات پیامدی که می تواند برای به همراه داشته باشد.

در یک پیوستار که در یک طرف آن خودکارآمدی وجود دارد و انتظارات پی آمد در طرف دیگر پیوستار انتظارات پیامدی وابسته به خودکارآمدی فرد هستند. اگر خودکارآمدی بالا باشد انتظارات بالای ممکن می شوند و در صورت پایین بودن خودکارآمدی انتظارات کمتری هست.

ادامه مبحث خود کارآمدی

- خودکارآمدی و انتظارات پی آمدی به عنوان یک پیوستار تلقی می شوند.
  - انتظارات پی آمدی وابسته به خودکارآمدی هستند.
  - اگر بتوانید چگونگی قضاوت افراد در مورد عملکرد آنان را کنترل کنید، می توانید قسمت اعظم واریانس موجود در انواع پی آمدهایی را که انتظار دارند توجیه کنید.
  - چگونگی رفتار یک فرد عمدتاً پی آمد واقعی را تعیین می کند و به همین ترتیب، باورهای ما درباره انتظارات به قضاوت های ما در مورد خودکارآمدی بستگی دارند.
  - تاثیر انگیزشی خودکارآمدی می تواند چشمگیر باشد. وقتی که ادراک کارآمدی افراد بالا باشد در فعالیت هایی شرکت خواهند کرد که توسعه مهارت ها و قابلیت های آنان را تسریع کند، اما وقتی خودکارآمدی پایین باشد، افراد از شرکت در فعالیت های جدیدی که ممکن است به آنها در یادگیری مهارت های جدید کمک کند خودداری خواهند کرد.
  - سازگاران تر این است که در هر زمان نوعی خودکارآمدی داشته باشیم که اندکی فراتر از مهارت های واقعی ماست.
- اگر بتوانید چگونگی قضاوت افراد در مورد عملکرد آنان را کنترل کنید، می توانید قسمت اعظم واریانس موجود در انواع پی آمدهایی که انتظار دارند را توجیه کنید. به این معنا که اگر فرد در ارتباط با خودش این قضاوت را داشته باشد که فرد کارآمدی هست، طبیعتاً می توانیم پیشبینی کنیم که پیامدهای انتظاری خاصی برایش اتفاق خواهد افتاد.
- چگونگی رفتار یک فرد عمدتاً پی آمد واقعی را تعیین می کند و به همین ترتیب، باورهای ما درباره انتظارات به قضاوت های ما در مورد خود کارآمدی بستگی دارند. این که فرد چه نوع رفتاری را و با چه میزانی از اثربخشی نشان دهد می تواند پیامدهای مورد انتظار را مشخص کند. همچنین اگر فرد این باور را داشته باشد که فرد خود کارآمدی است، این انتظار را هم دارد که در فعالیت مورد نظر موثر عمل کند.
- تاثیر انگیزشی خود کارآمدی می تواند چشمگیر باشد. وقتی که ادراک کارآمدی افراد بالا باشد در فعالیت هایی شرکت خواهند کرد که توسعه مهارت ها و قابلیت های آنان را تسریع کند، اما وقتی خودکارآمدی پایین باشد، افراد از شرکت در فعالیت های جدیدی که ممکن است به آنها در یادگیری مهارت های جدید کمک کند خودداری خواهند کرد و این امر می تواند اثری کاهنده در رفتارهای منجر به پیشرفت آنها داشته باشد.
- در مورد قضاوتی که از خودکارآمدی خود باید داشته باشیم، سازگاران تر این حالت این است که در هر زمان نوعی خودکارآمدی ای داشته باشیم که اندکی فراتر از مهارت های واقعی ما باشد؛ باید توجه داشته باشیم که قضاوت از خود کارآمدی، بیش از حد و خیلی بالا نباشد زیرا در این صورت فرد دچار خود کارآمدی ساختگی و کاذب خواهد شد.
- خود کارآمدی با انجام تکلیف و نیز انتخاب شغل مرتبط است.
  - خود کارآمدی یک میانجی مهم در مسیر تاثیر عوامل ساختاری و اجتماعی بر انتخاب شغل است.
  - تفاوت های جنسیتی که در انتخاب های شغلی بروز می کند بر اثر وجود تفاوت های خود کارآمدی است.
  - خود کارآمدی قویا به تلاش و پایداری مرتبط است. افراد خود کارآمد در صورت داشتن مهارت های لازم در مواجهه با مشکل تلاش خواهند کرد و بر انجام آن تکلیف اصرار می ورزند.

- کیفیت تلاش از نظر استفاده از راهبردهای پردازشی عمیق تر و درگیری شناختی کلی یادگیری نیز قویا با خود کارآمدی ارتباط دارد.

در واقع افرادی که خود کارآمد هستند این ویژگی را دارند که می توانند در انتخاب تکالیف موثرتر عمل کنند. این افراد با احساس خود کارآمدی سراغ تکالیف می روند و نسبت به افرادی که خود کارآمدی ندارند، چالش بیشتری با تکالیف می ورزند. همچنین می توانند نسبت به مشاغلی که فکر می کنند بیشتر با توانمندی شان همخوان است خودشان را همراه کنند و در آن مشاغل احساس مثبتی خواهند داشت. بنابراین در کنار عوامل ساختاری و اجتماعی جامعه، این احساس خودکارآمدی فرد نیز می تواند تاثیر گذار باشد. از همین رو می توان گفت خودکارآمدی یک میانجی مهم در مسیر تاثیر عوامل ساختاری و اجتماعی بر انتخاب شغل است.

تفاوت های جنسیتی ای که در انتخاب شغل وجود دارد نیز می تواند بر اساس خودکارآمدی وجود داشته باشند؛ زیرا ممکن است از گذشته این باور وجود داشته باشد که مردان برای یک سری از مشاغل مناسب هستند و زنان برای مشاغل دیگر و به همین دلیل، تفاوت های جنسیتی می تواند در انتخاب شغل زنان و مردان تاثیرگذار باشد. خودکارآمدی همچنین ارتباط جدی و محکمی با تلاش و پایداری دارد. افرادی که احساس خودکارآمدی می کنند، در صورت داشتن مهارت های لازم برای یک فعالیت، هنگام وقوع مشکل یا ایجاد موانع، تلاش خود را مضاعف می کنند و اصرار بیشتری بر انجام آن فعالیت می ورزند. همچنین این افراد کیفیت تلاش بهتر، راهبردهای پردازشی عمیق تر و درگیری شناختی بیشتری خواهند داشت.

#### جلسه سی و ششم (هاجر کنعانی)

##### موضوع اهداف

موقعی که از اهداف صحبت میکنیم به این معنا هست که ما تعیین کنیم یک سری معیارهای کمی و کیفی برای انجام یک رفتار.

تعیین هدف به تبیین معیارهای کمی یا کیفی اطلاق میشود.

و این هدف یک فرآیند انگیزشی مهم است. یادگیرندگان هدفمند اغلب برای رسیدن به اهداف خود احساس خودکارآمدی کرده و در فعالیت ها شرکت می کنند که معتقدند به موفقیت منجر خواهد شد. به آموزش ها و دستورالعمل ها توجه می کنند. اطلاعاتی را که باید به خاطر بسپارند مرور ذهنی می کنند. سعی و تلاش به خرج می دهند و سرسختی می کنند.

خودکارآمدی هنگامی ثابت میشود که یادگیرندگان پیشرفت خود را به سوی هدف مشاهده کنند که برایشان به این معنی است که دارند افراد ماهری می شوند.

##### نظریه تعیین هدف

دو جنبه مهم هدف عبارتند از انتخاب هدف و متعهد شدن برای رسیدن به هدف

۱. انتخاب هدف : به هدف واقعی و سطحی که افراد سعی میکنند به آن دست یابند اطلاق می شود.

۲. تعهد هدف : بیان می کند که افراد با چه شدتی به هدف پایبند و چقدر نسبت به آن مشتاق و علاقمند یا چقدر برای رسیدن به آن مصمم هستند.

عوامل تاثیرگذار بر تعیین هدف و تعهد به آن

\*عوامل فردی و شخصی : عملکرد قبلی - سطح مهارت / توانایی مهارت - خودکارآمدی - اسناد علی-جاذبه-خلق

\*عوامل محیطی - اجتماعی :

۱. عوامل گروهی : هنجارهای گروه - اطلاعات هنجاری - اهداف گروه - گروه همسالان

۲. الگودهی نقش :

۳. ساختار پاداش : ماهیت پاداش ها - رقابت

۴. ماهیت اقتدار (مرجع) و تعیین هدف : مرجع مشروع است - مرجع با اطلاع است .

۵. ماهیت بازخورد: اطلاعاتی در مورد کارآمدی منتقل می کند. حس موفقیت و مهارت را افزایش میدهد. به معنی ایجاد فرصت هایی برای توسعه خود است.

### جلسه سی و هفتم (خدیجه گشتیل )

برای اینکه بتوانیم از فرایند تعیین هدف در کلاس استفاده کنیم، یکسری توصیه های کاربردی داریم:

۱- اهداف خاص و آشکاری تعیین کنید:

در واقع دانش آموز اهداف مشخص دارد و می داند در یک موضوع درسی خاص می خواهد به چه سطحی برسد. این اهداف باید شفاف، روشن و خالی از ابهام باشند تا همه ی دانش آموزان کلاس بتوانند به این اهداف دست پیدا کنند. تعیین هدف باعث می شود دانش آموزان برای رسیدن به آن اهداف حداکثر تلاش خود را بکنند و ابهام از فضای آموزشی گرفته شود.

۲- اهداف باید دشوار و چالش انگیز باشند و در عین حال از محدوده ی توانایی های دانش آموز خارج نباشد:

تکالیف و فعالیتهای دانش آموزان نباید آنقدر سخت باشد که نتوانند به آن دست پیدا کنند و احساس ناامیدی کنند و نه خیلی ساده باشد که احساس بی انگیزگی کنند. اهداف باید چالشی باشند، باید از سطح فعلی فرد فراتر باشند تا انگیزه برای دستیابی به اهداف و تلاش برای هدف وجود داشته باشد.

۳- هم اهداف نزدیک و هم اهداف دور دست برای شاگردان تعیین کنید:

اهداف نزدیک احساس خودکارآمدی و احساس مثبت را در فرد ایجاد می کند. چون وقتی فرد به اهداف نزدیک دست پیدا می کند احساس می کند اثر بخش و مفید بوده است و می تواند در راستای اهداف بلند مدت خودش تلاش بکند و طبق برنامه پیش برود پس اهداف کوتاه مدت بیشتر می توانند شرایط انگیزشی مدنظر دانش آموز را فراهم کنند. میتوان از اهداف فرعی برای رسیدن به اهداف بزرگتر استفاده کرد.

۴- بازخورد هایی را برای دانش آموزان فراهم کنید که خودکارآمدی آنها برای دستیابی به هدف را افزایش دهد:

بازخوردهای کلامی و پاداش ها معمولاً مشروط به عملکرد هستند، و به فرد در مورد میزان اثر بخش بودن و موفق بودن در کارش اطلاعاتی می دهد و اثر تشویقی برای دانش آموزان دارد تا در رسیدن به هدفش موفق باشد. بازخورد نباید همیشه بیرونی باشد که فرد برای کنترل رفتارش همیشه به محرک های بیرونی وابسته باشد. افراط در بازخورد و تقویت بیرونی باعث وابستگی فرد به کنترل بیرونی می شود. باید در سطح متناسب از این بازخورد ها استفاده کرد.

\*کمک به دانش آموزان برای رسیدن به سطحی از خود تنظیمی : ( که جزیی از اهداف مطلوب آموزشی محسوب می

شود)

خود تنظیمی و اراده

\*تعریف: خودتنظیمی فرایندی است که از طریق آن دانش آموزان شناخت ها، رفتارها و عواطفی را که به طور نظام مند متوجه اکتساب اهداف است فعال و حفظ می کنند.

پس در فرایند خود تنظیمی دانش آموز باید یکسری شناخت و باورها را در ذهنش ایجاد کند، نسبت به اینکه می خواهد به هدفی دسترسی پیدا کند، باید ذهن و نگرش همسو باشد.

باورهایی که به دانش آموز کمک کند به هدفش دست یابد، باورهایی که انطباقی و سازگارانه باشد. همچنین هیجانات، عواطف و احساساتی را که برای انجام آن رفتار و در راستای دستیابی به هدف در خود ایجاد کند و مدیریت کند. اگر شناخت ها و رفتارها و هیجانات را بتوانیم کنترل کنیم می توانیم به یک فرد خود تنظیم که در رسیدن به اهداف موفق است دست پیدا کنیم.

\*دانش آموزان خود تنظیم برای رسیدن به هدفشان برانگیخته شده اند و به فعالیتهایی که به مفید بودن آنها اعتقاد دارند می پردازند.

\*در حقیقت خود تنظیمی یادگیری را افزایش می دهد و ادراک شایستگی بیشتر، انگیزش و خود تنظیمی را برای دستیابی به اهداف جدید حفظ می کند.

یک چرخه ی مثبت و سازگارانه اتفاق می افتد؛ به این ترتیب که با خود تنظیمی بیشتر، یادگیری بیشتر اتفاق می افتد و با یادگیری بیشتر احساس خودکارآمدی بهتر و خودکارآمدی بهتر موجب انگیزش بالاتر می شود و این انگیزش بالاتر فرایند خود تنظیمی را برای فرد فراهم خواهد کرد.

#### جلسه سی و هشتم (خدیجه محمودیان)

در بحث خود تنظیمی یک ماهیتی هست به اسم ماهیت چرخه ی خودتنظیمی که در این قسمت به توضیح آن می پردازیم. همانطور که می دانیم در نظریه بندورا عوامل شخصی، رفتاری، و محیطی اثر متقابل بر رفتار دارند، همین فرایند هم در بحث فعالیت خود تنظیمی مطرح است. یعنی عوامل سه گانه شخصی، رفتاری، محیطی حضور دارند طی یادگیری فرد این عوامل تغییر می کنند و مورد بازبینی قرار می گیرند. به عبارتی دیگر عوامل شخصی روی رفتار و محیط اثر می گذارد و محیط هم بر رفتار و شخص اثر می گذارد دور رفتار هم روی محیط و شخص اثر می گذارد.

این عوامل ذکر شده یک الگوی چرخه ای هستند که "زمیرمن" در سه مرحله به توضیح آنها پرداخته است.

مرحله اول: دوران پیشی یا تفکر

در این مرحله فرد قبل از عمل، تفکر و دوران پیشی لازم رو انجام می دهد در واقع تفکر بیشتر در مورد فرایندهای عمل صورت می گیرد که باید به چه صورت انجام شوند.

مرحله دوم: کنترل ارادی عملکرد

این مرحله شامل فعالیت هایی می شود که در طول یادگیری رخ می دهد و فرد برای یادگیری به آنها عمل می کند که بر توجه و عملکرد آنان اثر می گذارد به عنوان مثال دانش آموزان در این مرحله تمام راهبردهای یادگیری که روی توجه، انگیزش آنها اثر گذار است را فرامی گیرند و سعی میکنند برای دستیابی به هدف از این راهبردها استفاده کنند.

مرحله سوم: مرحله ی خود تاملی یا ارزشیابی

در این مرحله فرد نسبت به تلاش هایی که می کند و واکنش یا ارزشیابی لازم رو انجام می دهد و پیشرفت خود را محک می زند به عبارتی دیگر فرد به ارزیابی فعالیتهای خود می پردازد، این مرحله که بعد از عملکرد صورت می گیرد مرحله ی

خودتاملی در مورد واکنش ها و تمام فعالیت های شخص می باشد. اگر این ارزشیابی مثبت باشد بر تفکر و عملکرد اثر می گذارد و این چرخه روی هم تاثیر گذار است.

در بحث خودتنظیمی عامل مهم خواستگاه اجتماعی و شخصی وجود دارد که به آن اشاره میکنیم.

خودتنظیمی موضوعی است که تحت تاثیر مباحث اجتماعی قرار می گیرد بنابراین خودتنظیمی در ابتدا از بیرون برای فرد اتفاق می افتد و بعد به خود مرجعی و خودتنظیمی برمی گردد اما مرجع رفتارها از بیرون است ولی بعد به سمت درون یعنی فعالیت خودتنظیمی و خود مرجعی می رود.

خواستگاه اجتماعی و شخصی شایستگی

سطح اول رشد به یادگیری مشاهده ای اشاره می کند که فرد از طریق الگوبرداری و مشاهده و توصیف محیط تاثیرات اجتماعی را در خود ایجاد می کند. در این سطح بیشتر شاهد اثرات اجتماعی بر فرد هستیم که در واقع محیط کلاسی و موقعیت ها بر فرد تاثیر می گذارد.

در سطح بالاتر فرد سعی بر تقلید کردن می کند و با تقلید از دیگران رفتارهایی را انجام می دهد در واقع در این مرحله راهنمایی اش می کنند و به آن بازخورد می دهند راهنمایی که از طرف دیگران و محیط اجتماع می باشد. در اینجا خودتنظیمی از بیرون شروع شده ولی بعد به سمت درون می رود.

در سطح سوم رشد خودکنترل شده را داریم و معیارهای درونی که فرد برای خودتنظیمی می کند و همچنین خودتقویت هایی که برای خود در نظر گرفته و اینکه اگر به این اهداف برسیم چه پیامدهایی را برای خود می توانم داشته باشم در این سطح فرد گام های اولیه برای خودتنظیمی را برمی دارد.

در سطح چهارم رشد، خود تنظیم شده است و اینکه دقیقا فرایندهای خود تنظیمی اتفاق می افتد یعنی فرد اهداف را مشخص می کند، در مورد آنها تامل می کند و روی روش ها از قبل فکری کند و بعد شروع به اجرای آنها می کند و بعد از اجرا روش ها اثر آنها روی باورها و کآمدی فرد می سنجد.

نکته ی مهم در خودتنظیمی این است که در بحث خودتنظیمی معلمان، والدین، و یا عواملی که روی دانش آموزان تاثیر می گذارند، باید به دانش آموزان کمک کنند تا خودشان تعیین هدف کنند و برای آن برنامه ریزی داشته باشند و در مسیر پیشرفت فعالیت هایی بکنند و به خود بازخورد دهند و نکته ی اخر این است که حتما روی اسناد دانش آموزان قبل از فعالیت خودتنظیمی کار شود تا آمادگی لازم برای ورود به مرحله ی خودتنظیمی را در خود ایجاد کنند.

خلاصه سطوح رشد خودتنظیمی

خلاصه سطوح رشد خود تنظیمی

سطح رشد	تاثیرات اجتماعی	تاثیرات بر فرد
سطح اول "رشد مشاهده ای"	الگوبرداری، توصیف محیط (کلاس)	-
سطح دوم "رشد تقلیدی"	راهنمایی اجتماعی، و بازخورد	-

معیارهای درونی خود تقویتی	-	سطح سوم "رشد خود کنترل شده"
فرایندهای خود تنظیم و باورهای خود کارآمدی	-	سطح چهارم "خود تنظیم شده"

### جلسه سی و نهم (ابراهیم مرادی)

دیدگاه های شناختی اجتماعی معاصر در مورد اهداف

\* نظریه اجتماعی ، شناختی هدف گزینش لاک و لاتهام

\* نظریه محتوای هدف فورد و ونتزل

\* نظریه های گرایش به هدف

نقش اهداف در نظریه نظام های انگیزشی ام. فورد

نظریه نظام های انگیزشی به عنوان یک مدل جامع برای انگیزش همه رفتارهای انسان و نه صرفاً پیشرفت در محیط کلاس معرفی شده است.

این نظریه یک نظریه یک نظریه وحدت بخش است که تلاش می کند سازه های انگیزشی مختلف از نظریه های گوناگون را در قالب یک مدل سازماندهی کند

این چهار چوب روی فرد به عنوان یک واحد تحلیل متمرکز است. ولی فرد را در زمینه های زیستی، اجتماعی، و محیطی که برای رشد از اهمیت برخوردارند. قرار می دهد

فورد یک فورمول ریاضی ساده را معرفی کرده است که تلاش می کند همه این عوامل را در قالب یک مدل به نمایش درآورد.

فرمول عملکرد موثر فرد در زمینه. عبارت است از:

\* محیط پاسخگو ، توانایی زیستی (مهارت، انگیزش) - پیشرفت یا شایستگی



\* بر اساس این فرمول پیشرفت و شایستگی، حاصل یک فرد با انگیزه، با مهارت و به لحاظ زیستی توانا در تعامل با یک محیط پاسخگوست.

\* مهارت عبارت است از کارکردهای مختلف شناختی و پردازش اطلاعات و همچنین رفتارهایی که برای عملکرد شایسته لازم هستند.

\* توانایی زیستی، عبارت است از قابلیت های جسمانی و زیستی فرد که می تواند کارایی را بهبود بخشد یا محدود کند.  
\* محیط پاسخگو، عبارت است از زمینه های مختلفی از قبیل خانه، مدرسه، جامعه و غیره که فرد در آنها حضور می یابد و باید فرصت های مناسبی را برای رشد فراهم سازند

#### انگیزش

\* این مدل سعی می کند که یک نظریه جامع را برای انگیزش ارائه کند و انگیزش را یک پدیده روان شناختی، آینده مدار و ارزشیاب می داند

\* انگیزش، انرژی رفتار را فراهم می کند و جهت آن را مشخص می سازد (کارکرد آینده مداری، همچنین ارزشیابی رفتار را از لحاظ این که باید ادامه یابد یا متوقف شود ممکن می سازد) (مقاومت در حالی که سایر مولفه های شناختی و رفتاری در واقع ابزار عمل را فراهم می کنند).

\* باورهای شخصی، هیجان ها، اهداف انگیزش

\* این مدل سه مولفه ای انگیزش حاکی از این است که اهداف، هیجان ها و باورهای شخصی در تعامل با هم انگیزش را تعیین می کنند

\* تقارن مولفه ها در یکدیگر به این اشاره دارد که اگر هر یک از این سه مولفه وجود نداشته باشد، فرد در آن موقعیت دارای انگیزه نخواهد بود

\* اگر فرد هدفی نداشته باشد با هیجان های بازدارندگی خیلی منفی داشته باشد و یا اگر از باور خیلی کم نسبت به قابلیت های فردی خویش برخوردار باشد، انگیزش بسیار پایین خواهد بود و احتمالاً در آن موقعیت رفتار متوقف خواهد شد

جلسه چهارم (فاطمه مرادی عبا با ف)

محتوای هدف:

محتوای هدف یکی از بحث های مهمی است که در \*نظریه فورد\* به آن پرداخته شده است.

در نظریه فورد هدف دو جنبه مهم دارد: ۱-محتوای هدف ۲-فرآیندهای آن

۱-محتوای هدف: عواقب یا پیامدهای مطلوب یا نامطلوبی که برای یک هدف می توانیم در نظر بگیریم؛ که فرد می خواهد به چه چیزی برسد؟ و پیامدها چه چیزهایی هستند؟

برای ارزیابی محتوای هدف می توانیم به سؤالات زیر پاسخ دهیم:

فرد چه می خواهد؟ سعی می کند چه کار خاصی را انجام دهد؟ و چرا آن را انجام می دهد؟. پاسخ به این سؤالات محتوای هدفی را که فرد برای خودش در نظر گرفته ارائه می کند.

فورد محتوای اهداف را در ۲۴دسته کلی طبقه بندی کرد، او اینها را اهدافی می داند که در یک سطح تحلیل انتزاعی می

توانیم بررسی کنیم و داشته باشیم. یعنی در سطح نظری ۲۴دسته هدف کلی را می توانیم برای افراد در نظر بگیریم.

ممکن است یک فرد در سیستم ذهنی خود اشکال مختلفی از این اهداف را داشته باشد، اما به صورت نظری اهداف تمام

این افراد در این دسته بندی کلی جای می گیرد و می توانیم بر این اساس مفهوم سازی کنیم.

در این طبقه بندی سلسله مراتبی برای این اهداف نداریم و هیچ کدام نسبت به دیگری مهم تر، باارزش تر و دارای

اهمیت بالاتر و یا اساسی تر نیست، اما ممکن است برای فرد خاصی یک یا چندتا از این اهداف مهم تر یا جذاب تر باشد که

به سیستم ارزشی فرد بستگی دارد.

