



Motivation In learning Summer 2011

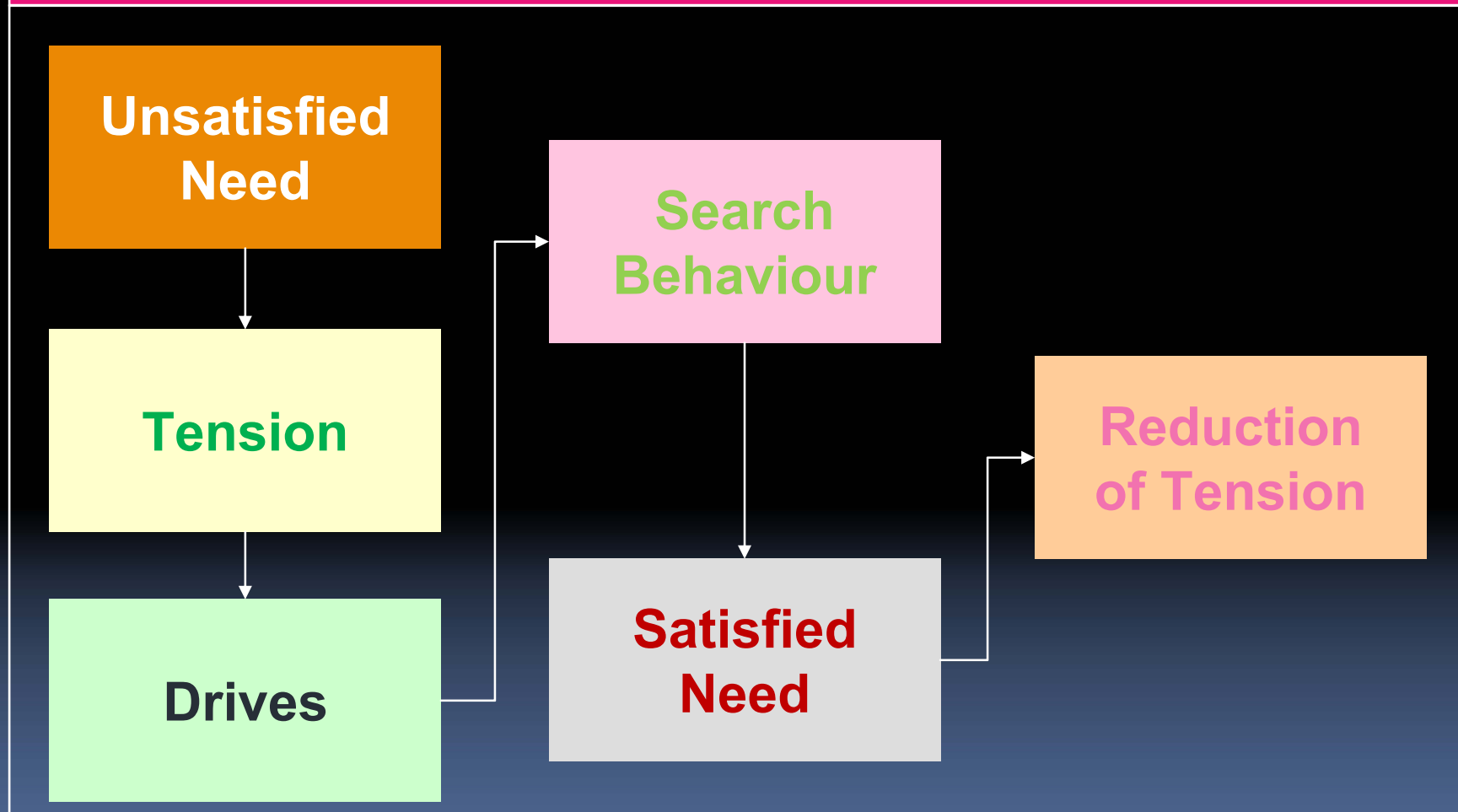
Motivation and Individual Needs

Willingness

High level of effort

Satisfaction of individual need

The Motivation Process (Exhibit 10-1)



تعریف انگیزش

اصطلاح انگیزش نخستین بار از واژه لاتینی « موو » که به معنی حرکت است گرفته شد .