در تحلیل و بررسی رفتار معمولاً رفتار می تواند توسط چند هدف هدایت شود و اینگونه نیست که از این ۲۴ هدف یکی از

آنها بتواند رفتار را مدیریت کند بلکه امکان دارد یک رفتار تحت تأثیر چندتا از این اهداف باشد و گاهی حتی یک هدفی

در تعارض با هدف دیگری قرار می گیرد و هدفی مانع تحقق هدف دیگر می شود.

مثال برای همسویی اهداف: اگر دانش آموزی هدفش این باشد که هم با معلم ارتباط خوبی داشته باشد و هم در درس

مسلط باشد با تلاش و کسب نمره خوب به هر دو هدف دست پیدا می کند، یعنی دو هدف همزمان رفتار درس خواندن

دانش آموز را تبیین می کند.

مثال برای تعارض: اگر دانش آموزی دوست داشته باشد در درس ها پیشرفت کند و از طرفی تعلق به گروه همسال هم

دارد. در این شرایط اهداف ممکن است با هم تعارض پیدا کنند و نتوان هر دو را همزمان دنبال کرد. پس اهداف می توانند

همسو یا در تعارض با هم باشند و باید ببینیم وضعیت چینی اهداف چگونه خواهد بود.

اهداف همچنین می توانند به صورت واحدهای بزرگتری با هم ترکیب شوند و با هم ادغام می شوند که یک دسته اهداف

بزرگتر را شاهد خواهیم بود.

اهداف ۲۴گانه:

در این طبقه بندی (۱) پیامدهای مطلوب درون فردی را داریم که خود دربرگیرنده: الف)اهداف عاطفی ب) اهداف شناختی

ج) اهداف سازمان دهی ذهنی و (۲) پیامدهای مطلوب شخص-محیط را داریم که شامل: الف) اهداف مربوط به روابط

اجتماعی همراه با قاطعیت ب) اهداف روابط اجتماعی منسجم ج)اهداف مربوط به تکلیف که هر دو پیامد خود

موارد زیرمجموعه ای دارد.

۱-پیامدهای مطلوب درون فردی:

الف)اهداف عاطفی: اهداف مطلوب درون فردی هستند که فرد می خواهد به آنها دست پیدا کند که پنج زیرمجموعه دارد:

(۱) سرگرمی: افراد دوست دارند هیجانهای مختلف را تجربه کنند، برانگیخته شوند، از بی حوصلگی دوری کنند از

کسالت و بیکاری که استرس و فشار است دوری می کنند. این می تواند یک هدف باشد و در سطح اول خود را

نشان دهد.

۲) آرامش: همه افراد دوست دارند احساس راحتی و آسودگی کنند و از برانگیختگی بیش از حد که فشارزا و استرس آور باشد اجتناب می کنند. این هم از هدف های مهمی است که افراد تلاش می کنند سطح بهینه ای از برانگیختگی را برای خود داشته باشند.

تعادل بین این دو دسته هدف (سرگرمی و آرامش) به برانگیختگی بهینه شباهت بسیار زیادی دارد که در عین حال که فرد می خواهد سرگرم باشد سرگرمی در حدی باشد که مطلوب باشد و برای او استرس آور نباشد. به عنوان یک شرایط برانگیختگی بهینه می توانیم این دو هدف را با هم در نظر بگیریم.

### جلسه چهل و یکم (احمد معینزاد)

هدف سوم در سطح اهداف عاطفی خوشحالیه: تجربه کردن خوشی، رضایت، اجتناب از ناراحتی هیجانی، که اینها به عنوان یکی از اهداف میتواند در سطح درون فردی برای افراد مطرح باشد

هدف چهارم در سطح اهداف عاطفی احساس های بدنی است: که بر اساس این در واقع ما دوست داریم تجربه کنیم احساس های بدنی که همراه باشه با لذت و در واقع یا حرکات جسمانی ای انجام بدیم که در آن احساس لذت و آرامش رو داشته باشیم و دلمان میخواهد از حرکات بدنی ناخوشایند اجتناب کنیم و دوری کنیم

هدف پنجم در سطح اهداف عاطفی، بهزیستی جسمانی است: احساس سلامت یا انرژی داشتن که از نظر جسمی فرد احساس سلامت کند و اجتناب و دوری کردن از ضعف و بیماری که میتواند در واقع به عنوان احساسات ناخوشایند مطرح شود، در واقع اینها میشوند وضعیت های جسمانی خاص و گذرا که فرد به دنبال ایجاد آنها در خود است و میتواند این اهداف جسمانی کوتاه مدت باشد و یا اهداف جسمانی بلندمدت کوتاه مدت مثل اینکه خستست و می رود دوش بگیرد و دراز مدت مثل اینکه میخواد بدن و اندام های سالمی داشته باشد

اهداف شناختی

اهداف شناختی در این طبقه بندی جایگاه خاصی دارند ۳ سطح از این اهداف حاکی از این هستند که فرد چقدر درگیری شناختی را دنبال میکند

سطح اول اهداف شناختی اکتشاف است: در سطح اکتشاف فرد به دنبال این است که کنجکاوی خود را ارضا کند درباره رخدادهایی که برای خود فرد معنی دارند، برایش مهم هستند، و اجتناب میکند از این که بی اطلاع و ناآگاه باشد و نسبت به یک موضوع ای اطلاعات لازم رو نداشته باشه، این حس خوبی برای او نیست و به همین دلیل به دنبال این هست که در واقع اطلاعات لازم برای یک موضوع خاص را از طریق بررسی و اکتشاف بدست بیاورد

سطح دوم اهداف شناختی درک است: به این اشاره میکند که در واقع کسب دانش اجتناب از بد فهمی و کج فهمی هایی که امکان داره برای فرد اتفاق بیفته در این سطح مطرح میشود که این هم باز میزانی از درگیری شناختی رو مثل اکتشاف نشان میدهد

سطح سوم اهداف شناختی خلاقیت هوشمندانه است: در خلاقیت هوشمندانه در واقع هدف فرد این است که تفکر و ایده های نو و جدیدی را داشته باشد، از ایده های جدید، بدیع و نوآورانه استفاده کند و از شیوه های تفکر معمول یا بی خردانه در واقع اجتناب و دوری کنه که این رو ما در قالب در واقع خلاقیت هوشمندانه میتوانیم ببینیم، طبیعتاً ۳ هدفی که ذکر کردیم از اکتشاف که شروع میشود و بعد درک که عمق بیشتری رو دنبال میکنه فرد موقعی که میخواهد یک چیز رو بفهمد، عمیق تر خواهد شد، و در واقع در سطح سوم به دنبال این هستش که بتواند به یک هوشمندی خلاقانه برسد و بتواند موقعیت های متفاوتی را تجربه کند، نوآوری و ابتکار را تجربه کند که این در این بحث میتواند قابل توجه باشد،

خلاقیت را ما میتوانیم مثلا در نویسندگی، طنز نویسی، یا در ایجاد شیوه های جدید انجام و اجرای کارها ببینیم که این میتواند در این زمینه خودش رو نشون بده، گاهی اوقات این خلاقیت به شکل تکلیف است که مثلا یک کار خاص رو به شکل خلاقانه انجام دهد، میتواند خودش را به این شکل نشان دهد و میتواند ارزشمند باشد

سطح چهارم اهداف شناختی خودارزیابی های مثبت است: فرد به دنبال این است که احساس اعتماد به نفس، غرور و یا خود ارزشمندی خودش رو حفظ کند، از شکست، گناه و عدم شایستگی دوری کند، در واقع این سطح داره اشاره میکنه به موضوع عزت نفسی که ما در مباحث بهش اشاره میکنیم و برای فرد بسیار اهمیت داره اینکه فرد بتونه از یک خودارزشمندی خاصی برخوردار باشد و اینکه خودش را فرد ارزشمندی بداند و تلاش میکند که این سطح را در خودش ایجاد کند، این میتواند برای فرد احساسات مثبت و احساس غرور ایجاد کند و در درگیری او در فعالیت های مختلف اثرگذار باشد

اهداف سازماندهی ذهنی

در اینجا ما دو هدف داریم: وحدت و تعالی

سطح اول اهداف سازماندهی ذهنی وحدت است: یک تجربه احساس عمیقی که با یک معنویتی اتصال و ارتباط داشته باشد، هماهنگی با مردم، طبیعت و یا با قدرت متعال که میتواند در اینجا مطرح باشد و فرد از بهم ریختگی، گمگستگی و اغتشاش سعی میکند دوری کند و در واقع میخواهد به یک یکپارچگی روانی و در واقع ذهنی برسد در این سطح که خوب خیلی میتواند مفید باشد و در خیلی از نظریات هم به این سطح اشاره شده

سطح دوم اهداف سازماندهی ذهنی تعالی است: تجربه وضعیت عملکرد بهینه، اجتناب از احساس گرفتار شدن در حصار تجارب عادی که فرد میخواهد پیشرفت داشته باشد و نمیخواهد در یک سطح روزمرگی بماند و در صدد این است که بتواند به یک وضعیت های جدید که در اون استعدادها و ظرفیت های خودش را تحقق ببخشد دست پیدا کند

#### جلسه چهارم و دوم (مهناز ممبینی)

اهداف مربوط به روابط اجتماعی همراه با قاطعیت

۱۲. فردیت: فرد دوست دارد احساس منحصر به فرد بودن، خاص یا متفاوت بودن داشته باشد و خیلی شبیه به دیگران نباشد. این احساس منحصر به فرد بودن و یکتایی به عنوان یک نیاز برای فرد مطرح است که باعث می شود افراد امور خودشان را سامان دهند و تصمیم گیرنده خودشان هستند و شرایط مختلف رفتاری احساسی و روانشناختی خودشان را پیش میبرند.
۱۳. خودمختاری: در سطح خودمختاری فرد میخواهد احساس آزادی داشته باشد برای اینکه انتخاب های خاص خود را انجام دهد و از اینکه محدود شود یا تحت فشار باشد و یا اجبار برایش اعمال کنند، اجتناب کند
۱۴. برتری: فرد احساس می کند که در مقایسه با دیگران در حال پیروزی است و در عین حال که احساس پیشرفت و دستیابی به یک موقعیت یا موفقیت را تجربه می کند، یک مقایسه با دیگران انجام می دهد. این مقایسه ناخوشایند نیست بلکه سازنده است.
۱۵. اکتساب منبع: اکتساب منبع یعنی فرد بتواند پذیرش، حمایت، توصیه و تایید از سوی دیگران را جلب کند. این سطح یکی از سطوح مهم است زیرا در اجتماع بیشتر به دنبال این هستیم که در ارتباط با دیگران این پذیرش را داشته باشیم.

اگر دیگران ما را تایید نکنند، این مسئله ناهماهنگی و تعارض ایجاد می کند و فرد سعی می کند از اینکه طرد بشود و مقبولیتش را از دست بدهد اجتناب کند.

اهداف مربوط به روابط اجتماعی منسجم

۱۶. تعلق: تعلق یعنی اینکه فرد احساس بکند دلبسته و وابسته به یک گروه یا جمعیت بیشتر است، با آنان احساس همبستگی بکند، روابط دوستی و صمیمانه با آنها داشته باشد و سعی میکند که از انزوا و گوشه گیری دوری کند. برای جامعه ما که یک جامعه جمع گرا است این سطح از هدف مهم است. دانش آموز دوست دارد به آن گروهی که به عنوان گروه مرجع است تعلق و وابستگی داشته باشد.

۱۷. مسئولیت اجتماعی: شامل حفظ تعهدات بین فردی، پذیرش الزامات مربوط به نقش اجتماعی، متابعت از قوانین اجتماعی و اخلاقی، اجتناب از تخلف اجتماعی و سلوک غیر اخلاقی و غیر قانونی در این سطح فرد به مسئولیت های اجتماعی و تعهداتی که فراتر از سطح فردی وجود دارد توجه می کند. این تعهدات به دیگران و اجتماع برمی گردد. اگر فرد به عنوان یک دانش آموز و معلم یا عضو اجتماعی، نقشی دارد، مایل است که الزامات و ضروریات آن نقش را بپذیرد و به آنها پایبند باشد. همچنین از قوانین اجتماعی و اخلاقی پیروی کند. این مسئولیت پذیری اجتماعی او را وادار می کند که قوانین اجتماعی را بپذیرد و به عنوان یک شهروند به این قوانین احترام بگذارد و به آنها پایبند باشد، همچنین از انحراف و تخلف اجتماعی و رفتارهای غیرقانونی و غیر اخلاقی اجتناب کند.

۱۸. تساوی: این یک هدف انسانی ارزشمند است که باعث می شود فرد عدالت، برابری، مساوات و انصاف را ارتقا بدهد و از غیر عادلانه برخوردار کردن و بی انصافی دوری کند.

۱۹. فراهم کردن منبع: فراهم کردن منبع یعنی فرد بتواند به دیگران حمایت، پذیرش، توصیه و تاکید نشان بدهد و از انجام رفتارهای خود خواهانه اجتناب کند، نسبت به دیگران بی توجهی نشان ندهد و به عنوان یک فرد انسانی یک منبع حمایت روانی، اجتماعی برای هم نوع خود و دیگر افرادی که در محیط اجتماعی و زندگی می کنند باشد.

### جلسه چهل و سوم (طاهره منصوری)

در سطح سوم و اهداف مربوط به تکلیف در پیامدهای مطلوب شخص و محیط می خواهیم به اهدافی که فرد برای خودش در نظر گرفته است اشاره کنیم

#### تسلط:

عموم دانش آموزان دوست دارند بر موضوع تسلط داشته باشند بر این اساس فرد معیارهای چالش انگیزی برای خود در نظر میگیرد به این معنا که معیارها نه خیلی ساده باشند و نه خیلی سخت، کمی از سطح توانمندی فرد بالاتر باشد. در این هدف فرد از عدم شایستگی، کمبود و نقصان در کارها اجتناب میکند.

#### خلاقیت در تکلیف:

فرد مایل است به فعالیت هایی بپردازد که جنبه های هنری در آن متبلور است و خلاقانه هستند و از تکالیف غیر خلاقانه اجتناب میکند.

## مدیریت:

به این معنا که فرد دوست دارد نظم و سازمان را در تکالیف و زندگی روزمره داشته باشد و از شلوغی و درهم ریختگی اجتناب کند

## اکتساب مادی:

فرد در این سطح مایل است که امکانات مادی خود را افزایش دهد و از بی پولی و دارایی کم اجتناب کند.

## ایمنی:

به این معنا که فرد چه از نظر جسمانی و چه از نظر روانی آسیب نبیند و از شرایط تهدید آور و آسیب زا اجتناب میکند. هر کدام از این اهداف در سطح شخصی و برای هر فرد معنای خاص خود را دارد. و منتزل معتقد است راهبردهای محتوای هدف روی محتوای آنچه افراد سعی میکنند انجام دهند متمرکز میشوند در نتیجه به آن ها کمک میکند تا جهت رفتار خود را به سوی دستیابی به نتیجه مورد نظر تنظیم کنند. در واقع راهبردهای محتوای هدف فرض میکنند که اهداف میتوانند از فرد یا از محیط نشأت گیرند و هر چند برخی از افراد ممکن است گرایش به دنبال کردن اهداف خاصی در طول زمان داشته باشند ولی اهداف میتوانند توسط محیط اجتماعی نیز تعریف شوند.

در کلاس درس، دانش آموزان معمولاً مجبورند اهداف شخصی خود را کنار بگذارند و اهداف دیگران مثلاً معلمان یا سایر دانش آموزان را دنبال کنند یا حداقل سعی کنند اهداف شخصی خود را در عین کار کردن در جهت اهداف گروه دنبال کنند.

و منتزل همچنین نقش اهداف اجتماعی مختلف در کلاس را مورد بررسی قرار داده است وی نشان داده است که دانش آموزان اهداف اجتماعی متعددی مثل مسئول بودن و مورد اطمینان بودن را در کلاس درس انتخاب میکنند و نیز در جست و جوی پذیرش دیگران بودن و دوست پیدا کردن. دانش آموزانی که معدل آن ها بالاست، اهداف تسلط بر مطالب آموزشی و یادگیری را دنبال میکنند ولی معمولاً اعلام میکنند که به دنبال اهداف اجتماعی نظیر مسئول بودن و دنبال پذیرش دیگران بودن نیز هستند. همچنین نشان داده است که در جست و جوی اهداف تحصیلی و مسئولیت اجتماعی بودن پیش بینی کننده تلاش بیشتر در کلاس درس است. دانش آموزانی که اهداف اجتماعی را نیز در کنار اهداف تحصیلی دنبال میکنند، از دانش آموزانی که اهداف مسئول بودن و مورد اعتماد بودن را انتخاب نمیکنند در مدرسه موفق تر هستند.

## جلسه چهل و چهارم (احلام موسوی)

ارتباط اهداف اجتماعی و موفقیت های تحصیلی و منتزل سه مدل را پیشنهاد کرده است  
مدل اول: اهداف اجتماعی و تحصیلی مکمل یکدیگرند. بدین ترتیب که این دو دسته هدف، نسبتاً بطور مستقل دنبال می شود و اثرات آنها نیز از هم مستقل هستند.  
در این مدل اهداف تحصیلی به پرداختن به تکالیف می انجامد امری که صرف نظر از سایر تعاملات اجتماعی مثبت که از دنبال کردن اهداف اجتماعی حاصل می شوند مستقلاً روی پیشرفت تاثیر می گذارد.

در مدل دوم: رابطه به شکل تحولی است یعنی اهداف اجتماعی به اهداف تحصیلی کمک می کند امری که منتج به پیشرفت می شود.

در این حالت رشد اهداف اجتماعی و دستیابی به آنها که در ابتدا صورت می گیرد پیش آیند مهمی برای رشد اهداف تحصیلی است.

در این مدل رشد شایستگی اجتماعی مقدمه مهمی برای پیشرفت تحصیلی است.

مدل سوم سلسله مراتبی است. به ترتیب که اهداف اجتماعی منجر به اهداف تحصیلی و در عین حال اهداف تحصیلی منجر به اهداف اجتماعی می شوند.

دانش آموز ممکن است سعی کند به هدف اجتماعی مورد پذیرش دیگران مثلاً معلم دست یابد ولی با گذشت زمان هدف خشنود ساختن معلم به پرداختن به تکالیف درسی و پیشرفت تحصیلی منجر شود.

فرآیندهای هدف:

فورد معتقد است در کنار محتوای هدف روش ها یا سبک های مختلفی نیز برای مفهوم سازی هدف بکار میرود.

در هر موقعیتی که ان را رویداد رفتار می نامد راهبردهای تنظیم هدف مختلفی وجود دارند که افراد می توانند برای نشان دادن محتوای ۲۴ دسته اهداف بکار ببرند.

این راهبردها شامل تنظیم اهداف خیلی خاص هستند که بهتر از یک هدف مبهم یا هدفی به شکل " حداکثر تلاش خورا بکن " می توانند شناخت عملکرد را هدایت و تنظیم کنند.

گرایش به هدف

انواع گرایش به هدف، سبک های عمومی تر و شبیه شخصیت هستند که موقعیت ها و رویدادهای مختلف رفتار را تحت تاثیر قرار می دهند. سه بعد کلی وجود دارد که افراد ممکن است در گرایش خود به هدف در آنها باهم فرق داشته باشند.

سبک فعال-منفعل: افرادی دارای گرایش فعال هستند که در به راه اندازی ، هدایت و طرح ریزی رفتار مشارکت بیشتری دارند.

در مقابل سبک منفعل رفتار بیشتر تابعی از ویژگی های موقعیتی محیط است. دانش آموزانی که سبک فعال دارند آغازگر و هدایت گر یادگیری خویش هستند در حالی که دانش آموزان دارای سبک منفعل عملکرد انفعالی دارند و صبر می کنند تا معلم به آنها بگوید که چه بکنند.

سبک نزدیکی-اجتناب: معرفی افرادی است که محتوای هدف را بصورت نزدیک شدن به پیامدهای مطلوب مفهوم سازی می کنند.

گرایش نزدیک یا اجتناب را می توان با موفقیت -شکست ترکیب کرد و ماتریسی بدست آورد که نشان دهنده چهارنوع گرایش به پیشرفت باشد.

دانش آموزانی که سبک نزدیکی دارند به دنبال تکالیف جدید هستند و بیشتر احتمال دارد که خطر کنند و از شکست نهراسند، در حالی که دانش آموزانی که سبک اجتناب دارند از آزمودن تکالیف جدید نگران می شوند و همیشه سعی می کنند از شکست اجتناب کنند.

بعد سوم گرایش به هدف: سبک حفظ و تغییر است.

\*حفظ ب معنی این است که افراد فعالانه به دنبال حفظ اهداف و رفتار خود هستند.

\*تغییر نیز افرادی رو تعریف میکند که به دنبال تغییر و بهبود دادن سبک اهداف خودشان و دیگران هستند.

• نکته: دانش آموزانی که دارای سبک حفظ هستند از سطح عملکرد خود راضی هستند.

دانش آموزانی که دارای سبک تغییر هستند به دنبال یادگیری مطالب جدید و سعی میکنند که پیشرفت خود را ارتقا بدهند.

### ● نظریه محتوای درس در کلاس

توسط فرود مطرح شده است. این نظریه ۱۷ کاربرد مهم را شامل میشود و این کارکرد و اصل ها در همه موقعیت چه آموزشی چه غیر آموزشی ب کار میرود.

\*اصل اول: کارکرد وحدت گرا

بر اساس این واحد، تحلیل ما کلیت افراد است. یعنی ب صورت یکپارچه به شخصیت افراد نگاه میکنیم.

\*اصل دوم: مثلث انگیزشی

رفتار فرد تحت تاثیر سه سازه انگیزشی ۱. اهداف شخص، ۲. باور فرد، ۳. هیجان افراد است که در نتیجه تعامل این سه سازه با هم میتوانند اثر متقابل داشته باشند.

\*اصل سوم: محیط پاسخگو

این نوع محیط آموزشی توسط معلم ایجاد میشود معلم میتواند محیط پاسخگویی برا دانش آموزان فراهم کند. محیط پاسخگو چند ویژگی دارد عبارتند از:

۱- اهداف دانش آموزان باید اهداف خلاقیت را دنبال کند. معلم زمینه خلاقیت را برای دانش آموزان مهیا کند. اهداف خلاقیت دانش آموزان و مدیریت معلم با همدیگر تعامل درست و بهینه ای داشته باشند تا انگیزه ی دانش آموزان را شکوفا کند.

۲- به قابلیت زیستی، شناختی و تبادلی دانش آموزان توجه کنند.

تفاوت ها و ظرفیت های شناختی دانش آموزان را در نظر بگیرند و متناسب با قابلیت افراد عمل کنند.

۳- اصل محیط پاسخگو:

موقعی که دانش آموزان اهدافی را دنبال می کنند و در قالب تکالیف می خواهند اهدافی را دنبال کنند باید به منابع و مطالبی که نیاز دارند دسترسی داشته باشند، این محیطی است که برای دستیابی به اهداف دانش آموزان امکانات شرایط منابع و مطالب لازم را در اختیارشان می گذارد و باید یک تناسب و واقع گرایی را فراهم کند و این با نظریه ویگوتسکی ( منطقه مجاور رشد) همخوانی دارد، اینکه ما بتوانیم از طریق سکوسازی امکاناتی را فراهم کنیم تا از ظرفیت های بالقوه دانش آموز به ظرفیت های بالفعل تبدیل پیدا کند. و بعد دیگر جو هیجانی کلاس با یک جو هیجانی حمایتگری باشد و



احساس اعتمادی را بین دانش‌آموزان و معلم ایجاد بکند در محیطی که دانش‌آموز احساس امنیت نکند آن محیط، محیط مناسبی برای یادگیری نخواهد بود و ایجاد این محیط که دانش‌آموز در آن احساس آرامش بکنند امنیت و اطمینان خاطر داشته باشند که شخصیت آن‌ها، اعتماد به نفس و عزت نفسشان مورد خدشه قرار نگیرد و می‌تواند بخوبی شرایط کلاسی و وظایف کلاسی را پیش ببرند وظیفه معلم است.

#### ۴- اصل فعال سازی هدف:

این اصل براساس این است در واقع باید برای آنکه یک هدفی را دنبال کنیم باید به اجرا و انجام تکالیف هم توجه داشته باشیم و تکلیفی که قرار است انجام شود فرصتی را برای دستیابی به اهداف شخصی مرتبط فراهم بکند، براساس این اصل ما تکالیفی را ارائه می‌دهیم که شرایطی را که فرد به آن اهداف برسد را فعال کنیم، بنابراین در تکالیف کلاسی را در قالب فعالیت‌های گروهی، کارهای تیمی برای دانش‌آموزان فراهم کنیم که هم بتوانند کار کنند و در عین حال در این مسیر به آن اهداف برسند.

#### ۵- اصل برجستگی (آشکار سازی) هدف:

اهدافی که معلمان در نظر می‌گیرند باید واضح باشد و به شکلی به دانش‌آموزان ارائه شود که دانش‌آموزان احساس کنند که می‌فهمند، برای دستیابی به آن اهداف می‌دانند که می‌خواهند چه کاری کنند، راه‌های رسیدن به این اهداف برای آن‌ها مشخص باشد، معلم می‌تواند برای یک هدف کلی خرده هدف‌هایی هم در نظر بگیرد. مثلاً اگر هدف کلی نوشتن مقاله است این هدف می‌تواند اهداف کوچک‌تر مانند نوشتن منابع، تهیه فیش و جمع‌بندی و جمع‌آوری اطلاعات میدانی باشد و اهداف جزئی‌تر که با مجموع آن‌ها بتوان به اهداف اصلی رسید، بنابراین در این هدف این است که معلم با آشکار سازی اهداف برای رسیدن به هدف نهایی تلاش کند.

#### ۶- اهداف چندگانه:

براساس این اصل در واقع رفتار می‌تواند با چند هدف مرتبط باشد، دانش‌آموزانی که در کلاس موفق ترند معمولاً کسانی هستند که چند هدف را دارند و در واقع این اهداف می‌تواند مسئولیت‌های اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و تعلق را پوشش دهد و معلمان می‌توانند از این موضوع به این معنا که سعی بکنند چند هدف را برای دانش‌آموزان در قالب یک یا چند هدف فراهم بکنند استفاده بکنند، که این کمک می‌کند با یک تیر چند نشانه را بزنیم.

#### ۷- اصل همراستایی (اتحاد) اهداف:

این اصل مکمل اصل قبلی می‌باشد و به این اشاره دارد که اگر شما می‌خواهید در قالب یک فعالیت به چند تا هدف برسید این چند هدف به گونه‌ای باشد که هم‌راستا باشند و اهداف متناقضی با هم نداشته باشند، این اهداف می‌توانند با هم جمع پذیر باشند، بنابراین داشتن چند هدف در کنار هم باعث می‌شود فرد انرژی خود را درست مصرف کند و در کنار آن احساس خوبی نیز خواهد داشت و یک هدف مانع هدف دیگری نباشد.

#### ۸- اصل باز خورد:

این اصل به این اشاره دارد که ما برای این که به اهدافمان برسیم لازم است که اطلاعاتی را از موقعیت‌هایی که در آن کار می‌کنیم بدست آوریم که این اطلاعات به ما می‌گوید که آیا در حال پیشرفت هستیم و آیا لازم است مراحل کار خود را اصلاح کنیم و یا این که با همین وضعیت پیش برویم، بنابراین برای این که بتوانیم یک ارزشیابی درستی داشته باشیم باید اصلاحاتی را انجام دهیم، ما باید در واقع از بازخوردهای مفیدی استفاده کنیم، بنابراین معلم می‌تواند این باز خورد را ایجاد کند و یا حتی خود فرد نیز می‌تواند از بازخوردهای خود در این کار استفاده بکند.

## ۹. اصل معیارهای منعطف

براساس این اصل هنگامی که افراد کاری را انجام می دهند و در مورد آنها ارزشیابی می کنیم، لازم است با معیارهای منعطف و انطباقی این ارزشیابی را انجام دهیم. به عنوان مثال، اگر دانش آموزی در طول سال تحصیلی نمره خوبی کسب نکرده باشد، می توانیم در فرآیند پیشرفت به وی کمک کنیم تا معیارهای اولیه ی خود را بازنگری کند و برای خود اهدافی تنظیم کند و دوباره تلاش خود را شروع کند. به این معنا نباشد که اگر در حین فعالیت کلاسی با مشکلی مواجه شد، این مسئله را به عنوان یک شکست تلقی کند و لازم است که انعطاف پذیری در اهداف خود داشته باشد تا بتواند با آسیب پذیری کمتر و سازگاری بیشتری مسیر خود را دنبال کند. بنابراین داشتن انعطاف پذیری در معیارها می تواند به ما کمک کند که اگر در مسیر، فرد با شکست هایی مواجه شد دوباره بتواند خود را تنظیم کند و به ادامه ی مسیر بپردازد.

## ۱۰. اصل چالش بهینه

این اصل در بسیاری از نظریات انگیزشی مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس این اصل، تکالیف باید چالش پذیر باشند و به سطح دشواری تکالیف اشاره می کند. تکالیف نه خیلی فراتر از شایستگی فرد باشند و نه خیلی پایین تر از شایستگی وی. بنابراین سطوح شایستگی متناسب و بهینه برای فرد می تواند خیلی مهم باشد. نکته مهم این است که دانش آموزان در کلاس با اینکه همسن می باشند اما به لحاظ سطوح شایستگی و توانمندی باهم متفاوت هستند. معلم می تواند با توجه به این قضیه، برنامه های درسی را متناسب با سطوح شایستگی دانش آموزان طراحی کند. تکالیف مختلفی را طراحی کند که دانش آموزان با شایستگی های مختلفی بتوانند آنها را انجام دهند. به عنوان مثال، گاهی اوقات در گروه بندی دانش آموزان به گونه ای که آسیب در پی نداشته باشد، می توانند با سطوح شایستگی های مختلف در گروه های مختلف فعالیت کنند.

## ۱۱. اصل شاهد مستقیم

این اصل بدین معناست که در برنامه های مدارس و آموزشی در کل سیستم های آموزشی نیاز داریم که به افزایش اعتماد به نفس و عزت نفس دانش آموزان توجه داشته باشیم. مداخلات باید مستقیماً بر یک مشکل خاص متمرکز باشند که در اختیار فرد است و مبهم نباشد و نیز به صورت کلی عمل نکنیم. بدین معنی که اگر می خواهیم دانش آموزی پیشرفت کند، اهداف خیلی مشخص در رابطه با رفتارهای مشخصی برای وی تعریف کنیم تا با انجام اهداف جزئی و مشخص به تدریج احساس عزت نفس و اعتماد بنفس وی افزایش یابد و کلی گویی نکنیم و از طرفی خیلی سخنرانی نکنیم. بجای کلی گویی، مستقیماً روی حوزه خاصی متمرکز شویم که دانش آموز مشکل دارد و برای آن حوزه خاص برنامه ریزی کنیم و مراحل را برای وی تعریف کنیم. آموزش هایی را برای وی لحاظ کنیم و تکالیفی به وی بدهیم که به تدریج خود را کامل و کاملتر کند. وقتی دانش آموز به صورت واقعی، موفقیت را در خلال انجام تکالیف تجربه کند، احساس بهتری پیدا می کند و از کلی گویی که من " آدم توانمندی هستم " فاصله می گیرد و بصورت عملیاتی و رفتاری تر به خود می نگرد تا بتواند مهارت های لازم را برای بحث های تحصیلی به دست بیاورد.

## ۱۲. اصل واقعیت

در بسیاری از موارد، مداخلات انگیزشی که متمرکز بر اختیار شخصی هستند، اهداف یا هیجان ها ممکن است برای تغییر رفتار کافی نباشند و لازم است برای اینکه بتوانیم تغییر رفتار نامطلوب را انجام دهیم، از تلاش برای تغییر رفتار مورد نظر به صورت واقع گرایانه تر استفاده کنیم. برای اینکه بتوانیم تغییر رفتاری در فرد ایجاد کنیم بهتر است که به موقعیت های واقعی توجه کنیم و برای موقعیت های واقعی با توجه به واقعیت هایی که فرد با آنها مواجه است برای اینکه احساس

کارآمدی وی را افزایش دهیم، یک سری رفتارهای مشخص را تعریف کنیم. بنابراین اینکه فقط روی باورها یا هیجانات فرد به تنهایی متمرکز شویم، کفایت نمی کند. بلکه بر اساس اصل واقعیت باید به سراغ رفتار برویم و رفتارهایی که کمک می کند که احساس کارآمدی یا هیجانات فرد افزایش یابد، اینها می تواند تحت تاثیر رفتار فرد در موقعیت واقعی قرار بگیرند. بنابراین، در تعامل با دانش آموزان باید ارتباط بین این سه مولفه مهم را لحاظ کنیم. در رابطه با یک دانش آموز خاص استفاده از تکنیک رفتاری می تواند موثر باشد یا اینکه احساس کارآمدی یا هیجان وی افزایش یابد. این اصل می گوید که واقع گرایانه تر عمل کنیم و شرایطی را فراهم کنیم که با انجام رفتارها، ۲ بعد دیگر تحت تاثیر قرار بگیرند و این باعث می شود که هم شرایط هیجانی و انگیزشی افزایش پیدا کند و هم احساس کارآمدی فرد بهتر شود.

#### ۱۳. اصل فعال سازی هیجانی

این اصل بیان می کند که برای اینکه بتوانیم فرد را تحت تاثیر قرار دهیم نیاز داریم که در بعضی از شرایط، هیجان های مناسبی را برای دانش آموزان فعال کنیم و فعال کردن هیجانات می تواند یک تسهیل کننده ی انگیزشی باشد. معلمان می توانند تحریکاتی را برای دانش آموزان ارائه دهند که از لحاظ هیجانی برای آنها جذاب باشد. مثلا هنگام تدریس تاریخ، اگر دانش آموزان برای شخصیت های تاریخی ایفای نقش کنند، این نقش بازی کردن می تواند هیجانات متفاوتی را برای آنها ایجاد کند و این هیجانات نیز جنبه های دیگر را تحت تاثیر قرار می دهد. اصل فعال سازی، یک فرآیند پیچیده و دشوار می باشد و باید به دقت و با برنامه ریزی استفاده شود.

#### ۱۴. اصل " این کار را بکن "

برای اینکه افراد را وادار کنیم که به رفتار مطلوب اقدام کنند؛ باید شرایطی را فراهم کنیم که رفتار مورد نظر را شروع کنند. بطور کلی، هنگام شروع کار ممکن است خیلی از هیجان ها و باورهای فرد بازدارنده باشند و فرد رفتار مورد نظر را انجام ندهد. هدف این است که به رفتار مورد نظر اقدام کند و آن را شروع کند و این اقدام می تواند تاثیر گذار باشد و با تجربه ی مثبتی همراه باشد و نیز هیجان مثبتی برای فرد ایجاد کند. باز خورد ایجاد شده باعث می شود تا انگیزه ی لازم برای ادامه ی رفتار مورد نظر در فرد افزایش یابد. پرداختن به خود رفتار در مواقعی که فرد از نظر انگیزشی شرایط لازم را ندارد، می تواند یکی از موثرترین تکنیک ها باشد.

#### ۱۵. اصل تغییر افزایشی در مقابل تغییر سریع و ناگهانی

تغییر طی مراحل کوچک و افزایشی حاصل می شود نه در قدم های بزرگ و ناگهانی و کاملا دگرگون کننده. معلمان نباید تغییرات بزرگ و ناگهانی را در کلاس ها ایجاد کنند. بلکه بصورت تدریجی فرآیند تغییر را ایجاد کنند. دانش آموزان با تغییرات کوچک و به تدریج افزایش یافته بهتر خود را سازگار می کنند و این باعث می شود که در طول بازه ی زمانی تغییراتی را در درازمدت برای آنها ایجاد کنند.

#### ۱۶. اصل غایت یکسان

طبق این اصل، مسیرهای مختلفی به سوی هدف وجود دارد. به منظور ایجاد انگیزه در دانش آموزان یک راه حل وجود ندارد بلکه برای رسیدن به هدف می توانیم از روش های مختلفی استفاده کنیم و صرفا یک راه حل که بهترین باشد، وجود ندارد. لازم است که در شرایط مختلف انگیزشی از راه حل های مختلفی استفاده کنیم. دانش آموزان مختلف به راه حل های مختلفی نیاز دارند. معلمان در برنامه ریزی آموزشی می توانند راه حل های مختلفی را برای رسیدن به هدف به کار گیرند و در برنامه های آموزشی اینها را ادغام کنند و نیز اینها در کنار هم می توانند به اهداف مورد نظر خود دست پیدا کنند.

#### ۱۷. اصل احترام انسانی

این اصل مهم ترین و زیربنایی ترین اصل می باشد. در نظریات انسان گرایی همچون نظریه راجرز و مزلو می باشد که باید به همه انسان ها احترام گذاشت. افراد بی همتا و مجموعه ی منحصر بفردی از مهارت ها، توانمندی ها و ظرفیت ها هستند. لازم است که انسان ها را با اهداف خاص، مهارت های خاص، رفتارهای خاص و توانمندی های خاص در نظر بگیریم. مطابق با نظریه راجرز لازم است به تمام دانش آموزان توجه مثبت نامشروط داشته باشیم و وقتی در محیط کلاس برای دانش آموزان احترام قائل باشیم و آنها را بپذیریم، آنها انسجام بهتری پیدا می کنند و برای خود ارزش قائل می شوند و برانگیخته می شوند که به جنبه های دیگر که برای معلم و نیز مدرسه مهم می باشد مثل پیشرفت تحصیلی توجه کنند. اما اگر معلم فقط به نمره و ارزشیابی توجه کند و به دانش آموز به عنوان انسان نگاه نکند، باعث می شود انگیزه ی دانش آموز برای درگیر شدن در فعالیت های کلاسی و شناختی به نسبت کاهش یابد.

۱۷ اصل بسیار مهم در شرایط انگیزشی و روانشناختی که فورد آنها را یکپارچه کرده، می توان در تمام فرصت های آموزشی هر کدام را به شکل خاصی استفاده کنیم و شاهد اثربخشی آموزش و افزایش انگیزش دانش آموزان باشیم. گرایش به هدف

در مقایسه با رویکرد محتوای هدف که متوجه رفتار انسان بطور کلی است. نظریه های گرایش به هدف بیشتر برای تبیین رفتار پیشرفت بطور خاص پدید آمده اند. آنها مرتبط ترین و کاربردی ترین نظریه های هدف برای درک و بهبود یادگیری و آموزش هستند. ( نظریات گرایش به هدف علاوه بر پیشرفت، بحث های تحصیلی و آموزشی را مطرح می کنند و ارتباط بسیار خوبی با مباحث یادگیری و آموزش دارند).

نظریه های گرایش به هدف برای رفتار پیشرفت متعدّدند. ولی سازه اصلی در همه ی آن ها گرایش به هدف است که به مقصود دست زدن به رفتار پیشرفت اشاره می کند. نظریه گرایش به هدف بر اهداف و مقصود از پرداختن به تکالیف پیشرفت متمرکز است.

گرایش به هدف نمایانگر مجموعه ای از باورهاست که به روش های مختلف نزدیک شدن به موقعیت های پیشرفت، درگیر شدن در آنها و پاسخ دادن به آنها می انجامد. (در واقع به وضعیت سبک های نزدیکی و ویژگی های روانشناختی شخصیتی که فرد می خواهد به اهداف نزدیک شود و با اهدافش تعامل داشته باشد اشاره می کند). برای اشاره به ۲ گرایش به هدف کلی؛ از واژه های تسلط و عملکرد استفاده می شود.

گرایش به هدف تسلط عبارت است از تمرکز روی یادگیری تسلط بر تکلیف، بر اساس پیشرفت خود یا معیارهای تعیین شده توسط خود، کسب مهارت های جدید، بالا بردن یا ایجاد شایستگی، تلاش برای انجام کاری چالش برانگیز و تلاش برای دستیابی به درک یا بینش (دانش آموزانی که گرایش به هدف از نوع تسلط دارند، تمرکز زیادی برای یادگیری دارند و می خواهند که بر تکلیف مسلط شوند. بر اساس معیارهایی که برای خود تعریف کرده اند، برانگیخته می شوند و به دنبال کسب شایستگی می باشند).

گرایش به هدف عملکرد برخلاف گرایش به تسلط، به تمرکز روی جلوه های بیرونی شایستگی یا توانایی و این که چگونه توانایی در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می گیرد، اشاره دارد. (این افراد تلاش می کنند که از دیگران بهتر باشند و از مقایسه های اجتماعی استفاده می کنند تا خود را با دیگران مقایسه کنند. سعی می کنند که در گروه یا کلاس بهترین باشند و به شهرت بالایی دست یابند).

مانند سعی در پشت سر گذاشتن معیارهای معمول عملکرد، تلاش برای بهتر از دیگران بودن، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، سعی در بهترین بودن در گروه یا کلاس در یک تکلیف، بی اعتنایی به قضاوت هایی که حاکی از توانایی کم یا کم هوشی هستند و در جستجوی شهرت به لحاظ سطح بالای عملکرد بودن.

گرایش به هدف و اشکال گرایشی و اجتنابی آنها

۲ نوع گرایش به هدف را با ۲ وضعیت نزدیکی و اجتناب ترکیب می کنیم و با هم ۴ وضعیت را نشان می دهد که تسلط و عملکرد را بهتر متوجه شویم.

۱. گرایش به تسلط، تمرکز بر نزدیکی؛ تمرکز بر تسلط بر تکلیف، یادگیری، فهمیدن، استفاده از معیارهای بهبود خود، پیشرفت، فهم عمیق تکلیف (تسلط و نزدیکی به یک سری از فعالیت ها)

۲. گرایش به تسلط، تمرکز روی اجتناب؛ تمرکز بر روی اجتناب از بدفهمی، یادنگرفتن یا تسلط نیافتن بر تکلیف، استفاده نکردن از معیارهای اشتباه، عدم انجام حرکات غلط نسبت به تکلیف (تسلط و اجتناب از یک سری از فعالیت ها)

۳. گرایش به عملکرد، تمرکز روی نزدیکی؛ تمرکز روی برتر بودن، از دیگران پیشی گرفتن، باهوش ترین بودن، در مقایسه با دیگران در انجام تکلیف بهترین بودن، استفاده از معیارهای معمول همچون گرفتن بهترین یا بالاترین نمره ها، بالاترین و بهترین عملکرد در کلاس داشتن (گرایش به عملکرد و نزدیک شدن به موقعیت های عملکردی)

۴. گرایش به عملکرد، تمرکز روی اجتناب از حقارت؛ در مقایسه با دیگران احمق یا خنگ به نظر نرسیدن، استفاده از معیارهای معمول، همچون نگرفتن بدترین نمره ها، نداشتن بدترین عملکرد در کلاس

#### جلسه پنجاه (مهدی منگشتی)

#### انگیزش در تعلیم و تربیت

می خواهیم به کاربردهای نظریه گرایش به هدف در کلاس پردازیم و اینکه این نظریه در کلاس برای کار اجرایی ما چه داده هایی میتونه داشته باشه.

کاربرد اول: در واقع معلم ها باید روی ایم مسئله تأکید کنند که تکالیف درسی که در کلاس انجام می شود چقدر مرتبط و قابل اطمینان هستند برای دانش آموزان و چقدر در جهان واقعی برای دانش آموزان می توانند معنا داشته باشند. مثلاً در کلاس زیست شناسی که در رابطه با آب صحبت میشه میتونن بچه ها یاد بگیرن که اگه در منطقه خودشون آبهایی وجود داره ترکیبات آب ها به چه شکلی و چه کاربردهایی میتونه داشته باشه. بنابراین جنبه های پرمعنی و موسق که در واقع مرتبط با واقعیت ها باشد میتونه در این قسمت خیلی مهم باشه. انواع تکالیفی که می خوایم در اختیار دانش آموزان قرار دهیم متنوع باشن - تکالیف بدیع - جالب و شگفت انگیز باشه و این خصوصیات دانش آموزان را جلب می کنه.

کاربرد دوم: این تکالیف را سعی کنید روی آن فکر کنید خلاقیت به خرج دهید. مثلاً برای آموزش مهارت های ریاضی میشه در قالب بازی یا فعالیت های خیالی تکالیف ریاضی را آموزش داد. یا در هر حوزه دیگری که میشه آموزش ها را دنبال کرد می تونیم از آنها استفاده ببریم.

کاربرد سوم: اینه که تکالیفی را طراحی کنیم که چالش برانگیز باشه و در عین حال در حد معقولی در حد قابلیت های دانش آموزان باشه. این توصیه را در تکالیفی که تا الان مرور کردیم مجدد داریم می بینیم که نظریه پردازان مختلف به این قضیه اشاره می کنند که در واقع ما باید با توجه به قابلیت های دانش آموزانی که با آنها مواجهه هستیم سطح بهینه ای از دشواری تکلیف را براشون در نظر بگیریم.

اشاره شد که تکالیفی چالش برانگیز هستند که از سطح توانمندی فعلی فرد مقداری بالاتر باشند. اگر خیلی سخت باشد در واقع احساس عدم توانمندی و ناامیدی برای دسترسی به تکلیف و انجام آن ایجاد میشه و اگر هم خیلی پیش پا افتاده باشه احساس بی انگیزگی بوجود می آید. بنابراین تکالیف چالش برانگیز می تونن در واقع در رابطه با هر یک از دانش آموزان طراحی بشن. و در واقع کمک می کنن تا انگیزش دانش آموزان افزایش یابد.

کاربرد چهارم: به این اشاره می‌کنه که این فرصت را برای دانش آموزان فراهم کنید که در مورد فعالیت های کلاسی قدری امکان انتخاب و کنترل داشته باشند. به این معناست که معلم همیشه همه ی تصمیمات مربوط به برنامه ی درسی را خودش نگیره و بخشی را به دانش آموزان واگذار کنه. و به دانش آموزان این اختیار عمل را دهد که در انجام تکالیف گاهی وقت ها با توجه به علائق خود انتخاب خودشون به گونه ی خاصی عمل کنند. و این کمک خواهد کرد که درگیری شناختی و هیجانی بیشتری را احساس کنند.

کاربرد پنجم: به این اشاره می‌کنه که بر بهبود یادگیری، پیشرفت و تسلط شخصی تمرکز کنیم. در واقع معلم ها در بازخوردهایش گاهی که به صورت روزانه میدان یا پاداش هایی که به عنوان تقویت به دانش آموزان میدن در واقع دانش آموزان را متوجه پیشرفت و تسلط شخصی می‌کنن.

مشکلی که در سیستم آموزشی داریم اینه که بر نمره تأکید می‌کنیم. نمره ضرورتاً پیشرفت را نشان نمی‌دهد. کاربرد ششم: سعی کنید ارزشیابی را خصوصی کنید نه علنی. تا جایی که ممکنه همه ارزشیابی علنی را کم کنیم. کاربرد هفتم: از تلاش دانش آموزان قدردانی کنیم. ما باید به عنوان معلم تلاششان را در نظر بگیریم و به آنها به گونه خاصی توجه کنیم و به مسیر تلاش توجه کنیم.

کاربرد هشتم: به دانش آموزان کمک کنیم تا اشتباهات را به مصابه ی فرصت هایی برای یادگیری ببینند. اینو می‌تونیم از طریق بازخورد دادن، نمره دادن که بتونیم او را نسبت به اشتباهات آگاه کنیم ایجاد کنیم. کاربرد نهم: برای کمک به تعامل بین همسالان از گروههای مشارکتی ناهمگن استفاده کنیم. دانش آموزان قوی - ضعیف و متوسط را در گروهی قرار دهیم تا به صورت گروهی کار کنند. مورد آخر: زمان یا ملزومات تکلیف را برای دانش آموزانی که در انجام کار مشکل دارند تغییر دهید.

## جلسه پنجاه و یکم

### انگیزش درونی

- انگیزش درونی، انگیزش شرکت در یک فعالیت به خاطر خود آن فعالیت است.
- انگیزش بیرونی، انگیزش شرکت در یک فعالیت به عنوان وسیله ای برای رسیدن به هدف است.
- انگیزش درونی بافتی است و اشاره به این دارد که مردم چگونه به فعالیتها می‌نگرند و می‌توانند طی زمان و با تغییرات موقعیتی تغییر کنند.
- در یک زمان مشخص، سطوح مختلفی از انگیزش درونی و بیرونی می‌تواند در افراد وجود داشته باشد. این سازه ها به طور مفهومی مجزا نیستند، هر یک ممکن است روی پیوستارهای جداگانه ای از بالا تا پایین گسترده باشند.
- شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد انگیزش درونی، بهتر از انگیزش بیرونی، می‌تواند یادگیری و پیشرفت را افزایش دهد.

### دیدگاه های اولیه

دیدگاه های اولیه، انگیزش درونی را در قالب یک پدیده تحولی یا وابسته به برانگیختگی و ناهمخوانی توصیف کرده اند.