- تأثیر های همزمان (بلافاصله) در هدایت ، قوت ، و تداوم کنش (اتکینسون ، ۱۹۶۴)
- چگونه رفتار آغاز می شود، نیرو می گیرد نگاهداری و هدایت می شود ، باز می ایستد و چه نوع واکنش ذهنی در موجود زنده ، به هنگامی که همه اینها در جریان است وجود دارد (موتر ، ۱۹۵۵)
- انگیزش با یک دسته پیوندهای تغییر مستقل یا وابسته که جهت ، وسعت و دوام رفتار فرد را بیان می کند و آثار ، استعداد ، مهارت و فهم وظیفه را ثابت نگاه می دارد و همچنین بازدارنده هایی که در محیط عمل می کنند ، کار دارد . (کمبل و پریچارد ، ۱۹۷۶)

۱- آنچه به رفتار شخص نیرو می بخشد .

۲- آنچه چنین رفتاری را هدایت می کند یا به آن جهت خاص می دهد .

۳- چگونه این رفتار نگهداری یا تقویت می شود ؟

بررسی انگیزش

بررسی انگیزش ، برای دادن بهترین پاسخ به دو سؤال اساسی استوار است :

۱- چه چیزی موجب رفتار می شود ؟

۲- چرا شدت رفتار تغییر می کند ؟

ما فقط می بینیم افراد رفتار می کنند ، اما نمی توانیم علت یا عللی را که باعث رفتار آنها شده است ، ببینیم . ما می بینیم که افراد تلاش و استقامت زیاد به خرج می دهند (یا اصلاً تلاش نمی کنند) ، ولی دلایل تلاش و استقامت زیاد آنان را نمی بینیم .

برای اینکه توضیح دهیم « چه چیزی موجب رفتار می شود ؟ » باید این سؤال کلی را به پنج سؤال جزئی گسترش دهیم .

- چرا رفتار شروع می شود ؟

- بعد از اینکه رفتار شروع شد ، چرا ادامه می یابد ؟

- چرا رفتار به سمت برخی هدف ها و به دور از هدف های دیگر گرایش دارد؟

- چرا رفتار جهت خود را تغییر می دهد ؟

- چرا رفتار متوقف می شود ؟

نظریه ی غریزه ی فروید

- به نظر فروید جنبه ی زیستی انسان، انرژی یا تکانه را برای رفتار فراهم می کند. فروید دسته ای از غرایز را معرفی کرد که هر کدام منبع انرژی و شیء هدف مناسب خود را داشتند. اگر چه فرض می شد که هر غریزه منبع انرژی خود را دارد، ولی فروید نظر داد که تمام آنها انرژی خود را از یک منبع کلی به نام **لیبدو** (زیست مایه) کسب می کنند.
 - فروید غرایز را در اصل منبع انرژی در نظر می گرفت
- وقتی انرژی مربوط به غریزه ای افزایش می یابد، منبع ایجاد تنش در فرد می شود. فرد برای کاهش این تنش به دنبال شیء هدف مناسبی می گردد. فروید عنوان می کند که غرایز شیء هدف را بازمی نمایند.