### وایت:

- افراد دارای یک نیاز ذاتی برای احساس شایستگی و تعامل موثر با محیط هستند. هدف انگیزش تاثیر گذاری، ایجاد احساس تسلط و کارآمدی شخصی است.
- گمان می رود که پیشرفت تحصیلی و پیامدهای دیگر مانند مهارت در هنر و موسیقی از انگیزش تاثیر گذاری نشات می گیرد.
- قاعدتا انگیزه تاثیر گذاری در کودکان خردسال نامتمایز است و به موازات رشد اختصاصی می شود.
- در بزرگسالان انگیزه بیشتر اختصاصی می شود و در تسلط بر مهارت های شغلی نمایان می گردد.

#### برلاین:

- عقیده داشت که افراد برای حفظ یک سطح بهینه از برانگیختگی به طور درونی برانگیخته می شوند.
- اگر میزان و سطح برانگیختگی فیزیولوژیک خیلی کم باشد، افراد به طور درونی برای افزایش تحریک برانگیخته می شوند.
- برعکس اگر برانگیختگی بیش از حد باشد، افراد برای کاهش آن برانگیخته می شوند.
- خصوصیات ترکیب شده محرک ها شامل: تازگی، مبهم بودن، ناهمخوانی و شگفت انگیزی بر برانگیختگی تاثیر می گذارند و افراد را برای بررسی اشیا می انگیزد.

#### هانت:

- فرض کرد که انگیزش درونی از ناهمخوانی بین تجارب قبلی و جدید ناشی می شود و باعث ایجاد رفتار اکتشافی و کنجکاوی می شود.

این دیدگاه ها مهم هستند اما برای اینکه در محیط های مدرسه به کار برده شوند کلی اند.

#### جلسه پنجاه و دوم

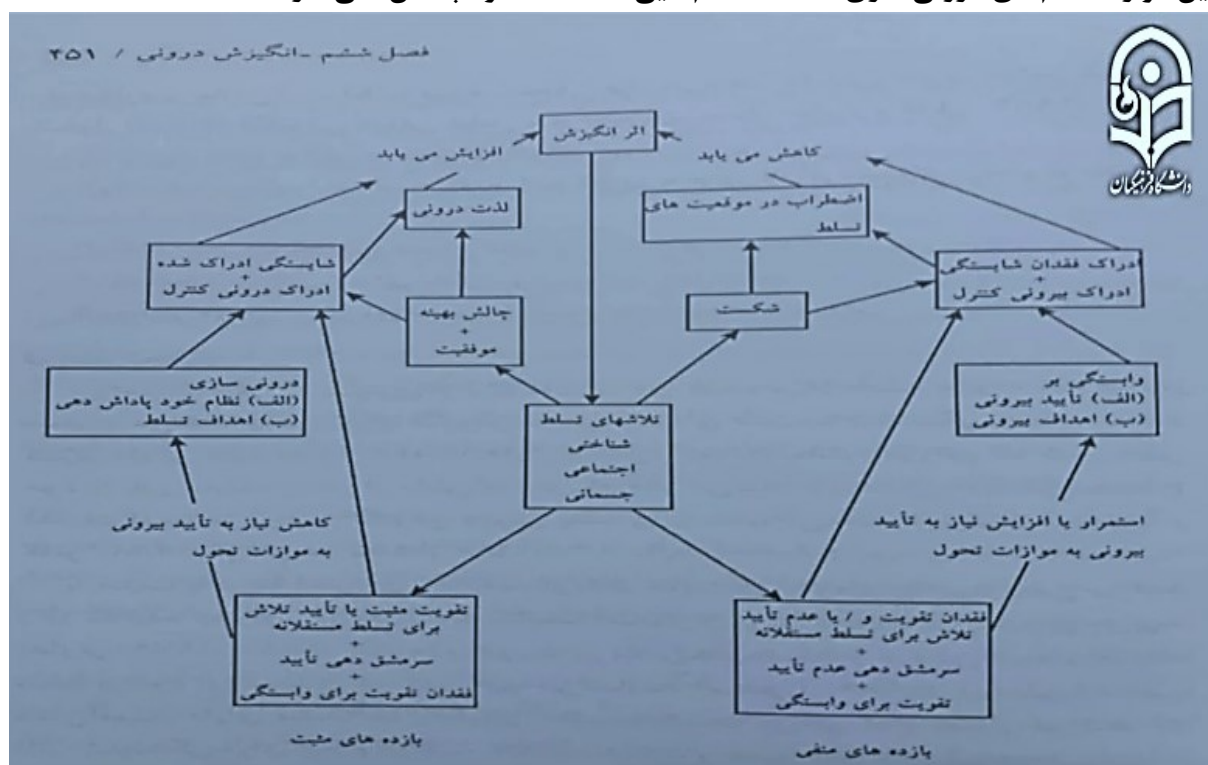
- ادامه ی دیدگاه های اولیه ای که در ارتباط با انگیزش درونی مطرح شده اند:
- هانت در ادامه ی نظریه ی برلاین بحث را دنبال و این فرض را مطرح می کند که انگیزش درونی از ناهمخوانی بین تجارب قبلی و جدید ناشی می شود. این ناهمخوانی ها می تواند برای فرد یک نوع برانگیختگی ایجاد کند؛ و باعث رفتارهای کنجکاوانه و اکتشاف گرانه در وی شوند تا بفهمد و درک درستی پیدا کند که چرا اطلاعات جدید، با دانش قبلی او ناهمخوان است.
- دیدگاه های مطرح شده، در عین حال که مهم هستند، حالتی کلی دارند و برای استفاده در محیط های آموزشی مثل مدرسه، نیازمند دیدگاه های دقیق تر و جزئی تری هستیم ولی به عنوان دیدگاه های اولیه، می توانیم به آن ها توجه داشته باشیم.
- در ادامه ی دیدگاه های اولیه، دیدگاه هارتر را بررسی می کنیم:
- هارتر انگیزش تسلط را تدوین کرد و با مطرح ساختن این نظریه، ساختارهای انگیزشی پیش از این را اصلاح ساخت. وی پیش آیندها و پیامدهای یک موقعیت خاص را مورد توجه قرار داد و مشخص نمود.
  - هارتر عقیده داشت که محتوا و طرز عمل انگیزش تسلط، با رشد تغییر خواهد کرد.
  - از دیدگاه هارتر، تجارب موفقیت و شکست فرد در گذشته، روی وضعیت و انگیزش فعلی وی تاثیر گذار خواهد بود.



- هارتر همچنین متغیرهای مهمی از جمله درجه‌ی چالش‌انگیزی تکلیف، پاداش‌ها، عوامل اجتماعی کننده، نیاز به تایید، شایستگی ادراک شده و درونی سازی اهداف تسلط، که می‌توانند روی انگیزش تسلط فرد تاثیرگذار باشند را مطرح ساخت.

- به عقیده هارتر، انگیزش درونی ترجیح دادن چالش، محرکی برای ارضای کنجکاوای خویش، تلاش‌های تسلط مستقل، قضاوت و معیار درونی برای موفقیت و شکست را شامل می‌شود.

تصویر زیر، الگوی هارتر را نشان می‌دهد. بر طبق این الگو، تلاش‌های تسلط می‌تواند شامل تلاش‌های اجتماعی، شناختی و جسمانی باشد و انگیزش بر روی این تلاش‌ها اثر می‌گذارد. این تلاش‌های تسلط، نیازمند موقعیت‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های بهینه (سطح مناسبی از دشواری و آسانی تکلیف) و تجربه‌ی موفقیت‌های قبلی وجود داشته باشد. در این وضعیت، فرد شایستگی بیشتری را ادراک خواهد کرد و این شایستگی منجر به لذت درونی و طبیعتاً افزایش انگیزش خواهد شد. بر طبق این الگو، وقتی تلاش‌های تسلط را تبیین می‌کنیم، باید به اثرات دیگری نیز توجه کنیم و آن برمی‌گردد به تقویت‌های مثبتی که فرد برای تلاش‌های مستقلانه‌اش به دست آورده است؛ و یا تاییدی که سرمشق‌ها و الگوها برای وی به همراه دارد که به صورت مستقیم روی شایستگی ادراک شده یا کاهش نیاز به تایید بیرونی و در نهایت روی انگیزش، تاثیر می‌گذارند. این موارد، نظام‌های درونی سازی هستند (نظام‌هایی که حالت خود پاداش‌دهی دارند).



همانطور که در نمودار مشخص است، علاوه بر بازده‌های مثبت، بازده‌های منفی نیز وجود دارند. اگر در زمان‌هایی تلاش‌های تسلط فرد با شکست همراه شود، این شکست می‌تواند برای وی اضطراب‌هایی ایجاد کند که منجر به کاهش انگیزش شوند. همچنین این شکست می‌تواند روی ادراک فقدان شایستگی فرد تاثیر بگذارد و این تلقی را برای وی ایجاد کند که همه چیز دارد از بیرون کنترل می‌شود و خود فرد کنترل کننده نیست.



به طور خلاصه در ارتباط با این الگو می توان گفت که تلاش های تسلط، تحت تاثیر چالش، تجارب موفقیت، شایستگی ادراک شده و پیامدها و تقویت های مثبت هستند که این موارد روی درونی سازی، شایستگی ادراک شده و در نهایت انگیزش، تاثیر خواهند داشت.

جلسه ۵۳

کاربرد نظریه انگیزش تسلط در کلاس

۱- پرورش دانش آموزان برای ترجیح تکالیف چالش انگیز به جای تکالیف آسان (این چالش برانگیز بودن تکالیف احساس انگیزش تسلط را در دانش آموزان می شود و دوست دارند خودشان و کارآمدی خودشان را ادراک کنند بر این اساس تکالیف باید در یک سطح بهینه ای از دشواری باشد که فرد بتواند در این تکالیف احساس تسلط کند

۲- در دانش آموزان انگیزه برای ارضای علایق درونی را به جای انگیزه کسب رضایت معلم یا به دست آوردن نمرات خوب رشد دهیم (معلم برای کنجکاوی و علایق درونی دانش آموزان ارزش قائل باشد و شرایط را به گونه ای فراهم آورد که این کنجکاوی به آن پردازند و آن را ارضا کنند و علایق خود را بهتر بشناسند و برای پرداختن به علایقشان تلاش کنند، طوری نباشد که برای نمره و کسب رضایت معلم تلاش کنند).

۳- تلاش های مستقل تسلط را به جای وابسته بودن به معلم تشویق کنند. معلم شرایطی را فراهم کند که دانش آموزان مستقلانه فعالیت کنند. اگر تالیف باز یعنی تکالیفی که خیلی اصول و سازمان دهی نداشته باشد کمک می کند بچه ها مستقلانه مدیریت کنند و به پیش ببرند اگر این اتفاق بیفتد کمک خواهد کرد که مستقلانه کاری را انجام دهند و احساس تسلط کنند و این خیلی بهتر از این است که معلم اول تا آخر تکلیف را بگوید اینطور احساس استقلال و اینکه مستقلانه تلاش کردند و مسلط شده اند برای دانش آموز ایجاد نخواهد شد.

۴- دانش آموزان را تشویق کنید تا به جای قضاوت معلم قضاوت مستقل را تمرین کنند. اینگونه دانش آموزان یاد می گیرند خودشان هم استدلال کنند و برای ارزیابی کارهای خودشان قضاوت کنند، و این قضاوت ها را به عنوان قضاوت های مربوط به کارآمدی خودشان به آن توجه کنند. معلم می تواند به عنوان یک شرایط تدریجی شرایطی را برای بچه ها فراهم کند که کار خود را ارزیابی کنند تا همیشه به قضاوت های معلم وابسته نباشند، این باعث می شود برای افزایش انگیزش درونی آنها برای اینکه کارهایی را مستقلانه انجام بدهند و خودشان به خودشان بازخورد دهند و قضاوت کنند، احساس تسلط بیشتری کنند.

۵- دانش آموز را تشویق کنند تا از معیار درونی به جای معیار بیرونی برای موفقیت و شکست استفاده کنند. این مهم است که در فضای آموزشی برای تقویت انگیزه درونی به معیارهای درونی بیشتر بها داده شود تا بیرونی (نمره، رضایت والدین، مقایسه با دیگر افراد، رضایت معلم معیارهای بیرونی است) اما رضایت در پی موفقیت، پیشرفت در کار و احساس تسلط و کارآمدی، ارضای کنجکاوی او در این کار و فعالیت بر اساس علایق کودک اینها معیارهای درونی برای فرد است. دیدگاه های اولیه انگیزش درونی:

بسیاری از دیدگاهها بر نقش تعیین کننده کنترل ادراک شده روی پیامدها به عنوان جزء لاینفک انگیزش درونی تأکید می کنند.

تأکید این دیدگاه بر این است که مکان کنترل را افراد چگونه ادراک می کنند، در نظریات فصول قبل بخصوص نظریات اسناد نیز بر نقش کنترل ادراک شده بر پیامدها تأکید شده که بسیار بر انگیزش درونی فرد تأثیرگذار می باشد، اینکه فرد به چه شکل این کنترل را ادراک کند می تواند بر انگیزه او تأثیرگذار باشد

راتر فرض کرد که افراد در مکان یا جایگاه کنترلشان با هم متفاوت هستند، یک گروه افرادی هستند که پیامدها را مستقل از چگونگی رفتار می دانند که اینها کنترل بیرونی هستند فکر می کنند که در این پیامد و نتایج عمل نقشی ندارند و طبیعتاً

احساس کنترل بر نتیجه و رفتار نمی کنند. گروه مقابل افرادی هستند که فکر می کنند رفتار وابسته به خود آنها هست و آنها بر اثر تلاشی که انجام داده اند توانسته اند به این پیامد برسند، طبیعتاً اینها احساس کنترل بیشتری می کنند و کنترل اینها درونی هست.

پژوهش ها نشان داده که این مکان کنترل در یادگیری، انگیزش و رفتار آنها مؤثر است. کسانی که کنترل درونی دارند احساس می کنند چه موفق شوند چه شکست بخورند بر رفتار خود کنترل دارند. اینها بیشتر برانگیخته می شوند تا فعالیت ها را انجام دهند، تلاش می کنند و بر روی موضوعات دشوار پافشاری بیشتری دارند، پس دانش آموزان دارای کنترل درونی به عبارت دیگری انگیزش درونی بیشتری دارند، تلاششان این است که بیشتر روی اعمال و رفتارشان تأثیرگذار باشند چه موفق باشند چه شکست بخورند برانگیخته می شوند که در فعالیت ها و تکالیف شرکت کنند، تلاش کنند و بر موضوعات دشوار نیز پافشاری و استقامت بیشتری را نشان می دهند، این وضعیت بر یادگیری تأثیر خود را نشان می دهد و می تواند یادگیری را افزایش دهد، این موضوع به کرات در تحقیقات نشان داده شده که افرادی که مکان کنترل آنها درونی است انگیزش و پیشرفت بیشتری را در مدرسه نشان می دهند.

#### جلسه پنجاه و سوم

دیدگاه بعدی که می خواهیم بهش اشاره کنیم دیدگاه علیت شخصی هست که دی چارمز آن را مطرح می کند. بر اساس این دیدگاه در واقع آغاز رفتار مورد نظر توسط فرد برای تغییر محیط مورد بحث قرار می گیرد به این معنا که فرد می خواد در واقع خودش شروع کننده رفتار باشه و علیت فردی و شخصی خیلی وقتها انگیزه افراد برای اینکه توی موقعیتی رفتاری رو انجام بدن. افراد می کوشند تا عوامل علی باشند و این یک انگیزش اولیه در ایجاد تغییرات در محیط است. در واقع فردی می خواهد خودش شامل و علت رفتارها باشه و نتایج و پیامدها به اون برگرده و این میتونه در واقع انگیزش درونی را در فرد ایجاد بکند که در محیط بتونه اثرگذار باشد.

برساس نظر دی چارمز در واقع افراد در این قسمت می توانند مثل آن درونی هایی که تو نظریه ی راتر اشاره کردیم عمل کنند و اعتقاد داشته باشند که رفتارشان به وسیله انتخاب های خودشون تعیین میشه یا مثل بیرونی ها باشند که عمل بکنند و عقیده شان این باشد که رفتار به وسیله عوامل بیرونی و ماورای کنترل آنها تعیین میشه این دو حالت رو ما میتونیم ببینیم.

اگر خواسته باشیم در واقع این بحث علیت شخصی را که دی چارمز مطرح میکنه رو مورد بررسی قرار بدیم می توانیم این رو در کلاس و کاربردهای کلاسی به این شکل مورد بررسی قرار بدید که ۴ مورد را مطرح میکنیم که کاربردهای این نظریه هستند:

۱\_ برای مسئولیت پذیری شخصی الگو بشوید و باور داشته باشید که شما می توانید آن را در دانش آموزان رشد دهید: اینجا به معلم ها توصیه می کنیم که برای اینکه دانش آموزان به این بینش و شناخت برسند که خودشون میتونن علت بسیاری از رفتارها باشند، من معلم در واقع مسئولیت پذیری شخصی را در کلاس به عنوان یک سرمشق و الگو نشان بدهم به این شکل که برای خیلی از رفتارها که خودم عامل بودم مسئولیت پذیر باشم و سهم خودم رو در اون رفتارها برجسته بکنم. موفقیت یا شکستم را پذیرم و بچه ها به عنوان یک الگو این را ببینند تا آنها هم بتوانند الگوگیری کنند و مسئولیت پذیری شخصیشون را در موقعیت های مختلف بتوانند بیشتر بکنن.

۲\_ برای دانش آموزان گزینه هایی برای انتخاب تهیه کنید و از آنها بخواهید که پیامدهای هر انتخاب را مورد توجه قرار بدهند: باز این بحث داره به این اشاره می کند که ما طبیعتاً برای اینکه این علیت شخصی رو در دانش آموزان افزایش

بدهیم و فکر نکنند که خودشان در واقع علیت خیلی از رفتارها هستند فرصت‌هایی برای حق انتخاب داشتن به آنها بدهیم. مثلاً فعالیت‌هایی که در کلاس انجام می‌دهند، انتخاب دروسی که امکان دارد انجام بدهند و در واقع نمرات که به دست می‌آورند. همه‌ی این‌ها را بپذیرد که پیامدهای انتخاب خودش بوده است. این می‌تونه تقویت کننده علیت شخصی باشه که خودش احساس میکنه که تاثیرگذاره و طبیعتاً این علیت شخصی روی انگیزش درونی خود بیشتر تاثیرگذار خواهد بود.

۳\_ کاربرد سوم: اسناد های درونی راجه وجود آورده و تشویق کنید و اجازه‌مندهید که دانش‌آموزان دیگران را برای شکست هایشان سرزنش کنند یا موفقیت را به شانس نسبت بدهند: ما احتمالاً در فضای کلاسی به طور مداوم با وضعیتی مواجه خواهیم شد که دانش‌آموزان تلاش می‌کنند که اسنادهای خود را به عوامل بیرونی نسبت بدهند و ما باید تلاش بکنیم و بهشون بگیم که باید این اسناد ها را اصلاح بکنند و بازسازی اسنادی اتفاق بیفتد و اینکه نقش خودشان را در فعالیت‌ها در موفقیت‌ها در شکست‌ها در پی آمدها بپذیرند و اسناد های درونی را بیشتر بسازند و بر این اساس این فرصت رو موقعی که مخصوصاً با شکست مواجه می‌شوند به دانش‌آموزان بدهیم که خودشان مقصر بدانند و بعد احساس گناه کرده و بعد به دنبال این باشند که این مسئولیت را بپذیرند و تلاش کنند این می‌تونه کمک کنه که دانش‌آموزان علیت شخصی رو بیشتر تجربه بکنند.

۴\_ کاربرد چهارم: دانش‌آموزان را ترغیب کنید که اهدافی تعیین کنند پیشرفت خودشان را ارزیابی کند و تصمیم بگیرند آیا تغییر راهبرد لازم است یا نه: این کاربرد ی به نظریه خودمختاری و همچنین خودتنظیمی اشاره می‌کند که ما خودتنظیمی را در فصل قبلی اشاره کردیم اینکه دانش‌آموزان خودشون انگیزه داشته باشند اهدافی را انتخاب کنند و بعد پیشرفت خودشون رو برای رسیدن به اهداف مورد سنجش و ارزیابی قرار بدهند و بعد ببینند که آیا لازم هستش که در مسیر دستیابی به هدف هاشون تغییراتی ایجاد بکنند. این اگر اتفاق بیفتد نتیجه اش این است که بچه ها فکر می‌کنند که خودشون عامل هستند و علیت بسیاری از پیامدها را خواهند پذیرفت رفتارها را خواهند پذیرفت و این علیت شخصی را تقویت میکند و طبیعتاً بر اساس این نظریه علیت شخصی انگیزش درونی افراد را تبیین کند که این توصیه می‌تونه در راستای این نظریه مورد توجه قرار بگیرد.

نظریه ی خود مختاری:

این نظریه در واقع نظریه ای بسیار مهم است در این بحث و پژوهش‌های زیادی در این زمینه انجام شده است که با هم مرور خواهیم کرد:

\*دیدگاه‌های دی چارمز، راتر، وایت و هارتر تاکید دارند که انگیزش تا حدودی از این باور نشأت می‌گیرد که افراد می‌توانند روی محیط شان اعمال کنترل کنند. در واقع این دیدگاه‌ها نظرشان این بود که افراد موقعی که احساس می‌کنند می‌توانند روی محیط شان کنترل داشته باشند می‌توانند اثرگذار باشند.

\*دیدگاه دسی و ریان این نکته را مسلم فرض می‌کند که انسان ها نیاز به خود مختار بودن دارند و به این دلیل در فعالیت های شرکت می‌کنند که خودشان چنین میخواهند. این دیدگاه به بسط جدیدتری اشاره می‌کند و آن این است که در نظریات قبلی اعمال و کنترل و اثرگذاری بر روی محیط مطرح می‌شد به عنوان یک انگیزه برای افراد اما در این دیدگاه به این اشاره می‌کند که ما انسان ها ذاتاً نیازهایی داریم که برای ما مهم است از جمله این نیازها نیاز به خود مختار بودن هست و اینکه مستقلانه خودمختارباشیم رفتارهای رو انجام بدیم. و این خودمختاری می‌تونه در واقع تبیین کننده انگیزش درونی باشد.

فرض هایی در این نظریه خودمختاری وجود دارد:

\*فرض اول: اراده ظرفیت انسان است در انتخاب اینکه چگونه نیاز های را ارضا کند.

\*تعریف خود مختاری، خودمختاری فرآیند مورد استفاده قرار دادن اراده است. بنابراین اراده ظرفیت فرد برای اینکه ببینیم چگونه می کند نیازهایش را ارضا کند و بعد از اینکه این وضعیت اتفاق می افتد خودمختاری مطرح میشه، خودمختاری فرایندی است که فرد اراده اش را مورد استفاده قرار میدهد تا بتواند نیازهایش را ارضا کند.

\*خودمختاری مستلزم این است که افراد نقاط قوت و محدودیت های خودشان را بپذیرند و از تاثیر نیروها روی خودشان آگاه باشند انتخاب هایی انجام داده و راه های ارضای نیازها شان را مشخص کند.

خودمختاری نیازمند یک خودآگاهی خیلی خوبی خواهد بود.

## جلسه پنجاه و پنجم

یک مشاور می تواند در زمینه های خدمات مشورتی به مدیرمدرسه کمک کند، و این آگاهی را بدهد که هردانش آموزی تفاوت های ویژه ای دارد. از جمله نقش های مشاور در مدرسه می توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- کمک به ایجاد درک بهتر تفاوت های فردی دانش آموزان

۲- ایجاد حق تقدم برای معلمان در فرآیندهای تربیتی

۳- کمک به ایجاد رابطه توأم با تفاهم بین معلمان و اولیا

۴- کمک به ایجاد رابطه موثر بین کارکنان مدرسه

- در زمینه ی تفاوت های فردی، این تفاوتها شامل تفاوت تربیتی، شخصیتی، مالی، و غیره می باشد که آگاهی از این موارد توسط مدیر، معلم، و سایر کارکنان مدرسه نقش مهمی دارد و باعث هدایت آموزشی و پرورشی می شود.

- در فرآیندهای آموزشی و تربیتی معلمان نقش اصلی و موثر دارند و مدیر که نقش هدایت سیستم آموزشی را دارد باید در این زمینه به معلمان بازخورد دهد.

- همچنین یک مشاور در ایجاد ارتباط و تفاهم بین اولیا و مربیان، معلمان از طریق روش ها و اصول و خلاقیت هایی که به کار می گیرند نقش مهمی دارد و از طریق برنامه ریزی های مناسب در این جهت مانند حل مساله، ارتباط موثر و نافذ را ایجاد می کند.

- از موارد دیگر نقش مشاور ایجاد رابطه ی موثر و فضای توأم با همکاری بین کارکنان مدرسه می باشد؛ اینکه یک مدیر بر چه اصول و اساسی باید مدیریت داشته باشد و به چه سیاست های خاصی جهت نظم بخشی و هدایت سلسله مراتب نیاز دارد که مشاور در این زمینه بازخوردهای لازم را به مدیر ارائه می دهد. و در واقع می توان گفت مشاور در این زمینه به بررسی خصوصیات فردی کارکنان مدرسه می پردازد و ارزیابی این موارد را به صورت خلاصه به مدیر مدرسه ارائه می دهد و اگر در روابط کارکنان مشکلی ایجاد شده باشد مشاور از طریق فرایند حل مساله به حل آن می پردازد.

در نهایت نتیجه می گیریم که مشاور نقش مهم و پررنگی در کنار مدیر مدرسه دارد. تا مشورت صحیح را در سیاست های کلی چه در برابر معلمان، کارکنان، والدین، دانش آموزان، و والدین آنها عملی کند و این سیاست ها را به صورت کلی و یکپارچه، کل مدرسه را شامل می شود نتایج این سیاست ها به صورت مداوم و مستمر مورد بررسی قرار گرفته و در جلسه شورای معلمان مطرح می شود و این باعث همکاری بین مدیر، معلم؛ والدین؛ دانش آموزان و مشاور می شود که در ایجاد فضای باز، صمیمی، توأم با مسولیت پذیری نقش بسزایی دارد.

## فرآیند های انگیزشی

وقتی افراد نتوانند خودمختاری نشان دهند، انگیزش درونی آسیب میبینند. افراد میخواهند در مورد اعمال خود احساس مسئولیت کنند و در انتخاب کردن آزاد باشند. متأسفانه در بسیاری از کلاس ها دانش آموزان در مورد این که چه کاری انجام دهند، چه موقع و چگونه انجام دهند محدوده انتخاب اندکی دارند. این نظریه پیش بینی میکند زمانی که افراد باور کنند که اعمالشان به صورت بیرونی تعیین می شود، انگیزش درونی کاهش می یابد.

## باورهای مرتبط با کنترل ادراک شده

کنترل ادراک شده یک عامل مهم تعیین کننده انگیزش درونی است.

سه باور موثر در کنترل ادراک شده:

### باورهای ظرفیتی

به باور فرد در مورد قابلیت شخصی وی با در نظر گرفتن توانایی، تلاش، دیگران و شانس اشاره دارد. (به نظر می رسد من نمیتوانم در مدرسه سخت تلاش کنم). باورهای شخص را که او ابزاری برای انجام کارها دارد، نشان میدهد و شبیه قضاوت های کارآمدی است.

### رشد خودمختاری

انگیزش درونی یک نیاز ذاتی انسان است و در نوزادان به عنوان یک نیاز نامتمایز برای شایستگی و خودمختاری آغاز میشود.

به موازات رشد کودکان نیاز به زمینه های خاصی مانند نیاز به پیشرفت تحصیلات، ورزش های قهرمانی و یا فعالیتهای جسمی متمایز می شود.

اینکه کدام فعالیت ها علاقه کودکان را متجلی میکند وابسته به تعاملات محیطی خواهد بود اگر کودک در محیطی هنری رشد کند به هنر اگر در محیطی ورزشی به ورزش و ..علاقه مند میشود.

همه رفتارها به صورت درونی برانگیخته نخواهند شد یک جنبه مهم از رشد مربوط به درونی کردن ارزش ها و آداب و رسوم جامعه است.

در مدرسه ساختار های درونی، کنترل ها، و پاداش های وجود دارد که ممکن است متناسب با خواست کودکان برای خودمختاری و انگیزش درونی نباشد اما به ایجاد رفتار خوب و عملکرد اجتماعی مناسب کمک کند.

این برانگیزاننده های بیرونی ممکن است درونی شده و بخشی از فرآیند خود تنظیمی فرد شوند.

خرده نظریه یکپارچگی اندام واره ای

انگیزش از بی انگیزشی یا برانگیخته نشدن تا به انگیزش درونی و انگیزش بیرونی مفهوم سازی شده است. این سه نوع الگوی انگیزشی جداگانه را **سبک های تنظیم کننده** نامیده اند آنها راه های برانگیخته شدن را مورد بحث قرار می دهند نه راهبردهای خود تنظیمی را.

#### جلسه پنجاه و هفتم

انگیزش درونی:

موقعی که از انگیزش درونی صحبت می کنیم انگیزشی است که وقتی فرد در یک فعالیت شرکت می کند بخاطر آن فعالیت است. در واقع خود آن فعالیت است که برای فرد جذابیت دارد.

- انگیزش درونی: انگیزش شرکت در یک فعالیت بخاطر آن فعالیت .

- انگیزش بیرونی: انگیزش شرکت در یک فعالیت به عنوان وسیله ای برای رسیدن به هدف.

انگیزش درونی بافتی است و اشاره به این دارد که مردم چگونه به فعالیت ها می نگرند و می توانند طی زمان و با تغییر موقعیتی تغییر کنند.

- در یک زمان مشخص سطوح مختلفی از انگیزش درونی و بیرونی می توانند در افراد وجود داشته باشد. این سازه ها بطور مفهومی مجزا نیستند.

- شواهدی وجود دارد که نشان می دهد انگیزش درونی بهتر از انگیزش بیرونی می تواند یادگیری و پیشرفت را افزایش دهد.

دیدگاه های اولیه:

- دیدگاه های اولیه انگیزش درونی را در قالب یک پدیده تحولی یا وابسته به برانگیختگی و ناهمخوانی توصیف کرده اند.

وایت:

افراد دارای یک نیاز ذاتی برای احساس شایستگی و تعامل موثر با محیط هستند. هدف انگیزش تاثیرگذاری ، ایجاد

احساس تسلط و کارآمدی مشخص است.

- گمان می رود پیشرفت تحصیلی و پیامدهای دیگر مانند مهارت در هنر و موسیقی از انگیزش تاثیرگذاری نشأت می گیرد.

قاعدتاً انگیزه تاثیرگذاری در کودکان خردسال نامتمایز است. و به موازات رشد اختصاصی می شود.

در بزرگسالان انگیزه بیشتر اختصاصی می شود و در تسلط بر مهارتهای شغلی نمایان می گردد.

برلاین:

عقیده داشت که افراد برای حفظ یک سطح بهینه از برانگیختگی بطور درونی برانگیخته می شوند.

اگر میزان و سطح برانگیختگی فیزیولوژیکی خیلی کم باشد افراد بطور درونی برای افزایش تحریک برانگیخته می شوند.

برعکس اگر برانگیختگی بیش از حد باشد افراد برای کاهش آن برانگیخته می شوند.

خصوصیات ترکیب شده محرک ها شامل تازگی، مبهم بودن، ناهمخوانی، و شگفت انگیزی برا برانگیختگی تاثیر می گذارند و افراد را برای بررسی اشیا برمی انگیزد.

هانت:

فرض کرد که انگیزش درونی از ناهمخوانی بین تجارب قبلی و جدیدناشی می شود و باعث ایجاد رفتار اکتشافی و کنجکاوی می شود.

این دیدگاه ها مهم هستند اما برای اینکه در محیط های مدرسه بکار برده شوند کلی اند.

## جلسه پنجاه و هشتم

دیدگاه های اولیه:

دیدگاه برلاین:

❖ برلاین عقیده داشت: که افراد برای حفظ یک سطح بهینه از برانگیختگی، به طور درونی برانگیخته می شوند.

❖ اگر میزان و سطح برانگیختگی فیزیولوژیکی خیلی کم باشد، افراد به طور درونی برای افزایش تحریک برانگیخته می شوند.

❖ برعکس اگر برانگیختگی بیش از حد باشد، افراد برای کاهش آن برانگیخته می شوند.

❖ خصوصیات ترکیب شده محرک‌ها شامل: تازگی، مبهم بودن، ناهمخوانی و شگفت‌انگیزی روی برانگیختگی تاثیر می‌گذارند و افراد را برای بررسی اشیا می‌انگیزد.

دیدگاه هانت:

➤ هانت فرض کرد که انگیزش درونی از ناهمخوانی بین تجارب قبلی و جدید ناشی می‌شود و باعث ایجاد رفتار اکتشافی و کنجکاوی می‌گردد.

➤ این دیدگاه‌ها مهم هستند اما برای اینکه در محیط‌های مدرسه بکار گرفته شوند بسیار کلی هستند. بنابراین برای استفاده در مدرسه نیازمند دیدگاه‌های جزئی‌تر و دقیق‌تر هستیم.

دیدگاه هارت:

✓ هارت‌تر نظریه انگیزش تسلط را تدوین کرد که در ساختار، انگیزش تاثیر را اصلاح و پیش‌بینی‌ها و پیامدهای آن را مشخص کرد.

✓ هارت‌تر عقیده داشت که محتوا و طرز عمل انگیزش تسلط با رشد تغییر می‌کند.

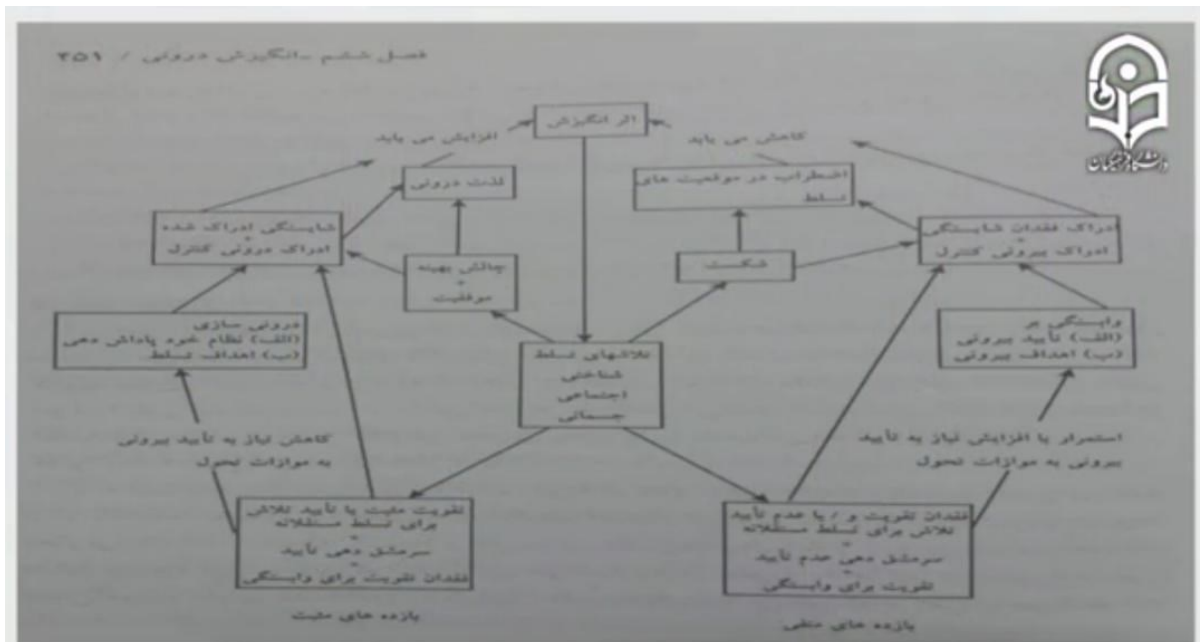
✓ همچنین مدل هارت‌تر تجارب موفقیت و شکست را مدنظر قرار می‌دهد. (یعنی این تجارب روی انگیزش فرد تاثیر می‌گذارد).

✓ متغیرهای مهم، درجه‌ی چالش‌انگیزی تکلیف (چقدر دشوار با چقدر ساده)، پاداش‌ها، عوامل اجتماعی‌کننده، نیاز به تایید، شایستگی ادراک شده و درونی‌سازی اهداف تسلط هستند.

✓ هارت‌تر عقیده دارد که انگیزش درونی ترجیح دادن چالش، محرکی برای ارضای کنجکاوی خویش، تلاش‌های تسلط مستقل، قضاوت و معیار درونی برای موفقیت و شکست را شامل می‌شود.

بر اساس نظریه هارت‌تر انگیزش درونی یعنی فرد دوست دارد چالش را تجربه کند و موقعیت چالش برانگیز را ترجیح می‌دهد. یعنی فرد به دنبال ارضای کنجکاوی درونی خود می‌باشد و به دنبال انجام تلاش‌هایی هست که در پی آنها تسلط خود را نشان دهد، و بر اساس قضاوت و معیارهای درونی که برای موفقیت و شکست به دست آورده عمل می‌کند.





طبق تصویر بالا، ما الگویی برای تلاش‌های تسلط داریم که این تلاش‌های تسلط می‌تواند تلاش‌های شناختی، اجتماعی و ... باشد. انگیزش تسلط بر این تلاش‌ها تأثیر می‌گذارد و فرد بر اساس آن می‌خواهد تلاش‌هایی را شروع کند. همانطور که قبلاً بیان شد، تلاش‌های تسلط نیازمند سطح بهینه از چالش هستند که دشواری و آسانی تکلیف، تجارب موفقیت‌آمیز قبلی نیز می‌تواند روی آنها موثر باشند و آنها را تبیین کند.

نکته:

- ♦ اگر تکلیف چالش بهینه‌ای دارد و فرد تجربه موفقیت قبلی داشته، سبب ایجاد احساس شایستگی در فرد می‌شود که این اولاً لذت درونی و طبیعتاً افزایش انگیزش را سبب می‌شود.
- ♦ فرد بر اساس یک سری تقویت‌ها، نظام خود پاداش دهی درونی و ... سبب تأثیر بر شایستگی ادراک شده و طبیعتاً تأثیر بر انگیزش فرد دارد. این‌ها بازده مثبت فرد است.
- ♦ اگر زمانی تلاش‌های تسلط فرد با شکست مواجه شود، این شکست در فرد اضطراب‌های ایجاد می‌کند که این اضطراب انگیزش فرد را کاهش می‌دهد.
- ♦ این شکست نیز تأثیری بر ادراک فقدان شایستگی می‌گذارد. یعنی فرد حس می‌کند، شایستگی ندارد، همه چیز دارد از بیرون کنترل می‌شود و خود کنترل‌کننده نیست و طبیعتاً این وضعیت می‌تواند تلاش‌های تسلط بر اساس تقویت‌های بیرونی یا فقدان تقویت بیرونی و عدم تأیید برای تلاش‌های تسلط که مستقلانه انجام می‌شود را تحت تأثیر قرار دهد. در اینجا فرد به‌طور مداوم از بیرون نیاز به تأیید پیدا می‌کند که این امر سبب وابستگی به تأیید بیرونی می‌گردد و اثر خود را روی فقدان شایستگی و کاهش اثر انگیزش فرد می‌گذارد.
- ♦ در واقع در این الگو شاهد هستیم که، تلاش‌های تسلط تحت تأثیر چالش، تجارب موفقیت، شایستگی ادراک شده، تقویت‌های مثبت و پیامدهای سرمشق می‌باشد که همه آنها تأثیر خود را روی درونی سازی می‌گذارند و در نهایت سبب شایستگی ادراک شده و انگیزش خواهند شد.

به کارگیری انگیزش تسلط در کلاس

- ۱ - در دانش آموزان ترجیح تکالیف چالش انگیز را به جای تکالیف آسان پرورش دهید.
  - ۲ - در دانش آموزان ، انگیزه برای ارضای علائق و کنجکاوی درونی را به جای انگیزه کسب رضایت معلم یا به دست آوردن نمرات خوب، رشد دهید.
  - ۳ - تلاش های مستقل تسلط را به جای وابسته بودن به معلم تشویق کنید.
  - ۴ - دانش آموزان را ترغیب کنید تا به جای تکیه بر قضاوت معلم ، قضاوت مستقل را تمرین کنند.
  - ۵ - دانش آموزان را ترغیب کنید که برای موفقیت و شکست، به جای معیار بیرونی از معیار درونی استفاده کنند.
- دیدگاه های اولیه

- \* بسیاری از دیدگاه ها بر نقش کنترل ادراک شده روی پیامدها، به عنوان جزء لاینفک انگیزش درونی تأکید می کنند.
- \* راتر فرض کرد که افراد در مکان کنترل متفاوت هستند. یا عقیده دارند که به طور معمول ، پیامدها مستقل از چگونگی رفتار آن ها ، رخ می دهد( کنترل بیرونی) یا معمولاً وابسته به رفتارهای خود هستند( کنترل درونی).
- \* مکان کنترل در یادگیری، انگیزش و رفتار تأثیر می گذارد. دانش آموزانی که عقیده دارند در مورد اعمال خویش، چه موفق شوند و چه شکست بخورند ، کنترل دارند ، بیشتر از دانش آموزانی که عقیده دارند اعمالشان تأثیر کمی بر پیامدها دارد، برای شرکت در تکالیف تحصیلی برانگیخته می شوند، تلاش می کنند و روی موضوعات دشوار پافشاری می ورزند.
- \* این وضع به نوبه خود تأثیرات انگیزشی یادگیری را افزایش می دهد. تحقیقات انجام شده از رابطه مثبت فرض شده بین مکان کنترل درونی و انگیزش و پیشرفت در مدرسه، حمایت می کند.

دیدگاه علیت شخصی ( دی چارمز )

بر اساس این دیدگاه آغاز رفتار مورد نظر توسط فرد برای تغییر محیط مورد بحث قرار می گیرد. به این معنا که فرد می خواهد خودش شروع کننده رفتار باشد و علیت فردی و شخصی خیلی وقت ها انگیزه افراد برای این است که در موقعیتی، رفتاری را انجام بدهند. افراد می کوشند تا عوامل علی باشند و این یک انگیزش اولیه در ایجاد تغییرات در محیط است. در واقع فرد می خواهد خودش عامل و علت رفتارها باشد و نتیجه و پیامدها به او برگردد و این می تواند یک انگیزش درونی در فرد ایجاد کند که در محیط بتواند اثرگذار باشد. به اعتقاد دی چارمز افراد می توانند به صورت درونی عمل کنند و اعتقاد داشته باشند که رفتارشان به انتخاب خودشان تعیین می شود یا مثل بیرونی ها عمل کنند و عقیده شان این باشد که رفتار به وسیله عوامل بیرونی و ماورای کنترل آن ها تعیین می شود.

به کارگیری نظرات مسئولیت پذیری شخصی در کلاس

- ۱ - برای مسئولیت پذیری شخصی الگو شوید و باور داشته باشید که شما می توانید آن را در دانش آموزان رشد دهید.
- ۲ - برای دانش آموزان گزینه هایی برای انتخاب تهیه کنید و از آن ها بخواهید که پیامدهای هر انتخاب را مورد توجه قرار دهند.
- ۳ - اسنادهای درونی را به وجود آورده و تشویق کنید. اجازه ندهید که دانش آموزان دیگران را برای شکست هایشان سرزنش کنند یا موفقیت را به شانس نسبت دهند.

۴ - دانش آموزان را ترغیب کنید که اهدافی تعیین کنند ، پیشرفت خودشان را ارزیابی کنند و تصمیم بگیرند که آیا تغییر راهبرد لازم است یا نه.

نظریه خودمختاری

\* دیدگاه های دی چارمز، راتر، وایت و هارتر تاکید دارند که انگیزش تا حدودی از این باور که افراد می توانند روی محیط شان اعمال کنترل کنند ، نشأت می گیرد.

\* دیدگاه دسی و ریان این نکته را مسلم فرض می کند که انسان ها نیاز به خودمختار بودن دارند و به این دلیل در فعالیت ها شرکت می کنند که خودشان چنین می خواهند.

\* فرض ها :

\* اراده، ظرفیت انسان است در انتخاب این که چگونه نیازهایش را ارضا کند.

۱

\* خودمختاری فرایند مورد استفاده قرار دادن اراده است.

\* خودمختاری مستلزم این است که افراد نقاط قوت و محدودیت های خود را بپذیرند و از تاثیر نیروها روی خودشان آگاه باشند، انتخاب های انجام داده و راه های ارضای نیازهای شان را تعیین کنند.

## جلسه شصت و یکم

### سه نیاز روانشناختی

سه نیاز روانشناختی وجود دارد که زیربنای رفتار است. این نیازها شامل نیاز به شایستگی، خودمختاری و بستگی یا ارتباط داشتن است.

۱. نیاز به شایستگی:

افراد نیاز دارند در تعاملات خود با دیگران، تکالیف و فعالیت ها، احساس شایستگی کنند. از دیدگاه تکاملی اگر موجودی نتواند تعامل مسلطی با محیط داشته باشد، بعید است که زنده بماند (همه ما نیاز داریم که بصورت تکاملی با محیط تعامل کنیم و این نیاز بصورت ذاتی در ما وجود دارد و در این نظریه زیربنای رفتار افراد را تشکیل می دهد).

۲. نیاز به خودمختاری:

نیاز به خودمختاری به نیاز برای ادراک احساس کنترل، عامل بودن در تعاملات با محیط، اشاره دارد. فرض آن است که افراد یک نیاز روانی اساسی برای داشتن احساس خودمختاری و کنترل دارند (فرد احساس می کند که بر اوضاع کنترل دارد و در تعامل با محیط می باشد و این نیاز همانند نیاز به شایستگی بصورت درونی و ذاتی است و افراد نیاز دارند تا خودمختاری خود را در موقعیت های محیطی و در فعالیت های مختلف اعمال کنند و نشان دهند).

۳. نیاز به بستگی یا ارتباط داشتن:

نیاز به بستگی به این اشاره دارد که فرد نیاز به تعلق به گروه دارد (افراد نیاز دارند که در گروه فعالیت داشته باشند و به این نیاز؛ نیاز به پیوندجویی هم گفته می شود که افراد ذاتا مایل هستند در گروه باشند و با دیگران ارتباط داشته باشند).

تعریف انگیزش درونی بر اساس دیدگاه خودمختاری را می توانیم در زیر ببینیم:

خودمختاری

. انگیزش درونی " نیاز انسان برای شایستگی و خودمختار بودن در ارتباط با محیط است ". (در تعریف انگیزش درونی، هر سه نیاز شایستگی، خودمختاری و بستگی وجود دارد)

. نیاز به انگیزش درونی به اراده های افراد نیرو می بخشد و اراده، انگیزش درونی را برای ارضای نیازها، حل تعارضات بین نیازهای رقیب به کار می گیرد و آنها را کنترل می کند. (در این دیدگاه، نیازها به انگیزش درونی باعث توانمند شدن اراده افراد می شود که فرد بعد از قوی شدن به صورت درونی برانگیخته می شود و اراده که تقویت شد، انگیزش درونی، نیازهای سه گانه را فعال و هدایت می کند)

. وقتی که فرد به اراده ی خود عمل می کند، انگیزش درونی ارضا می شود.

. شخص ممکن است یک نیاز ذاتی برای یادگیری داشته باشد و ممکن است آن را به وسیله خواندن کتاب آشکار کند. هنگامی که شخصی برای خواندن کتاب تصمیم می گیرد، انگیزش درونی ارضا می شود. اگرچه خواندن واقعی ممکن است باعث ارضای بیشتر شود. (بطور کلی تصمیم گیری سطحی از ارضا را ایجاد می کند و مطالعه کردن بصورت واقعی باعث ارضای بیشتر هم می شود، در واقع اراده و تحقق اراده در عمل، سطوح بیشتری از ارضای فرد را براساس انگیزه درونی ایجاد می کند).

#### جلسه شصت و دوم

#### فرآیندهای انگیزشی

. تمرکز بر انگیزش درونی در دیدگاه خودمختاری به وسیله خرده نظریه ارزیابی شناختی پوشش داده شده است (خرده نظریه ارزیابی شناختی، انگیزش درونی را در دیدگاه خودمختاری تبیین می کند).

. نظریه خودمختاری سعی دارد تا گستره ای از همه رفتارهای انسان را تحت پوشش قرار دهد؛ اما فقط مجموعه کوچکی از همه رفتارها عملاً بطور درونی برانگیخته می شوند.