نظریه های یاد گیری

❖ مکاتب رفتار گرایی

❖ مکاتب شناخت گرایی

❖ نظریه فراشناخت

❖ نظریه هوشهای چند گانه

❖ نظریه حل مساله

مکتب رفتارگرایی واتسون

نظریه های یادگیری از این عقیده سرچشمه می گرفت که با استفاده از اصول یادگیری بهتر از غرایز می توان رفتار را تبیین کرد. جان ، بی ، واتسون ، که بعدها مکتب رفتارگرایی را بنیان نهاد ، نتیجه گرفت که فقط سه هیجان ذاتی وجود دارد : ترس ، خشم ، عشق (واتسون ، مورگان ، ۱۹۱۷)

نظریه ی تقویت اسکینر

در دهه ی ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ ، نظریه اسکینر جایگزین نظریه سائق شد
بر اساس نظریه اسکینر ، رفتار تحت کنترل پاداش های بیرونی است.
پاداش های مثبت احتمال رفتار را افزایش و پاداش های منفی احتمال
آن را کاهش می دهد .

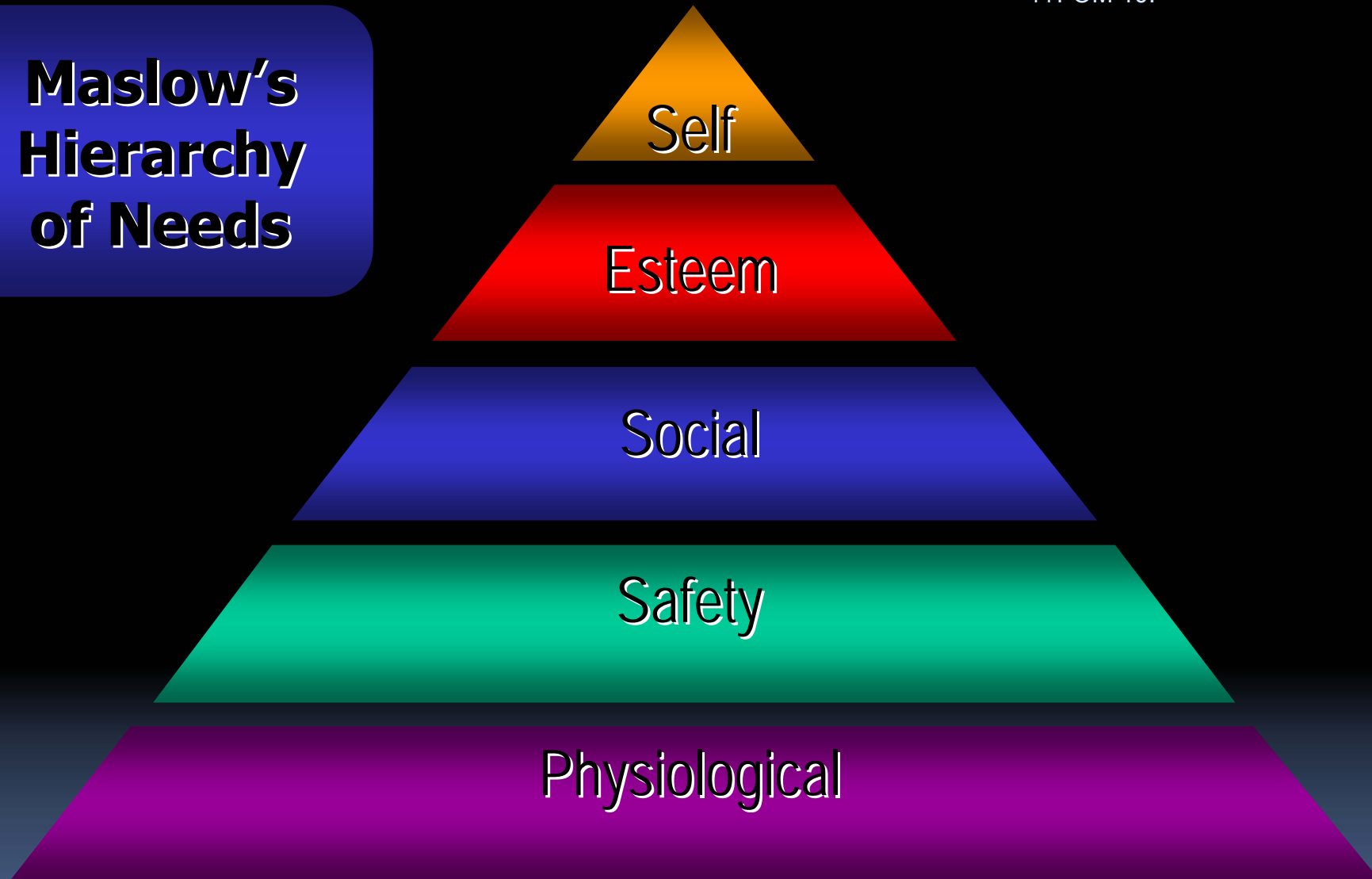
مطابق با نظر اسکینر، انرژی، جهت ، و تداوم رفتار به وابستگی های
تقویت بستگی دارد ، نیازی هم به فرض چیز دیگری هم نیست . روان
شناسان پس از آن نشان داده اند که پاداش تنها بخشی از داستان است .
با وجود این اسکینر ، نشان داد که رفتار غالباً تحت کنترل پاداش است
و با ایجاد تغییر در وابستگی پاداش به راحتی می توان آن را تغییر داد
(شمس ، محمودی ، امامی پور ، ۱۳۸۵).