. بر اساس نظریه ارزیابی شناختی، انگیزه درونی منجر به این می شود که افراد در جستجو و تسلط بر چالش هایی باشند تا از این طریق نیاز خویش به ابراز شایستگی و خودمختاری را ارضا کنند.

. چالش هایی مطلوب است که در دسترس دانش آموز باشد. اگر چالش ها خیلی آسان باشند، یادگیرندگان چالش های دشوارتر را جستجو خواهند کرد و اگر چالش ها خیلی سخت باشند، آنها ممکن است دست از تلاش بردارند.

در دیدگاه خودمختاری و در رابطه با نظریه ارزیابی شناختی، نیازهای اولیه را که در دیدگاه خودمختاری مطرح کردیم داریم و همچنین ارزیابی تکالیف که با آنها مواجه هستیم را در نظر می گیریم که اینها در چه سطحی هستند که تکالیف در راستای ۳ نیاز شایستگی، خودمختاری و بستگی؛ انگیزه درونی را برای فرد تبیین کنند.

#### فرآیندهای انگیزشی

. وقتی افراد نتوانند خودمختاری نشان دهند، انگیزش درونی آسیب می بیند. افراد می خواهند در اعمال خود احساس مسئولیت کنند و در انتخاب کردن آزاد باشند.

. متأسفانه در بسیاری از کلاس ها، دانش آموزان در مورد اینکه چه کاری انجام دهند، چه موقع و چگونه انجام دهند، انتخاب اندکی دارند.

. نظریه پیش بینی می کند زمانی که افراد باور کنند که اعمالشان بصورت بیرونی تعیین می شود، انگیزش درونی آنها کاهش می یابد.

باورهای مرتبط با کنترل ادراک شده

کنترل ادراک شده یک عامل تعیین کننده مهم انگیزش درونی است.

سه باور موثر در کنترل ادراک شده عبارتند از:

۱. باورهای ظرفیت

باورهای ظرفیت به باور فرد در مورد قابلیت شخصی وی با در نظر گرفتن توانایی، تلاش، دیگران و شانس اشاره می کند (بنظر می رسد من نمی توانم در مدرسه سخت تلاش کنم).

باورهای شخصی را که او ابزاری برای انجام کارها دارد، نشان می دهد و شبیه قضاوت های کارآمدی است (فرد قضاوت می کند که آیا توانمند و اثربخش هست یا نه؛ و این باورها می تواند به عنوان ابزاری برای انجام کارها برای افراد تلقی شوند).

۲. باورهای راهبردی

باورهای راهبردی، انتظارات یا ادراک در مورد عواملی است که موفقیت در مدرسه را تحت تاثیر قرار می دهند، از قبیل توانایی، تلاش، دیگران، شانس یا عوامل ناشناخته (بهترین راه برای گرفتن نمرات خوب، سخت کار کردن است).

این باورها به ادراکی اشاره می کند که در آن ادراک وسایل را به هدف ارتباط می دهد و بر مبنای آن اگر فردی از راهبردها استفاده کند به هدف هایش دست خواهد یافت.

۳. باورهای کنترل

باورهای کنترل، انتظاراتی در مورد احتمالات موجود برای فرد در مورد عملکرد خوب در مدرسه بدون مراجعه به وسایل ویژه است (اگر من بخواهم، می توانم در مدرسه خوب عمل کنم)

یعنی این باور که فرد بتواند احساس کنترل بر خود را داشته باشد که بدون توجه به ابزار دیگر، یا عوامل محیطی که می توانند تاثیر گذار باشند، این باور کنترلی را دارد که اگر من بخواهم، می توانم عملکردم را تغییر دهم.

#### رشد خودمختاری

. انگیزش درونی یک نیاز ذاتی انسان است و در نوزادان به عنوان یک نیاز نامتمایز برای شایستگی و خودمختاری آغاز می شود.

. به موازات رشد کودکان، نیاز به زمینه های خاص مانند نیاز به پیشرفت در تحصیلات، ورزش های قهرمانی یا فعالیت های جسمی متمایز می شود.

. اینکه کدام فعالیت ها علاقه کودکان را متجلی می سازد، وابسته به تعاملات محیطی خواهد بود (ممکن است کودک در محیطی رشد کند؛ که مباحث هنری یا ورزشی مهم باشد یا محیطی که مباحث آموزشی و تحصیلی مورد توجه باشد. هر کدام از این محیط ها می تواند با توجه به علائقی که کودک دارد در تجلی رفتارها تاثیرگذار باشند و زمینه خاصی در رشد خودمختاری وی موجب شوند).

. همه رفتارها بصورت درونی برانگیخته نمی شوند، یک جنبه مهم از رشد مربوط به درونی کردن ارزش ها و آداب و رسوم جامعه است.

. در مدرسه ساختارهای درونی، کنترل ها و پاداش هایی وجود دارد که ممکن است متناسب با خواست کودکان برای خودمختاری و انگیزش درونی نباشد، اما به ایجاد رفتار خوب و عملکرد اجتماعی مطلوب کمک کند.

. این برانگیزاننده های بیرونی ممکن است درونی شده و بخشی از فرآیندهای خودتنظیمی شوند.

برای درک بهتر درونی شدن انگیزش، یک خرده نظریه دیگر را در دیدگاه خودمختاری مطرح می کنیم با عنوان خرده نظریه یکپارچگی اندام واره ای

خرده نظریه یکپارچگی اندام واره ای

. انگیزش از بی انگیزشی یا برانگیخته نشدن تا به انگیزش بیرونی و در نهایت انگیزش درونی مفهوم سازی شده است (در این حالت سه وضعیت وجود دارد: (۱) بی انگیزشی تمام (۲) انگیزش بیرونی و (۳) انگیزش درونی. . سه نوع انگیزش جداگانه را "سبک های تنظیم کننده" نامیده شده است. آنها راه های برانگیخته شدن را مورد بحث قرار می دهند نه راهبردهای خودتنظیمی.

#### جلسه شصت و سوم

الگویی که **دسی و رایان** مطرح کردند خیلی به ما کمک می کنند تا بتوانیم فرایند تبدیل انگیزش بیرونی به درونی را بهتر درک کنیم.  
انواع انگیزش  
بی انگیزشی : افراد مجاورت نمی کنند، بین رفتار و پیامد هایشان ادراک شایستگی پایین است. عدم ارتباط وجود دارد و قصدمندی هم وجود ندارد.  
در انگیزش بیرونی افراد تحت تاثیر محرک بیرونی انگیزش خود را شکل می دهند.  
۴ سطح انگیزش

- ۱- تنظیم بیرونی: به وضعیتی اشاره می کند که امکان دارد دانش آموزی به انجام کاری علاقه نداشته باشد اما به خاطر اینکه امکان دارد پاداش هایی را دریافت کند و یا اینکه تنبیه شود آن را انجام دهد.
- ۲- تنظیم درون فکنی شده : ایگو و فکر و خرد فرد درگیر شده و تمرکز دارد بر جلب و تایید خود و دیگران. بازهم تا حدی بیرونی است و در این مرحله فرد اگر کاری یا تکلیفی را انجام ندهد ممکن است احساس گناه کند.
- ۳- تنظیم همانند سازی شده : برای یک فعالیت به صورت آگاهانه ارزش گذاری اتفاق بیفتد. اهداف دانش آموز را نشان می دهد. در این مرحله انگیزش تا حدی از بیرونی به درونی رسیده.
- ۴- انسجام یافته یا یکپارچه : رفتار تا حدود زیادی درونی شده که تحت تاثیر سلسله مراتب اهداف می باشد و یک همخوانی در رفتار فرد می بینیم. در این مرحله فرد بر اساس منابع درونی و بیرونی اطلاعات را جمع کرده و یک طرحواره ایجاد کرده و به اهمیت آن رفتار پی برده و به یک طرحواره منسجم رسیده .  
در نهایت انگیزش درونی می شود و فرد با علاقه و لذت بردت از یک فعالیت آن را انجام می دهد.

#### جلسه شصت و چهارم

منابعی که انگیزش درونی دانش آموزان را افزایش میدهد( کاربرد منابع انگیزش درونی در کلاس)

۱. چالش: دانش آموزان رابا تکالیفی با دشواری متوسط روبرو کنید تا آنها درمورد انجام دادن آنها احساس خودکار آمدی کنند

۲. کنجکاوی: دانش آموزان رابا اطلاعات شگفت انگیز وناهمخوان مواجه کنید تا برای پرکردن شکاف های موجود در اطلاعات خودبرانگیخته شوند.

۳. کنترل: به یادگیرندگان حق انتخاب وبرخورداری از احساس کنترل بر پیامد های یادگیری شان را بدهید.

۴. تخیل: یادگیرندگان راز طریق شبیه سازی وبازی در فرآیند تخیل وخیالبافی درگیر کنید. با باز بودن فضا احتمال تخیل بیشتر است.

ترتیب چینش انگیزشی که ایجاد میشود باید به گونه باشد باید با سطح مناسب تکلیف باشد اگر پیش از اندازه باشد ممکن است حتی توجه و حواس دانش آموز راز تکلیف پرت کنند و خود توجه را جلب کنند. باید به گونه باشد که ذهن دانش اموزان درگیر می کند، ذهن راز موضوع اصلی دور نکند نا بتواند با انگیزه مناسب درگیر آن فعالیت شد.

### جلسه شصت و پنجم

یکی دیگر از موضوعاتی که می تواند روی دانش آموز اثر بگذارد اثراتی است که معلم و کلاس درس دارد و میتواند روی انگیزش دانش آموز و معلم اثرگذار باشد.

-معلمان می توانند روی انگیزش دانش آموزان اثر بگذارند، فعالیت هایی مانند تعیین نحوه تدریس و کار با دانش آموزان، تنظیم تعاملات کلاسی و غیره.

- در گذشته نقش معلم را در این زمینه بسیار محدود می پنداشتند، روش اصلی معلمان دادن پاداش هایی از قبیل نمره، امتیاز، تشویق و جایزه بود و بیشتر به دیدگاه های اولیه شرطی سازی تأکید می شد و محرک های بیرونی تأکید می شد، اما اکنون نظریات شناختی و اجتماعی تأکید شده است.

- تقریباً هر کاری که معلم انجام می دهد، اثر انگیزشی بالقوه روی دانش آموزان دارد. این اعمال شامل فعالیت های انگیزشی آشکار معلم مانند: تعیین هدف و پاداش دادن و همچنین فعالیت های مرتبط با نحوه تدریس مانند گروه بندی دانش آموزان و روش های سوال کردن و نیز تلاش معلم برای مدیریت کلاس و روش های کاهش و نوع برخورد با مشکلات انضباطی می باشد.

-رفتار معلم می تواند روی انگیزش دانش آموزان اثر بگذارد ولی تعیین اثرات رفتار دانش آموزان بر روی معلمان کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

میخواهیم به عواملی که می توانند روی آموزش اثربخش معلم مؤثر باشد و همچنین این عوامل می توانند بر آموزش و ساختارهای انگیزشی اثربخش باشند اشاره می کنیم:

#### مورد اول برنامه ریزی و تصمیم گیری معلم است

-برنامه ریزی و تصمیم گیری اجزای اساسی تدریس هستند. این جنبه ها در مدل های تدریس به کار می روند و به پیشرفت های دانش آموزان ارتباط پیدا می کنند. برنامه ریزی و تصمیم گیری به انگیزش هم مرتبط هستند.

- برنامه ریزی معلم بشدت تحت تأثیر خصوصیات دانش آموزان، از قبیل نیازها، توانایی ها و انگیزش آنها قرار دارد.

- معلمان نه تنها باید با توجه به توانایی ها و شایستگی دانش آموزان به آنها کمک کنند بلکه لازم است توجه کنند که نحوه تدریس و نوع فعالیت های کلاسی چه قدر با علایق دانش آموزان تناسب دارد.

- معلمان معمولاً با توجه به وضعیت موجود و مطلبی که قرار است تدریس شود شروع به برنامه‌ریزی می‌کنند و پس از آن توجه خود را به مسائل انگیزشی مانند شرکت دانش‌آموزان در جریان تدریس معطوف می‌کنند.
- معلمان خیلی کم از برنامه‌های خود منحرف می‌شوند و اغلب به خاطر مسائل انگیزشی اینکار را می‌کنند یعنی وقتی که علاقه دانش‌آموزان کاهش یافته باشد.
- معلم و دانش‌آموزان به طور متقابل روی هم اثر می‌گذارند معلم از طریق برنامه‌ریزی و تدریس روی انگیزش و یادگیری دانش‌آموز اثر می‌گذارد و واکنش دانش‌آموزان در جریان تدریس باعث می‌شود که معلم اوضاع را بسنجد و راهبردهایی را که روی انگیزش و یادگیری اثر بهتری می‌گذارد بکار گیرد.

## جلسه شصت و ششم

جو و شرایط کلاس یکی از موضوعاتی است که باید بهش توجه کنیم که می‌تواند روی انگیزش دانش‌آموزان و همه عوامل آموزشی که در آن محیط هستند اثرگذار باشد.

جو کلاس به فضای کلاس درس، خصوصیات اجتماعی، روانشناختی و هیجانی که در آن فضا وجود دارد اشاره کرد.

پس وقتی می‌گوییم جو کلاس، یک ویژگی‌های اجتماعی در کلاس وجود دارد یک ویژگی‌های روانشناختی و هیجانی در کلاس وجود دارد که همه این سه ویژگی‌ها را در جو کلاس ما می‌توانیم بشناسیم.

از آن جهت که می‌گوییم جو کلاس اهمیت دارد که تدریس نوعی رهبری است که هدف آن تحت تاثیر قرار دادن افراد است و آنها رفتار مناسبی را انجام بدهند، یک رفتار کلاسی می‌تواند آموزشی، انگیزشی، اجتماعی و فرهنگی باشد.

جو کلاس می‌تواند در اختیار آن رهبر آموزشی قرار گیرد. و اگر جو، جوه مناسب و سازنده‌ای باشد آن رهبر می‌تواند با هدایت این جو به آن اهداف که مدنظرش است دست پیدا کند از این جهت می‌تواند موضوع بسیار مهمی باشد.

میتوان جو کلاس را با یکسری از واژه‌ها توصیف کنیم، مثل اینکه: بگیریم کلاس گرمه یا سرده، فضا خیلی سهل‌انگارانه یا خیلی مردم‌سالارانه است، استبدادی است یا دانش‌آموز مدار است، توصیف می‌شود.

جو کلاس را تا حدودی بر اثر تعاملاتی که بین معلم و دانش‌آموز وجود دارد تعیین می‌کنند.

اگر رهبری سهل‌انگارانه باشد منجر می‌شود که ما در آن کلاس به یک نوع اغتشاش و سردرگمی مواجه بشویم که این اثرات نه تنها روی انگیزش اثری ندارد بلکه می‌تواند زیان بار هم باشد.

اگر رهبری استبدادی باشد امکان دارد تا حدودی کارایی را بالا ببرد اما ناکامی، پرخاشگری و جو منفی را در کلاس ایجاد کند.

رهبری مردم‌سالارانه می‌تواند دانش‌آموزان را قادر کند که به اهدافشان دست پیدا کنند و بدون اینکه احساس ناکامی یا پرخاشگری داشته باشند، و همچنین یاد بگیرند که روی پروژه‌ها با هم همکاری کنند و اگر در واقع رهبر هم به یک علت نباشد هر کدام از اعضای گروه یا کلاس می‌توانند به صورت مستقل شروع کنند و کار خودشان را انجام بدهند.

اگر بخواهیم جو مردم‌سالارانه را در کلاس اعمال کنیم چند اصل را باید رعایت کنیم:

اعمال اصول رهبری مردم‌سالارانه در کلاس درس:

1- با ایجاد گروه‌های مشارکتی به ایجاد رابطه همکاری کنید (مثال: ما می‌توانیم طراحی‌های مان را به گونه‌ای

انجام دهیم که دانش‌آموزان را به گروه‌های مشارکتی مختلف تقسیم کنیم و جایگزین شون کنیم که در این



گروهها دانش آموزان ای وجود دارد که توانایی ها و استعدادهاى مختلفی دارند و بر اساس توانمندی‌های افراد می توانیم گروه‌ها را تشکیل بدهیم این گروه ها کمک می کند که افراد یک هدف مشترکی را دنبال کنند و بیشتر به مشارکت توجه کنند و همچنین رابطه همکاری بین آنها شکل بگیرد.

2- از دانش آموزان سوال کنید و از آنها بخواهید نظرات خود را در مورد نحوه تکمیل کار با دیگران در میان بگذارند ( معلم این فرصت را به دانش آموزان می دهد که در شروع یک موضوع درسی نظر بدهند که برای انجام این واحد درسی چه پروژه هایی، چه فعالیت هایی و چه تکالیفی دوست دارند انجام بدهند و امکان دارد بچه ها بر اساس علاقه خودشان انتخاب کنند و یا بخواهند به صورت انفرادی کار کنند، و معلم این فرصت را به دانش آموز می دهد تا بر اساس نظرات و توانایی‌های خودشان طراحی کنند و کار را پیش ببرند.

3- دانش آموزان را تشویق به حل مسئله و تصمیم گیری کنید( برای این موضوع معلم می‌تواند درس را با معماها و چالش های جدی شروع کند و بچه ها با هم برای این مسئله و بگذارند و فکر کنند و آن را به عنوان یک چالش و مسئله ببینند و سعی به حل مسئله کنند، و برای این باید تصمیم گیری کنند و اطلاعات لازم را جمع آوری کنند و فعالانه درگیر این فرایند شوند.

4- اطمینان حاصل کنید که دانش آموزان میدانند که معلم مسئولیت نهایی فعالیت های کلاسی را برعهده دارد: با توجه به اینکه تصمیم گیری در فعالیت های کلاس را به عهده دانش آموز گذاشته‌ایم اما دانش آموز باید بداند که مسئولیت نهایی بر عهده معلم می باشد و فعالیت های کلاسی در باغ باید زیر نظر معلم پیش بروند تا بتوانیم در کنار ایجاد یک فضای مردم سالارانه و اینکه خود دانش آموزان می توانند به صورت دموکراتیک فعالیت های مختلف را دنبال کنند اما یک نوع هدایت دقیقی هم از طرف معلم برای این فعالیت ها وجود داشته باشد.

#### جلسه شصت و هفتم

##### الگوها

- ✓ الگوها اثرات مهمی روی انگیزش دانش آموزان دارند.
- ✓ یکی از مهمترین الگوها معلم است. معلم به عنوان الگو برای دانش آموزان یک منبع مشاهده‌ای از اطلاعات خودکارآمدی است. وقتی که معلم یک رفتار را به صورت اثربخش انجام میدهد و توانمندسازی خودش را نشان میدهد این یک الگویی کارآمدی است که بچه‌ها می‌توانند ببینند و بر این اساس آنها هم رفتارها را انجام دهند تا احساس کارآمدی داشته باشند.
- ✓ دانش آموزان وقتی که می‌بینند معلم مفاهیم و مهارت ها را توضیح و شرح می‌دهد به این باور گرایش پیدا می‌کنند که خود آنها نیز قادر به یادگیری هستند. آنها باور می‌کنند که آنها هم میتوانند در واقع یاد بگیرند و این مفاهیم را توضیح بدهند و توصیف کنند؛ این مشاهده موجب می‌شود که در واقع خودکارآمدی را احساس کنند.
- ✓ خودکارآمدی با استفاده از نمایش ها و ارائه های جالب که توجه دانش آموزان را به خود جلب می‌کنند نیز انگیزش دانش آموزان را افزایش می‌دهد. ما میتوانیم نمایش‌ها، ارائه‌ها و ایفای نقش‌هایی را داشته باشیم که جذاب

باشند و توجه دانش‌آموزان را به خود جلب می‌کنند (همانطور که قبلاً در یادگیری مشاهده‌ای بیان کردیم، توجه در یادگیری میتواند بسیار مهم باشد) و این وضعیت میتواند انگیزه و شور را در دانش‌آموزان بالا ببرد.

✓ همسالان نیز می‌توانند به عنوان الگو روی انگیزش دانش‌آموزان اثرگذار باشند. مشاهده همسالان که تکلیفی را خوب انجام می‌دهد احساس خودکارآمدی را در دانش‌آموز ایجاد میکند.

✓ تعداد الگوهای به کار رفته می‌توانند متغیر مهمی در الگوبرداری باشد. در مقایسه با الگوی صرف، وجود چند الگو این احتمال را افزایش می‌دهد که مشاهده‌کننده، خود را شبیه به حداقل یکی از الگوها بیابد. وقتی چند الگو را ارائه می‌کنیم اثرگذاری افزایش پیدا می‌کند و دانش‌آموزان می‌توانند خودشان را شبیه به یک الگو ببینند.

✓ استفاده از الگوهای مقابله‌ای که قبلاً اشاره شد راه دیگر اثربخشی است؛ که ابتدا ترس‌ها و کمبودهای عمومی مشاهده‌کنندگان را خاطرنشان می‌کنند ولی به تدریج به افزایش کارایی آنها و ایجاد اعتماد به نفس در آنها منجر می‌شود.

#### بازخورد معلم

بازخورد معلم در واقع یک عملکرد مهم در تدریس است. از انواع بازخوردهای معلم:

- بازخورد عملکردی: معلم اطلاعاتی را در مورد دقت کار دانش‌آموز به او می‌دهد. ممکن است این اطلاعات در واقع شامل اطلاعات تصحیحی باشند؛ مانند: کارشون درست، خیلی خوب، قسمت اول رو درست انجام دادید ولی باید عدد بعدی رو کم و زیاد کنید. در واقع در مورد عملکرد دانش‌آموز بازخورد می‌دهد و تصحیح می‌کند.
- نوع دوم بازخوردها بازخورد انگیزشی است، که می‌خواهد در واقع انگیزش را در افراد بالا ببرد. بیشتر بازخوردهایی که معلمان به دانش‌آموزان می‌دهند، برای ایجاد انگیزش است. معلم اطلاعاتی در مورد پیشرفت و شایستگی دانش‌آموز به او ارائه می‌دهد. ممکن است اطلاعات شامل مقایسه دانش‌آموزان با دیگران و اقتناع دانش‌آموز باشد؛ مانند کارت خیلی بهتر شده جداً خیلی خوب کار می‌کنی، میدونم که از پس این کار بر می‌آیی.
- نوع سوم بازخوردها بازخورد اسنادی است. به منظور افزایش انگیزش، عملکرد دانش‌آموزان را به یک یا چند اسناد که تصور می‌شود در کار او دخالت داشته است، نسبت می‌دهیم؛ مثلاً این کار را خوب انجام داده‌ای معلوم است که خیلی سخت تلاش کرده‌ای، کارت خیلی خوب است. در واقع حاصل این بازخوردی که معلم به دانش‌آموز میدهد این است که تلاش و پیگیری دانش‌آموز را به عنوان علت کار خوب نشان می‌دهد و منعکس می‌کند.

- نوع چهارم بازخورد که بازخورد راهبردی است به دانش‌آموزان اطلاع می‌دهد که آیا از یک راهبرد خوب استفاده می‌کند یا خیر و استفاده از راهبرد تا چه حد عملکرد او را بهبود بخشیده است. مثل موقعی که معلمی به دانش‌آموز می‌گوید که کارت را درست انجام دادی چون مراحل کار را به ترتیب و درست طی کردی. روش ۵ مرحله‌ای

به تو کمک کرده تا کارت را بهتر انجام بدهی. این بازخورد در واقع به راهبرد و مراحل که دانش آموز در انجام کارش استفاده کرده اشاره می‌کند و کمک میکند که در واقع دانش آموز متوجه بشود مراحل را به خوبی پشت سر گذاشته و این بازخورد هم میتواند انگیزش را تحت تاثیر قرار بدهد.

#### پاداش

در واقع پاداش یکی از عوامل بسیار مهم است که در نظریات مختلف به آن اشاره شده است.

- معلمان در مقابل رفتار و عملکرد تحصیلی خوب انواع پاداش‌ها را به دانش آموز میدهند.
- نمره، امتیاز، لوح تقدیر و گرامیداش، وقت آزاد، امتیاز، ستاره یا کالابریگ قابل تعویض، عکس برگردون و خیلی چیزای دیگری که از آن میتوان به عنوان انگیزاننده استفاده کرد.
- پاداش دادن ممکن است رفتار را تقویت کند و احتمال رخداد آن را در آینده افزایش دهد.
- پاداش انگیزش بخش است، زیرا افراد انتظار دارند رفتاری که به طریق خاصی انجام می‌شود به پاداش منجر گردد.
- پاداش میتواند پیشرفت دانش آموزان در کسب مهارت را نیز به اطلاع او برساند و در نتیجه انگیزش را تداوم بخشد.