شناخت گرایي

- زمان: ۱۹۳۰ و شروع رسمي آن ۱۹۶۰
- نظريه پرداز: آلبرت باندورا، جروم برونر
- موارد اصلي: دانش ها و اطلاعات گذشته بايد به علم جديد پيوند داده شوند تا در تعامل اين دو بتوانيم به مطالب و مفاهيم جديد دست يابيم. از اين منظر معلومات غايت و هدف نيستند بلکه مي توانند اهداف آرمانی بالاتري را تأمين کنند. (قورچيان و همکاران ۱۳۷۷)
- سه جنبه ياد گيري در اين نظريه:
 - ۱- کسب معلومات جديد
 - ۲- نظارت بر معلومات و کنترل آن
 - ۳- دگرگوني سازي معلومات

شناخت گرایي	رفتار گرایي	مکاتب رویکردها
<ul style="list-style-type: none"> - کاوشگری - تبیین - انتقال یادگیری 	<ul style="list-style-type: none"> - تبیین یا ارائه محرک - اکتساب یا پاسخ - انتقال یادگیری 	<p>مراحل یا توالی فعالیت معلم و شاگرد</p>
<p>ایجاد فضای تسهیل کننده</p>	<p>تنظیم و توزیع دانش و کنترل یادگیری</p>	<p>نقش معلم</p>
<p>به عنوان محور مباحث به صورت فعال و پویا</p>	<p>دریافت کننده اطلاعات و مهارت</p>	<p>نقش دانش آموز</p>
<p>دو جانبه تعامل بین معلم و دانش آموز</p>	<p>معلم محوری</p>	<p>نحوه ارتباط شاگرد و معلم</p>

Maslow's Hierarchy of Needs



Source: *Motivation and Personality*, Second Edition, by A. H. Maslow, 1970.
Reprinted by permission of Prentice Hall, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.