#### جلسه شصت و هشتم

یکی از موضوعات خیلی مهمی که ما باید به آن توجه کنیم جو کلاس است یا آن شرایط کلاس که می‌تواند روی انگیزش دانش آموزان و همه عوامل آموزشی که در آن فضای آموزشی هستند اثرگذار باشد.

- جو کلاس به فضای کلاس درس، خصوصیات اجتماعی، روانشناختی و هیجانی که در آن فضا وجود دارد اشاره می‌کند.  
- اهمیت جو کلاس برای انگیزش از آنجا مهم است که تدریس نوعی رهبری است که هدف آن تحت تاثیر قرار دادن رفتار کلاس است. ( افراد را تحت تاثیر قرار دهد تا رفتار کلاسی مناسب را انجام دهند، آن رفتار کلاسی می‌تواند رفتار اجتماعی، آموزشی، یادگیری و انگیزشی باشد) جو کلاس می‌تواند در اختیار رهبر آموزشی قرار بگیرد و اگر جو مناسب و سازنده باشد رهبر می‌تواند با هدایت این جو به آن اهدافی که مدنظرش است دست پیدا کند.

- جو کلاس با واژه‌هایی چون گرم، سرد، سهل انگارانه، مردم سالارانه، استبدادی و دانش آموز مدار توصیف می‌شود.

- جو کلاس تا حدود زیادی با تعاملات بین معلم و دانش آموز تعیین می‌شود

- رهبری سهل انگارانه منجر به اغتشاش و سردرگمی می‌شود

- رهبری استبدادی منجر به کارایی بالا و در عین حال ناکامی، پرخاشگری و جو منفی در گروه می‌شود.

- رهبری مردم سالارانه دانش آموزان را قادر می‌سازد به اهدافشان دست یابند بدون این که در آن‌ها ناکامی و پرخاشگری ایجاد شود.

- رهبری مردم سالارانه این فایده را هم دارد که گروه یاد می‌گیرد روی پروژه‌ها همکاری کنند و در غیاب رهبر، هر یک از اعضا به طور مستقل عمل کند.

\*اعمال اصول رهبری مردم سالارانه در کلاس درس

۱. با ایجاد گروه‌های مشارکتی به ایجاد رابطه همکاری کمک کنید: ما میتوانیم در طراحی گروهی، دانش آموزان رابه گروههای مشارکتی مختلف تقسیم کنیم که در این گروه‌ها دانش آموزانی وجود دارند که توانایی‌ها و استعدادهای مختلفی

دارند. براساس توانمندی افراد میتوانیم گروه‌ها را چینش کنیم. این گروه‌ها کمک میکند افراد یک هدف مشترکی را دنبال کنند، به مشارکت بیشتر توجه کنند، روابط همکاری شکل بگیرد و به هدف گروه دست پیدا کنند.

۲. از دانش آموزان سوال بکنید و از آنها بخواهید نظرات خود را در مورد نحوه تکمیل کار با دیگران در میان بگذارند: بر اساس این نکته معلم این فرصت را به دانش آموز می‌دهد که در شروع یک واحد درسی نظر بدهند که برای انجام این واحد درسی چه پروژه‌هایی، چه فعالیت‌هایی و چه تکالیفی را دوست دارند انجام بدهند و بچه‌ها خودشان انتخاب کنند و بر اساس علاقه خودشان درگیر بشوند یا مثلاً به طور انفرادی کار کنند. هرکس فعالیت‌هایی که برای پروژه لازم است مشخص کند. این قابلیت را به بچه‌ها می‌دهیم که بر اساس نظرات خودشان طراحی کنند (باعث می‌شود بچه‌ها مفهوم مردم‌سالاری را بیشتر درک می‌کنند)

۳. دانش آموزان را تشویق به حل مسئله و تصمیم‌گیری کنید: برای این کار می‌توانیم درس را با معما و چالش‌های جدی شروع کنیم و بچه‌ها هر دو سه نفر روی مسئله فکر کنند، مراحل حل مسئله را دنبال کنند باید تصمیم‌گیری بکنند و اطلاعات لازم را جمع‌آوری کنند و فعالانه درگیر این فرایند شوند. همچنین خودشان برای یادگیری تلاش کنند. بخشی از مسئولیت نهایی می‌تواند بر عهده خودشان باشد و بخشی بر عهده معلم.

۴. اطمینان حاصل کنید دانش آموزان می‌دانند که معلم مسئولیت نهایی فعالیت‌های کلاسی را بر عهده دارد: با وجود همه این مسئولیت‌هایی که بر عهده دانش آموزان است اما معلم تصمیم‌گیرنده نهایی است و فعالیت‌های کلاسی باید زیر نظر معلم پیش برود و تایید بکند. تا بتوانیم در کنار ایجاد یک فضای مردم‌سالارانه و اینکه بچه‌ها می‌توانند به صورت دموکراتیک فعالیت‌ها را دنبال کنند اما یک نوع هدایت دقیقی هم از طرف معلم برای این فعالیت‌ها وجود داشته باشد.

## جلسه شصت و نهم

**تحسین:** یکی از عوامل موثر بر انگیزش در کلاس درس است، تحسین باز خورد مثبتی است که نشان دهنده تایید یا دربردارنده ستایش است.

تحسین فراتر از باز خورد ساده است که متناسب بودن رفتار یا صحیح بودن پاسخ را نشان می‌دهد. چرا که احساس مثبت معلم را منتقل کرده و اطلاعاتی را در مورد ارزشمندی رفتارهای دانش آموز را به او می‌دهد.

تحسین باید در مجاورت رفتاری که قرار است تقویت شود ابراز گردد. جنبه‌های خاصی از رفتار را که قرار است تقویت شود مشخص کند و دانش آموزان آن را خالصانه و معتبر بدانند.

تحسین به خصوص در کلاس‌های بالاتر یک تقویت‌کننده ضعیف است تا حدود ۸ سالگی کودکان علاقمند به خشنود کردن بزرگترها هستند، بنابراین این تحسین می‌تواند اثر قدرتمندی روی رفتار داشته باشد.

تحسین اطلاعاتی را در مورد نظر معلم درباره توانایی دانش آموزان به آنها منتقل می‌کند. تحسین کردن، موافقت و پیشرفت در یادگیری، بر این باور دانش آموز که دارند یاد می‌گیرند مهر تایید می‌زند و خود کار آمدی برای یادگیری را افزایش می‌دهد.

**انتقاد:** انتقاد عبارت است از ناخشنودی معلم از رفتار دانش آموز که با باز خورد کلامی یا حرکات صورت و بدن ابراز می‌شود.

انتقاد ملایم می‌تواند موجب افزایش انگیزه شود ولی با افزایش و کاهش انتقاد این اثر کاهش می‌یابد.

پسران بیشتر از دختران، سیاه پوستان بیشتر از سفیدپوستان، دانش آموزانی که معلم انتظارات کمتری از آنها دارد بیشتر از دانش آموزانی که معلم انتظار بیشتری از آنها دارد و دانش آموزانی که وضعیت اجتماعی آنها پایین تر است بیشتر از دانش آموزانی که پایگاه اجتماعی بالاتری دارند، مورد انتقاد واقع می شوند.

**انتظارات معلم:** فرایند مهمی که روی انگیزش دانش آموزان اثر می گذارد، انتظاری است که معلم در مورد یادگیری و عملکرد دانش آموزان دارد.

انتظارات معلم می تواند به عنوان پیش بینی های خود تحقق بخش عمل کند، چرا که به نظر می رسد موفقیت دانش آموزان انعکاسی از این انتظار است.

فرایند شکل گیری انتظارات: در ابتدای سال تحصیلی معلمان بر اساس تعاملات اولیه خود با دانش آموزان و اطلاعاتی که از گزارشهای ثبت شده در مدرسه بدست می آورند انتظارات را شکل می دهند. سپس مطابق با انتظارات خود رفتارهای متفاوتی را با دانش آموزان در پیش می گیرند. این رفتار معلمان به دانش آموزان بازگشت داده می شود. بنابراین رفتار دانش آموزان، رفتارها و انتظارات معلم را تکمیل و تقویت می کند.

یک متغیر اساسی: ادراک معلم از کنترلی است که روی عملکرد دانش آموزان دارد. کنترل عبارت است از توانایی معلم برای اثر گذاشتن بر محتوا، زمان و طول مدت تعامل با دانش آموزان.

باورهای معلم در مورد کنترل روی تصمیمات او برای دادن بازخورد به دانش آموزان و نوع جو اجتماعی هیجانی که برای کلاس ایجاد می کند موثر است.

## جلسه هفتم

### منابع انتظارات

برخی از منابعی که انتظارات را شکل می دهند عبارتند از: نمرات هوش و توانایی، جنسیت، اطلاعات به دست آمده از معلمان قبلی، اطلاعات پزشکی و روانشناختی ثبت شده در زمینه نژادی، اطلاعات مربوط به خواهر و برادرهای بزرگتر، خصوصیات جسمی، موفقیت‌های قبلی، وضعیت اجتماعی، اقتصادی و رفتارهای که دانش آموز نشان می دهد.

انتظارات در چهار حوزه می توانند در رفتار معلم نمود پیدا کنند: جو اجتماع کلامی و باز خورد.

جو اجتماعی هیجانی شامل رفتارهای هیجانی، درونداد کلامی، بیرونداد کلامی و غیر کلامی از قبیل لبخند، تکان دادن سر، تماس چشمی و اعمال حمایت گرانه و دوستانه است.

به طور کلی معلمان برای دانش آموزانی که از آنها انتظار بیشتری دارند نسبت به دانش آموزانی که از آنها انتظارات کمتری دارند، جو اجتماعی هیجانی گرمتری ایجاد می کنند.

درون داد کلامی عبارت است از فرصت برای یادگیری مطالب جدید و دشواری مطالب است.

دانش آموزانی که انتظارات از آنها بالاست در مقایسه با دانش آموزانی که انتظارات کمی از آنها می رود، برای کار کردن با مطالب جدید و یاد گرفتن آنها فرصتهای بیشتری دارند و در معرض مطالب دشوارتر بیشتر قرار می گیرند.

برون داد کلامی عبارت است از تعداد و طول تمایلات تحصیلی.

معلمان تبادلات تحصیلی بیشتری با دانش آموزان با انتظار بالا نسبت به دانش آموزان با انتظار پایین دارند، همچنین در رویارویی با دانش آموزان با انتظار بالا تحمل بیشتری به خرج می دهند.

**خود کار آمدمی معلم:** خودکار آمدمی معلم با پیشرفتهای دانش آموزان ارتباط دارد و انگیزش آنها را تحت تاثیر قرار می دهد.

خود کار آمدمی در تدریس عبارت است از اینکه باور فرد در مورد قابلیت های خویش برای کمک به یادگیری دانش آموزان. خودکار آمدمی فعالیت هایی مانند انتخاب، تلاش، مداومت و پیشرفت را تحت تاثیر قرار می دهد.

معلمانی که خودکار آمدمی، آنها پایین است ممکن است از برنامه ریزی فعالیت های که فکر می کنند ورای قابلیت های آنهاست اجتناب کنند و در برابر دانش آموزانی که مشکل دارند تحمل نشان ندهند، تلاش کمی را برای یافتن مطالب درست مناسب به خرج دهند. به تدریس مجدد به طوری که به فخم بهتر دانش آموزان منجر گردد.

معلمانی که خودکار آمدمی بالاتری دارند فعالیتهای چالش انگیز طراحی می کنند و به دانش آموزان کمک می کنند تا موفق شوند و با دانش آموزانی که مشکل دارند، مدارا می کنند این اثرات انگیزشی در معلمان می تواند به افزایش موفقیت های دانش آموزان منجر گردد.

معلمانی که خود کار آمدمی بالاتری دارند احتمالاً محیط مثبتی را در کلاس فراهم می کنند، نظرات دانش آموزان را ارج می نهند و نیازهای آنها را در نظر می گیرند.

وقتی دانش آموزان در یادگیری پیشرفت می کنند معمولاً خودکار آمدمی معلم بالا می رود.

**اعمال خود کار آمدمی در کلاس درس:** بندورا چهار منبع را برای اطلاعات مربوط به خود کار آمدمی معرفی کرده است. هر یک از موارد زیر می تواند برای بالا بردن خودکار آمدمی معلمان به کار رود.

شاخص های فیزیولوژیک

متقاعد سازی اجتماعی

تجارب مشاهده ای

مهارت در عملکرد

**مهارت در عملکرد:** معلمانی که توانایی تدریس کمتری دارند می توانند در یک فرایند کار آموزی و یا کار ورزی قرار بگیرند و تجارب لازم را کسب کنند، با افزایش تجارب، خودکار آمدمی خود را نیز افزایش می دهند.

جلسه هفتاد و یکم

۲. تجارب مشاهده ای

نکته دوم در اعمال خودکار آمدمی در کلاس، تجارب مشاهده ای می باشد. برای معلمان فرصتی فراهم شود که فیلم های آموزشی را ببینند که گروهی از معلمان مجموعه ای از روشهای موثر را به کار می گیرند که فرآیندهای یادگیری و پیشرفت در کلاس بخوبی انجام می شود و این مشاهده گروهها و تدریس های اثربخش، می تواند به عنوان یک منبع برای

خودکارآمدی تلقی شود و از طریق مشاهده و یادگیری مشاهده ای، خودکارآمدی در مشاهده گران نیز انجام می شود که به عنوان یک روش از آن استفاده کنیم.

### ۳. متقاعد سازی اجتماعی

برای اینکه متقاعد سازی اجتماعی اتفاق بیفتد، امکان دارد با افرادی مواجه شویم که احساس کنند توانمندی و خودکارآمدی ندارند و در واقع نگاه مثبتی به خود ندارند. در این شرایط، وضعیتی را باید ایجاد کنیم که فرد بازخورد مثبت دریافت کند که کار وی خیلی ضعیف نمی باشد و بگوییم جنبه های مثبتی در تدریس وی وجود دارد. تشویق و دلگرمی دادن و حمایت کردن می تواند کمک کننده باشد. بعضی از معلمها احساس می کنند که کارآمدی لازم را ندارند، بهتر است از گروهی از معلمها که تجربه دارند بخواهیم که تجارب خود را در اختیار آنها قرار دهند و به آنها دلگرمی بدهند و بگویند که آنها هم می توانند کار مورد نظر را انجام دهند و اعتماد و پشتیبانی را برای آنها فراهم کنند تا فرآیند متقاعد سازی اتفاق بیفتد.

### ۴. شاخص های فیزیولوژیکی

بعضی از معلمها ممکن است هنگام شروع تدریس خود، خیلی مضطرب باشند و علائم فیزیولوژیکی اضطراب در آنها دیده شود که این حالت طبیعی می باشد. مثلا زمانی که فکر می کنیم دیگران مشغول تماشای کار ما هستند یا در حال ارزیابی ما می باشند، علائم فیزیولوژیکی اضطراب در ما فعال می شوند. هر چه فرد بیشتر در این موقعیت ها قرار بگیرد، بهتر با شرایط کنار می آید و در ضمن می تواند برای کاهش استرس و تنش از فنون آرام سازی یا تکنیک های روانشناختی دیگر استفاده کند که تنش خود را کاهش دهد و به تدریج علائم فیزیولوژیکی بعد از تسلط کمتر می شوند و مثل قبل نمی توانند به عنوان عاملی جدی برای فرد مسئله ساز شوند.

هر یک از این موارد می تواند برای بالا بردن خودکارآمدی معلمان به کار رود.

## جلسه هفتاد و دوم

کاربردها و فنون اجرایی معلم در کلاس: انتظارات معلم در کلاس

(الف) قوانین را عادلانه و به طور یکسان در همه اوقات اجرا کنیم. " تدوین برخی قوانین در اول سال تحصیلی توسط معلم و توافق دانش آموزان در رعایت قوانین، در نتیجه برآورده شدن انتظارات معلم "

(ب) فرض را بر این بگذارید که همه ی دانش آموزان می توانند یاد بگیرند و این انتظارات را به آنها منتقل کنید. " معلم ذهنیت ما می توانیم را در دانش آموز ایجاد کند. "

(پ) بر اساس ویژگی های کیفی دانش آموزان مثلا جنسیت، نژاد، سابقه ی والدین که ربطی به عملکرد آنها ندارد و انتظارات متفاوتی را از دانش آموزان مختلف در ذهن خود ایجاد نکنید. مثلا " چون شرایط اقتصادی خوبی ندارند پس دانش آموز تنبل است. "

(ج) بهانه ای را برای عملکرد ضعیف قبول نکنید. " اگر دانش آموزان در کلاس بگویند ما نمی توانیم این درس را یاد بگیریم معلم باید با اقتدار و لطافت بگوید شما می توانید من به شما کمک میکنم. تا ذهنیت منفی از او دور شود "

(د) این را بدانید که حد بالای توانایی دانش آموزان معلوم نیست و این حد به یادگیری های مدرسه ای ارتباط ندارد.



بحث سازمان دهی و مدیریت کلاس درس که در حفظ نظم و شرایط کلاس، یادگیری، پیشرفت و انگیزش تاثیر گذار باشد. مدیریت و سازماندهی کلاس درس:

\*مدیریت کلاس: راه‌هایی که معلم برای حفظ نظم در کلاس به کار می‌گیرد. نحوه‌ی مدیریت رفتارهای دانش آموزان توسط معلم، یادگیری دانش آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

برای اینکه مدیریت و سازمان دهی کلاس را بررسی کنیم ۲نوع اعمال معلم داریم :

۱) اعمال کنشی: کارهایی هستند که معلم برای پیشگیری از بروز مشکلات انضباطی انجام می‌دهد " در اختیار معلم هستند "

۲) اعمال واکنشی: کارهایی که معلم پس از بروز مشکلات برای رسیدگی به آنها انجام می‌دهد و هدف از آنها این است که دانش آموزانی که سوء رفتار نشان داده اند به سرعت به سر کار درسشان برگردند و برای دیگران مزاحمت ایجاد نکنند. یکی از فعالیت‌هایی که معلم ها انجام می‌دهند از نوع واکنشی میباشد و آن " گوشزد کردن " است. گوشزد معلم اثر موجهی دارد. وقتی در کلاس یک سوء رفتار مشاهده شود معلم از تکنیک گوشزد استفاده می‌کند. ویژگی های گوشزد کردن:

" الف) وضوح: چقدر در گوش ده اسم دانش آموزان دچار سوء رفتار برده می‌شود. رفتار او مشخص و اعلام و دلایل گوشزد کردن ذکر شود.

ب) قاطعیت: چقدر امر گوشزد کردن مفهوم " جدی می‌گوییم " را می‌رساند. و دانش آموز را به پیروی از معلم تا توقف سوء رفتار وادار می‌کند.

پ) خشونت: چقدر امر گوشزد کردن، تهدید، عصبانیت، درگیری جسمی و تنبیه به کار می‌رود.

ج) تلاش معلم برای پیشگیری از مشکلات انضباطی مهمتر از رسیدگی به مشکلات پس از وقوع آنهاست. " اعمال کنشی معلم:

الف) هوشیاری: عبارت است از انتقال این مفهوم توسط معلم به دانش آموزان که می‌داند دانش آموزان چه می‌کنند. هوشیاری پیش بینی کننده‌ی معنا داری برای مدیریت خوب کلاس است.

ب) همپوشانی: عبارت است از این که وقتی معلم به طور همزمان به دو موضوع رسیدگی می‌کند. همپوشانی وقتی اتفاق می‌افتد که معلم مشغول انجام کار با دانش آموزان است و در همان موقع یک سوء رفتار رخ می‌دهد.

پ) مدیریت حرکت: عبارت است از این که معلم چقدر به نرمی، جریان درس را پیش می‌برد و دانش آموزان از فعالیتی به فعالیت دیگر هدایت می‌شوند. مهم است که کلاس گام های نرمی بردارد، سرعت متعال را حفظ کند، گذر از فعالیت به فعالیت دیگر ناگهانی نباشد. جهشی و کند روی دو نوع اشتباهی هستند که معلمان مرتکب می‌شوند.

پایان.



اولین نکته هشیاری است که عبارت است از انتقال این مفهوم توسط معلم به دانش آموزان که می‌داند دانش آموزان چه می‌کنند. در واقع معلم اگر این وضعیت را سر کلاس نشان دهد یعنی نشان می‌دهد هوشیار و آگاه است به آنچه در کلاس در حال اتفاق است. این می‌تواند پیش بینی کننده مهمی برای مدیریت کلاس باشد. و کلاسی که خوب اداره شود یادگیری و پیشرفت در آن اتفاق می‌افتد و انگیزش هم دذآن بالا خواهد رفت. بنابراین معلم مهم است که این جمله و مفهوم را در ذهن دانش آموزان ایجاد کند که از آنچه در کلاس اتفاق می‌افتد باخبر و هشیار هستند یا مثلاً به اصطلاح قدیمی که معلم وقتی به تخته هم نگاه می‌کند از پشت سر چشم دارد که منظور هشیاری معلم است و این که از فعالیت‌های کلاسی آگاه است.

#### هم پوشانی

مسئله بعدی یا عمل بعدی هم پوشانی است که عبارت است از این که وقتی معلم هم‌زمان به دو موضوع رسیدگی می‌کند بفهمد که چه می‌کند هم پوشانی وقتی اتفاق می‌افتد که معلم مشغول انجام کاری با دانش آموزان است در همان موقع یک سوء رفتار رخ می‌دهد. مثلاً سر کلاس معلم بچه‌ها را به چند گروه تقسیم کرده و به آنها سرکشی می‌کند و فعالیت‌های هر گروه را چک می‌کند. اگر در این فرایند چک کردن و سرکشی‌ها متوجه شود که در گوشه‌ای از کلاس دو دانش آموز با هم بحث و جدل می‌کنند درعین حال که به گروه‌ها توجه می‌کند به آن ۲ دانش آموز هم گوشزد می‌کند که سکوت کنید و به کارتان بپردازید ولی درعین حال باز کار خودش را ادامه می‌دهد. این هم پوشانی می‌تواند کمک کند به این که مدیریت بهتری را در کلاس اعمال کند.

#### مدیریت حرکت

رفتار سوم مدیریت حرکت است به این معنا که معلم در فرایند تدریس کلاسش، در واقع چه قدر، با چه نرمی و آهستگی می‌تواند جریان درس را پیش ببرد به گونه‌ای که دانش آموزان را از یک موضوع و فعالیت درسی خیلی خوب و آرام بدون هیج و کمترین کنشی به موضوع فعالیت درسی دیگر هدایت کند و گام‌های نرم و آهسته ای را در تدریس بردارد. سرعت متعادل را حفظ کند و از یک فعالیت به فعالیت دیگر خیلی سریع و ناگهانی حرکت نکند. این می‌تواند مدیریت حرکت در کلاس را نشان دهد که در یادگیری و انگیزش دانش آموزان تأثیر گذار است. اگر سریع و ناگهانی اتفاق افتد یا خیلی کند اتفاق افتد، این دو اشتباهاتی است که ممکن است معلم مرتکب شوند. و ممکن است موجب شود فرآیند یادگیری کلاسی با مشکلاتی همراه شود. بنابراین بهتر است که آن سرعت متعادل را در واقع عدم کندروی را معلم رعایت کند تا بتواند همه دانش آموزان در کلاس را در آن بحث شرکت و مشارکت همه را داشته باشد و از آن سوء رفتارها بچه‌ها را رها کند و فرایند کلاسی بخوبی پیش برود.

#### تمرکز گروهی

عامل چهارم تمرکز گروهی که عبارت است از تلاش معلم برای حفظ حضور دانش آموزان در ادامه کار کلاسی. این که در واقع کلاس تمرکز داشته باشد بتواند توجه خود را حفظ کند برای این که در کلاس بحث ادامه پیدا کند. این خودش ۳ بعد دارد ۱. هوشیاری عبارت است از این که چقدر معلم توجه دانش آموزان را در طی یک فعالیت گروهی حفظ می‌کند. (هوشیاری بحث اول هوشیاری معلم بود این هوشیاری، هوشیاری دانش آموزان است).

۲. مسئولیت پذیری بین معنی که هر یک از دانش آموزان گروه وظیفه دارند مفاهیمی را که در که تدریس می‌شوند یاد بگیرند و این مسئولیت برای همه بچه‌ها است که در یادگیری سهیم باشند و همه گروه وظیفه دارند یاد بگیرند و تا موقعی که کسی مسلط نشده باشد معلم اجازه ندهد به موضوع جدید ورود کنند. بنابراین همه بچه‌ها باید به مسئولیت پذیری توجه داشته باشند.

۳. شکل دهی: گروه‌بندی دانش‌آموزان به نحوی که موجبات شرکت فعالانه همه آن‌ها فراهم شود. معلم باید به گونه‌ای این بعد را انجام دهد تا شرایطی فراهم شود که همه بچه‌ها در آن شرکت کنند.  
پس معلم برای حفظ حضور بقیه باید چه کند؟ جواب با شکل دهی و گروه‌بندی.

#### برنامه‌ریزی برای اجتناب از اشباع

اشباع به صورت تغییر ارزش یک فعالیت در نتیجه تکرار تعریف می‌شود. به این معنی که اگر فعالیتی خیلی تکرار شود امکان دارد ملال‌آور باشد و جنبه مثبت آن فعالیت کاهش یابد. بچه‌ها به آن حس خوب نداشته باشند و علاقه شان کم شود و تنفر ایجاد شود. احساس می‌کنند که در واقع کار تکراری است درس به‌کندی پیش می‌رود. در این شرایط با اشباع روبه‌رو شده‌ایم که با استفاده از تنوع و چالش با آن مقابله می‌کنیم تا دانش‌آموز احساس اشباع نکند و احساس پیشرفت کند و نیز فعالیت‌های در زمان برای دانش‌آموزان تعریف کنیم که احساس کنند شکل‌های جدیدی از موضوع را می‌بینند. این‌ها موجب می‌شود که ما کلاس را به گونه‌ای مؤثرتر مدیریت کنیم و از سوء رفتار و رفتارهای مخمل‌یادگیری جلوگیری کنیم و در نتیجه پیشرفت بیشتر و یادگیری بیشتر و به تبع آن انگیزش بیشتر در دانش‌آموزان خواهیم دید.

#### جلسه هفتاد و پنجم

یکی از بحث‌های مهم در مدیریت کلاسی بحث انتظارات و قوانین است. معلمان اثربخش معلمانی است که کلاس را به خوبی اداره می‌کنند و کلاس را به عنوان یک محیط مناسب طراحی می‌کنند، این طراحی محیط مناسب از ابتدای سال تحصیلی اتفاق می‌افتد زیرا دانش‌آموزان باید این قوانین، مقررات و روال‌ها را اجرا کنند لذا باید از ابتدای سال این آگاهی باشد تا در طول سال تحصیلی پایبندی و تعهد لازم به وجود بیاید.

یکی از اهداف ما برای جلب دانش‌آموزان برای پیروی از این قوانین و روال‌ها این است که آنها موفقیت بیشتری در جلب تکالیف شان داشته باشند. وقتی این قوانین و روال‌ها برای آنها مشخص باشد روشن می‌شود که معلم چه رفتاری را از آنها انتظار دارد. در اینجا می‌توانیم برای انتقال این مفهوم از روندی سه مرحله‌ای استفاده کنیم:

#### ۱- توصیف و توضیح رفتارهای مطلوب به دانش‌آموزان:

معلم باید دقیقاً بگوید که چه رفتارهای مطلوب مدنظر دارد که بچه‌ها باید در طول کلاس انجام دهد. این رفتارها می‌تواند رفتارهای آموزشی و انضباطی و بسیاری از زمینه‌های مورد انتظار معلم باشد.

#### ۲- واداشتن دانش‌آموزان به تمرین مکرر رفتارها

در ابتدای سال معلم باید مدام اصرار کند، و با نوعی اقتدار بخواهد که بچه‌ها انجام دهند و اگر تخطی دید باید بخواهد که برگردند و مجدد بخواهد که رفتار را انجام دهند و این پیام را به دانش‌آموزان در تمام موقعیت‌های زمانی و مکانی کلاس منتقل می‌کند که این قوانین و مقررات و روال‌ها باید صد در صد به آنها پایبند باشند. وقتی معلم در عمل به آن پایبند باشد دانش‌آموزان هم به تدریج یاد خواهند گرفت، معلم باید استثنائات را کم کند و در تمام شرایط این پایبند را نشان دهد.

#### ۳- دادن بازخورد به دانش‌آموزان درباره درستی یا نادرستی رفتار و به دنبال آن پیشنهاد برای بهبود رفتارها

در فضای کلاس ما به دنبال رشد دانش‌آموزان هستیم و برای این رشد باید رفتارهایی را شروع کنند به انجام دادن و معلم باید بازخورد دهد و این بازخورد کمک می‌کند که آنها به تدریج رفتارهای مطلوب را بهتر و بیشتر انجام دهند و یاد بگیرند رفتارشان کامل و کامل‌تر بشود و این شرایط را معلم با دادن انواع بازخوردها به ویژه بازخوردهای اصلاحی فراهم کند.

این خیلی مهم است که معلم ها انتظار بالایی را درباره رفتار کلاسی داشته باشند و این انتظارات را هم به دانش آموزانشان منتقل کنند و در همه حوزه ها انتظارات بالایی را مطرح کند، دانش آموزان بدانند که معلم انتظار دارد آنها از قوانین اطاعت کنند و بهانه ای هم برای اطاعت نکردن نمی پذیرد.

این قوانین و انتظاراتی که از آن صحبت می شود جزو فنون و اعمال کنشی هستند که کمک می کند معلم پیشگیری کند از رفتارهایی که دانش آموزان ممکن است در کلاس به عنوان سوءرفتار انجام دهند.

اشاره شد که معلمان با مدیریت و سازمان دهی و برنامه ریزی و تعاملات خودشان می توانند بر انگیزش دانش آموزان اثرگذار باشند

جنبه مهم سازمان دهی کلاس مفهومی است به عنوان بعدپذیری

بعدپذیری یعنی تفاوتی که بین کلاس های تک بعدی و چندبعدی می تواند وجود داشته باشد.

در کلاس های تک بعدی فعالیت های کمی انجام می شود و گستره محدودی از دانش آموزان بکار گرفته می شود. میزان درگیری و مداخله دانش آموزان بسیار محدود است، برای جنبه های مختلف آنها برای ریخته نشده و آنها خیلی کم درگیر فعالیت ها می شوند.

اما در کلاس های چندبعدی فعالیت های بیشتری صورت می گیرد، توانایی ها و عملکردهای دانش آموزان محک خورده و آزمایش می شود، فرصتی فراهم می شود که توانایی ها و عملکردهای آنها نشان داده شود. اگر کلاسی چندبعدی باشد میزان علاقه مندی، جذابیت و کاربردی بودن کلاس برای دانش آموزان بالا خواهد رفت و این شرایط را فراهم خواهد کرد که هم کلاس با نظم خوبی پیش برود و هم اینکه انگیزش دانش آموزان بالاتر خواهد بود  
بعدپذیری با چهار مشخصه مطرح می شود که عبارتند از:

۱- تمایز در ساختار تکلیف

۲- خودمختاری دانش آموز

۳- الگوهای گروه بندی

۴- ارزشیابی عملکرد

## جلسه هفتاد و ششم

سازماندهی

مواردی که در سازمان دهی کلاس مطرح هستند:

جنبه مهم سازماندهی کلاس بعدپذیری است. یعنی تفاوتی که بین کلاس های تک بعدی و چندبعدی وجود دارد. در کلاس های تک بعدی، فعالیت های کمی انجام می شود که گستره محدودی از توانایی دانش آموزان را به کار می گیرند. کلاس وقتی چندبعدی می شود که فعالیت های بیشتری در آن صورت گیرد و انواع توانایی ها و عملکردهای دانش آموزان در آن محک بخورد.

بعدپذیری توسط چهار مشخصه کلاس معلوم می شود:

بعدپذیری در کلاس ها	کلاس های تک بعدی	کلاس های چند بعدی
---------------------	------------------	-------------------

تکالیف گوناگون	تکالیف مشابه	تمایز در ساختار تکالیف
انتخاب های گسترده	انتخاب اندک	خودمختاری دانش آموز
کارهای انفرادی بر اساس توانایی های فردی	گروه های کوچک در سطح توانایی دانش آموزان	الگوهای بندی گروه
ارزیابی عملکرد بر اساس تکالیف متفاوت / نمره هر دانش آموز نشانگر میزان پیشرفت اوست و مقایسه ایی انجام نمی شود	ارزیابی عملکرد بر اساس تکالیف مشابه / مقایسه اجتماعی بین دانش آموزان وجود دارد.	ارزشیابی عملکرد

اصول طراحی (خلاصه آنچه در در جلسات قبل گفته شده)

برای یادگیری اراده و اختیار ایجاد کنید.

فرصت هایی را برای تعامل فراهم کنید

کلاس را آنچنان سازماندهی کنید که زمینه همکاری و همیاری معلمان، دانش آموزان و دیگران فراهم شود (یادگیری بهتر در بستر رابطه اجتماعی ایجاد می شود)

از تکالیف، مسئله ها و ارزیابی های اصیل استفاده کنید. (پر معنا بودن تکلیف، مورد علاقه بودن تکالیف برای دانش آموز) در زمینه یادگیری و دانش، مباحثات کلاسی مستمر ایجاد کنید. (برای اینکه روش های گوش دادن و سخن گفتن را بیاموزند)

فرصت هایی را برای تمرین روش های تفکر و یادگیری فراهم کنید. (استفاده از تمرینات ساده، شفاهی یا کتبی. تمرینات را به صورت پرسش و پاسخ انجام دهند و باهم گفت و گو کنند).

ابزارهای یادگیری را فراهم کنید که هنگام کار بر روی تکالیف سخت که به یادگیری دانش آموز کمک کند. دانش آموزان را به تهیه مصنوعات مختلف و استفاده از آنها بگمارید. (تهیه گزارش، نمودار، نقشه فیزیکی یا ماکت برای عینی کردن آنچه یاد گرفته اند)

دربستی برای حمایت از یادگیری دانش آموزان ایجاد کنید. (طبق آنچه که در نظریه ویگوتسکی گفته شده برای اینکه دانش آموزان از سطح بالفعل به بالقوه برسند، معلمان باید در دایره تقریبی یادگیری به کمک دانش آموزان آیند تا به نقطه مورد نظر برسند)

فرهنگ یادگیری و احترام به دیگران ایجاد کنید. (احترام به باورهای متفاوت دیگران).

جلسه هفتاد و هفتم

نقش مدارس در انگیزش

بحث در رابطه با تاثیرات مدرسه، انتقال از دیدگاه روانشناختی تر به دیدگاه فرهنگی - اجتماعی تر است.

- الگوی مفهومی مبتنی بر چهار مولفه کلی است:

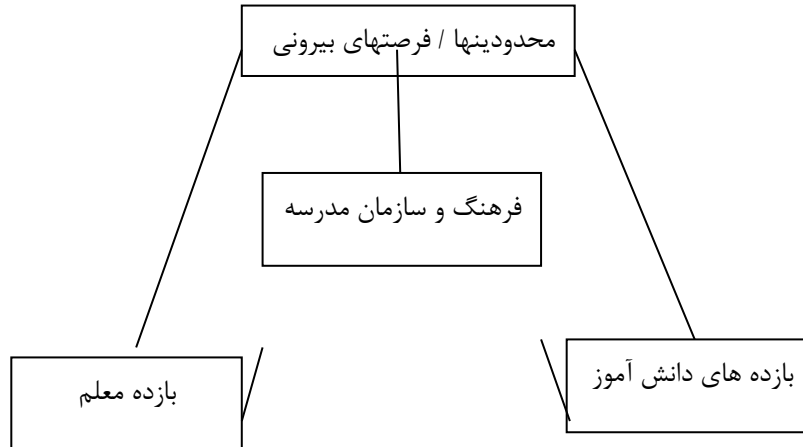
۱- محدودیتها / فرصتهای بیرونی

۲- فرهنگ و سازمان مدرسه

۳- بازده های دانش آموز

۴- بازده معلم

فرهنگ و سازمان مدرسه تحت تاثیر محدودیتها و فرصتهای بیرونی است. محدودیتها و فرصتهای بیرونی هم بر فرهنگ و سازمان مدرسه و هم بر بازده های دانش آموزان و بازده معلم تاثیر می گذارد فرهنگ و سازمان مدرسه بر بازده های دانش آموز و بازده معلم تاثیر می گذارد



اولین عاملی که در الگوی مفهومی می‌خواهیم به آن بپردازیم، عامل فرهنگ و سازمان مدرسه است.

اولین عامل در فرهنگ و سازمان مدرسه، هنجارها و ارزشها و باورهای مشترک هستند

موقعی که ما از مدرسه صحبت می کنیم در واقع باید بدانیم که در هر مدرسه ای یک فرهنگ حاکم هست. و در واقع در این فرهنگ مدرسه افراد مختلف و انتظارات و باورهای مختلفی نیز وجود دارد که باهم یک ساختاری را تشکیل می دهند و این ساختار میتواند تاثیر گذار باشد و این ساختار میتواند بر روی دانش آموزان، بر روی معلم و بر روی روشهای آموزشی و یادگیری تاثیر بگذارد و افراد آن ذهنیت خود را بر یادگیری و آموزش بر اساس این ساختار عمومی مدرسه شکل می دهند.

در واقع این ساختار مثل یک باور ضمنی می باشد که روی رفتارهای معلم در سطح کلاس و بر روی رفتار تک تک دانش آموزان و کارکنان مدرسه و مدیر اثر می گذارد. و اینها (هنجارها، باورها مشترک مدرسه) هدایت گر همه این ارکان مدرسه خواهند بود.

باورهای مشترک:

۱- **باور طبیعت انسان**: اولین باور و اینکه خیلی هم مهم می باشد طبیعت انسان است. اگر این باور در مدرسه وجود داشته باشد میتواند خیلی تاثیرگذار باشد. و اینکه آیا دانش آموزان خوب هستند، انگیزه برای یادگیری دارند؟ تلاش میکنند؟ به مدرسه علاقه مند هستند؟ و اینکه تمایل به پیشرفت دارند؟ یا اینکه برعکس دانش آموزان انگیزه ندارند به یادگیری علاقه ای ندارند و نمیخواهند پیشرفت کنند؟

این یک دیدگاه زیر بنایی است که حتی میتواند تحت تاثیر آن موقعیت های فرا نظریه ای که در فصل اول به آن اشاره کردیم دیدگاه های کلی که افراد انتخاب می کنند، قرار بگیرد. و اگر فرد یک دیدگاه خاصی را انتخاب کند میتواند خود را در قالب باور اولیه و اساسی نشان دهد که نوع نگاهش به یادگیری و انسان، آیا نگاه مثبت است که یادگیرنده است که میخواهد تلاش کند و یاد بگیرد یا یک نگاه منفی است که انگیزه ندارد و نمیخواهد یاد بگیرد. این باور اگر در یک مدرسه وجود داشته باشد میتواند بر همه ی ارکان مدرسه تاثیر بگذارد.

۲- **باور انعطاف پذیری و ثبات یادگیری و توانایی دانش آموزان**: اینکه من چه باوری داشته باشم که آیا دانش آموزان برای یادگیری توانایی یادگیری و انعطاف پذیری دارند یا اینکه نه این توانایی را ندارند؟ و اینکه این دانش آموزان این توانایی را

ندارند و یاد نمیگیرند ، تلاش نمی کنند انعطاف پذیر نیستند. پس این هم میتواند به عنوان یک عامل دوم بر روی کل ساختارهای مدرسه تاثیر بگذارد

۳- **باور تدریس و آموزش:** باور تدریس و آموزش باوری هست که ما در خیلی از نظامها و باورهای مشترک که روی روش معلم و در نتیجه بر انگیزه ی دانش آموزان اثر می گذارد را در اینجا ببینیم در مورد هنجارها و باورهای مشترکی که در رابطه با تدریس و آموزش وجود دارد. این که معلمها معتقدند که یادگیری و آموزش و هنجارهای آموزش و یادگیری در مدرسه به چه شکل باشد. اینکه دانش آموزان باید با نظم ، ساکت باشند تحرک نداشته باشند و معلم درس بدهد و دانش آموزان بصورت انفرادی تکالیف خود را انجام دهند و یا اینکه نه هنجارهای مدرسه به گونه ای هست که این فرصت را به دانش آموز داده شود که در تدریس مشارکت داشته باشند در یادگیری فعال باشند به کمک معلم به فعالیت های مختلف اقدام کنند . این نوع باوردر رابطه با روشهای تدریس و یادگیری میتواند به عنوان یک باور مشترک عمومی در یک مدرسه خیلی تاثیر گذار باشد . هر کدام از این باورها درمدیر یا هریک از معلمان وجود داشته باشد می تواند ساختارهای آموزشی، فعالیتها و تکالیف را به شدت تحت تاثیر خواهد گذاشت.

۴- **باور دیگر اهداف مشترک مدرسه ،** واینکه از نظر مدرسه ، مدارس اثر بخش به چه شکل هستند ؟ اینکه یک مدرسه اثر بخشی خود را به چه شکل میبیند؟ آیا در این مدرسه به داشتن اهداف واضح اهمیت میدهند؟

## جلسه هفتاد و هشتم

ادامه مبحث عوامل موثر بر فرهنگ و سازمان مدرسه

**جو مدرسه:** در مورد جو مدرسه می توان به ۳ جنبه اشاره کرد:

➤ احساس تشریک مساعی و تعلق: زمانی که دانش آموزان و معلمان و میران یک مدرسه نسبت به مجموعه آموزشی احساس وابستگی، تعلق و پیوستگی داشته باشند و به اهداف و ارزشهای آن مجموعه متعهد باشند. یک نوع یکپارچگی را در مدرسه رغم می زنند.

➤ صمیمیت و ادب و نزاکت در روابط شخصی: پژوهشها نشان می دهند که یک ارتباط دوستانه و احترامانه بین معلمان و مدیران بر روی دانش آموزان تاثیر گذار است و کارایی آن مدرسه را بالا می برد.

➤ احساس ایمنی و امنیت: اشاره دارد به احساس امنیت و اعتماد شخصی که هم بعد جسمانی را دربر می گیرد و هم بعد روانشناختی.

این ۳ مورد با هم جو عاطفی مدرسه را شکل می دهند و انرژی افراد را به شکل بهتری هدایت می کنند.

### ساختارهای کار و تکلیف:

زمانی که در یک مدرسه نقش معلم و سایر جنبه ها تمایز خوبی تعریف شده باشد ، برنامه های آموزشی به خوبی تعیین شده باشد. باعث افزایش ارزشها و علایق دانش آموزان به انجام تکالیف می شود.

مدرسه به جای تاکید صرف به انجام تکالیف و برنامه درسی، به ماهیت تکالیف و یادگیری دانش آموزان تاکید داشته باشد. اگر تکالیف به گونه درستی طراحی شوند به یادگیری معنا دار دانش آموزان کمک می شود.

### ساختارهای خشک و مقرراتی:

ساختارهای خشک پیامدهای خیلی خوبی برای دانش آموزان نخواهد داشت. ساختارهایی که در عین مقررات و قوانین جدی در زمان لازم انعطاف پذیری داشته باشند. می تواند به دانش آموزان کمک کرده و انگیزش آنها را افزایش دهد.

### ساختار مدیریت و اقتدار:

مدرسه به عنوان یک گروه و سازمان نیازمند مدیریت و اقتدار است، آیا این ساختار معلم و دانش آموز را به سوی مشارکت سوق می دهد و یا اینکه در صدد کنترل معلم و دانش آموز است. بنابر این اگر معلمان و دانش آموزان بدانند که می توانند در کارهای مدرسه مشارکت کنند احساس تعلق بیشتری به مدرسه نشان می دهند. اگر در شرایطی خودمختاری عمل به فرد داده شود روی انگیزش و یادگیری اثر مثبت داشته و حس مسئولیت پذیری را تقویت می کند.

## جلسه هفتاد و نهم

ادامه مبحث عوامل موثر بر فرهنگ و سازمان مدرسه:

### قدر دانی:

یک مدرسه باید معیارهای هم سویی برای قدر دانی از تلاشهای دانش آموزان داشته باشد. اگر ساختار اطای پاداش در مدرسه بر اساس یک وضعیت رقابتی باشد پیامدهایی به همراه خواهد داشت، چون زمانی که افراد برنده پاداش خود را دریافت می کنند اثرات منفی بر بقیه دانش آموزان خواهد داشت. اما اگر این ساختار به گونه ای طراحی شود که همه افراد به نسبت تلاشی که می کنند از پاداشها بهره مند شوند. باعث می شود که همه احساس مفید بودن داشته باشند.

### روش های گروه بندی:

قبل به گروه بندی کلاسی اشاره شد، در سطح مدرسه نیز می توان از روشهای گروه بندی استفاده کرد، مثلا کل دانش آموزان یا گروهی از کلاسها را در یک گروه قرار داد. پژوهشها نشان داده است که دانش آموزانی که دارای توانایی مشابه هستند زمانی که در یک گروه قرار گیرند موثر تر عمل می کنند.

### شیوه های ارزشیابی:

توجه به این نکته که مدرسه از چه شیوه نمره دهی استفاده می کند مهم است، نظام توصیفی باشد یا سیستم نمره دهی تا ۲۰ باشد و یا ۱۰۰ تا ۱۰۰ باشد. نکته مهم استفاده از این نظامها این است که آیا مقایسه ای صورت میگیرد یا نه؟ پژوهشها نشان داده است که اگر مقایسه اجتماعی صورت بگیرد اثرات منفی دارد (اینکه نمرات به صورت عمومی اعلام شود و افراد با هم مقایسه شوند). اگر به صورت عمومی اعلام شود باعث می شود که دانش آموزان احساس کنند که کارایی لازم را ندارند.

یکی از روشهای که می تواند جزء سیاستهای مدرسه در نظر گرفته شود استفاده از کار نما یا کار پوشه است. به این صورت که فعالیتهای هر دانش آموز که در طی سال تحصیلی انجام می دهد جمع آوری می شود و طبق این فعالیتهای دانش آموز ارزیابی می شود.

### زمان:

آخرین عمل در فرهنگ و سازمان مدرسه بحث زمان است. مقایسه مدارس ژاپن و آمریکا، نشان داده است که در ژاپن چون وقت بیشتری برای آموزش، یادگیری و انگیزش در نظر گرفته می شود نسبت به آمریکا که وقت کمتری در نظر گرفته می شود. کیفیت آموزش به مراتب در سطح بالاتری قرار دارد. هر اندازه زمان بیشتری در نظر گرفته شود بازدهی معلم و دانش آموزان افزایش می یابد.

الگوهای مفهومی: برای درک بهتر الگوهای مفهومی باید به یک سری عوامل که به عنوان عوامل کلانر شناخته می شوند توجه داشته باشیم. این عوامل در سطح جامعه و کشور می توانند بر سازمان مدرسه تاثیر گذار باشند که به عنوان محدودیتها و فرصتهای بیرونی نیز شناخته می شوند

➤ **نوع دانش آموزان:** دانش آموزان چه نوع گروه اقتصادی و اجتماعی است، چه نوع نژادی دارد، در چه سطح طبقاتی قرار دارد. این عوامل بر سازمان مدرسه تاثیر گذار است.

➤ **تعداد دانش آموزان:** کم و زیاد بودن تعداد دانش آموزان همیشه جز عوامل تاثیر گذار در مدیریت سازمان مدرسه و تقسیم کردن امکانات بشمار می رود.

➤ **مشارکت والدین و جامعه:** تفاوت بین اهداف و انتظارات والدین با اهداف و انتظارات مدرسه یکی از تاثیر گذار ترین عوامل بر سطح مدارس می توان دانست. هر چه این اهداف به هم نزدیکتر باشد بازدهی دانش آموز و محیط آموزشی بیشتر است و برعکس.

➤ **فرصتها و محدودیتهای منطقه ای یا استانی:** مثل محدودیت منابع مالی که در برخی مناطق که باعث می شود برنامه های سازمان آموزش و یا مدرسه به خوبی انجام نشود.

➤ **ارزیابی:** نوع ارزیابی و روش سنجش انتخابی بر روی تمرکز دانش آموزان اثر گذار است.

نکته پایانی: بحث انگیزش بسیار گسترده و دامنه دار است. و توجه به آن در امر آموزش و پرورش بسیار مهم به نظر می رسد. معلمان در هر سطحی که هستند باید مدام به نظریه های یادگیری، شناختی و انگیزشی توجه ویژه داشته باشند.

پایان

@tadriss99

کانال ماده 28