**Theory X
Employees**

Little Ambition

Dislike Work

Avoid Responsibility

**Theory Y
Employees**

Self-Directed

Enjoy Work

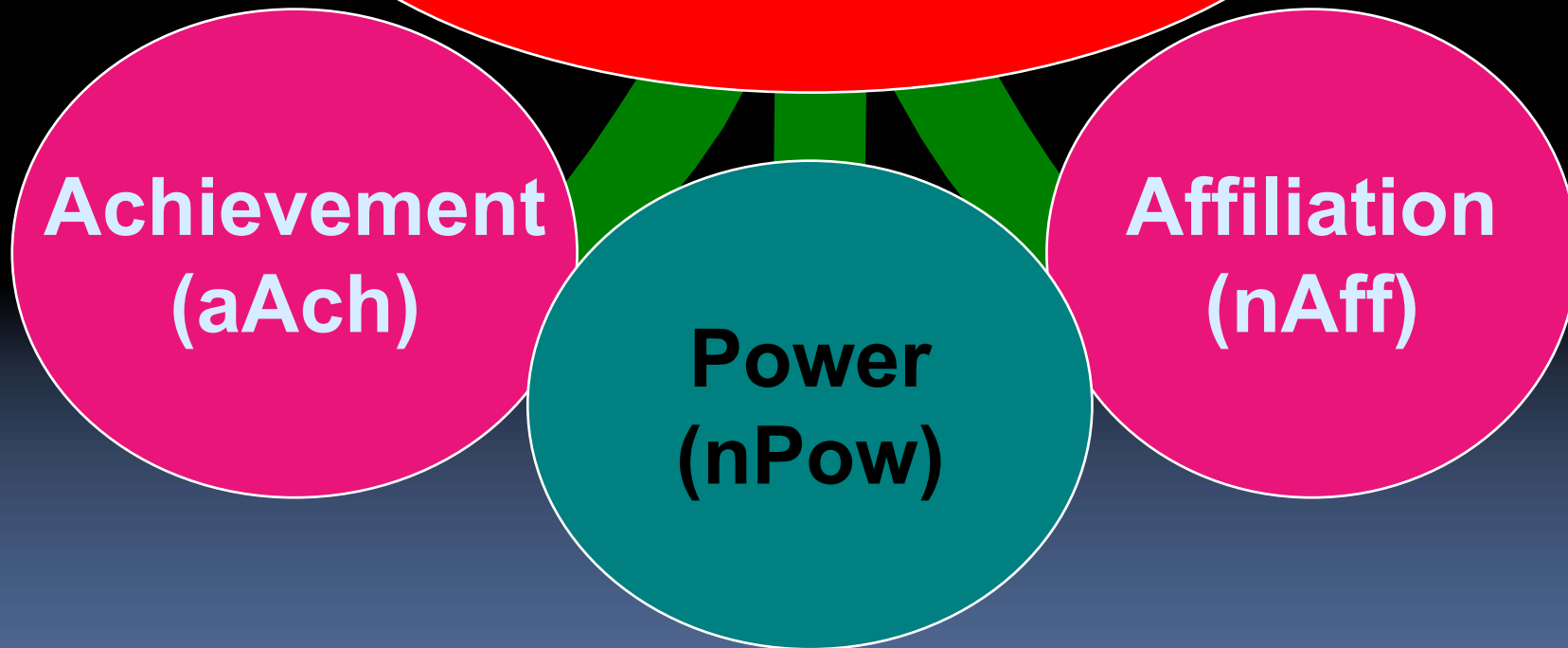
Accept Responsibility

The Three-Needs Theory

**Achievement
(aAch)**

**Power
(nPow)**

**Affiliation
(nAff)**



Equity Theory

Perceived Ratio Comparison*

Employee's Assessment

<u>Outcomes A</u>	<	<u>Outcomes B</u>	Inequity (Under-Rewarded)
Inputs A		Inputs B	
<u>Outcomes A</u>	=	<u>Outcomes B</u>	Equity
Inputs A		Inputs B	
<u>Outcomes A</u>	>	<u>Outcomes B</u>	Inequity (Over-Rewarded)
Inputs A		Inputs B	

*Where A is the employee, and B is a relevant other or referent.

Expectancy Theory



Motivating Professional and Technical Employees

New assignments

Challenges

Autonomy

Training and educational opportunities

Recognition

Simplify non-work life

New Paradigm of Education:

Cheng (1999, 2000a)

**Development of Students'
Intelligence**

Triplization of Education

((= globalization + localization + individualization
in education)

Howard Gardner (1993)

Multiple Intelligences

(Biological)

- musical intelligence
- bodily-kinesthetic intelligence
- logical-mathematical intelligence
- linguistic intelligence
- spatial intelligence
- interpersonal intelligence
- intrapersonal intelligence

Cheng's (2000)

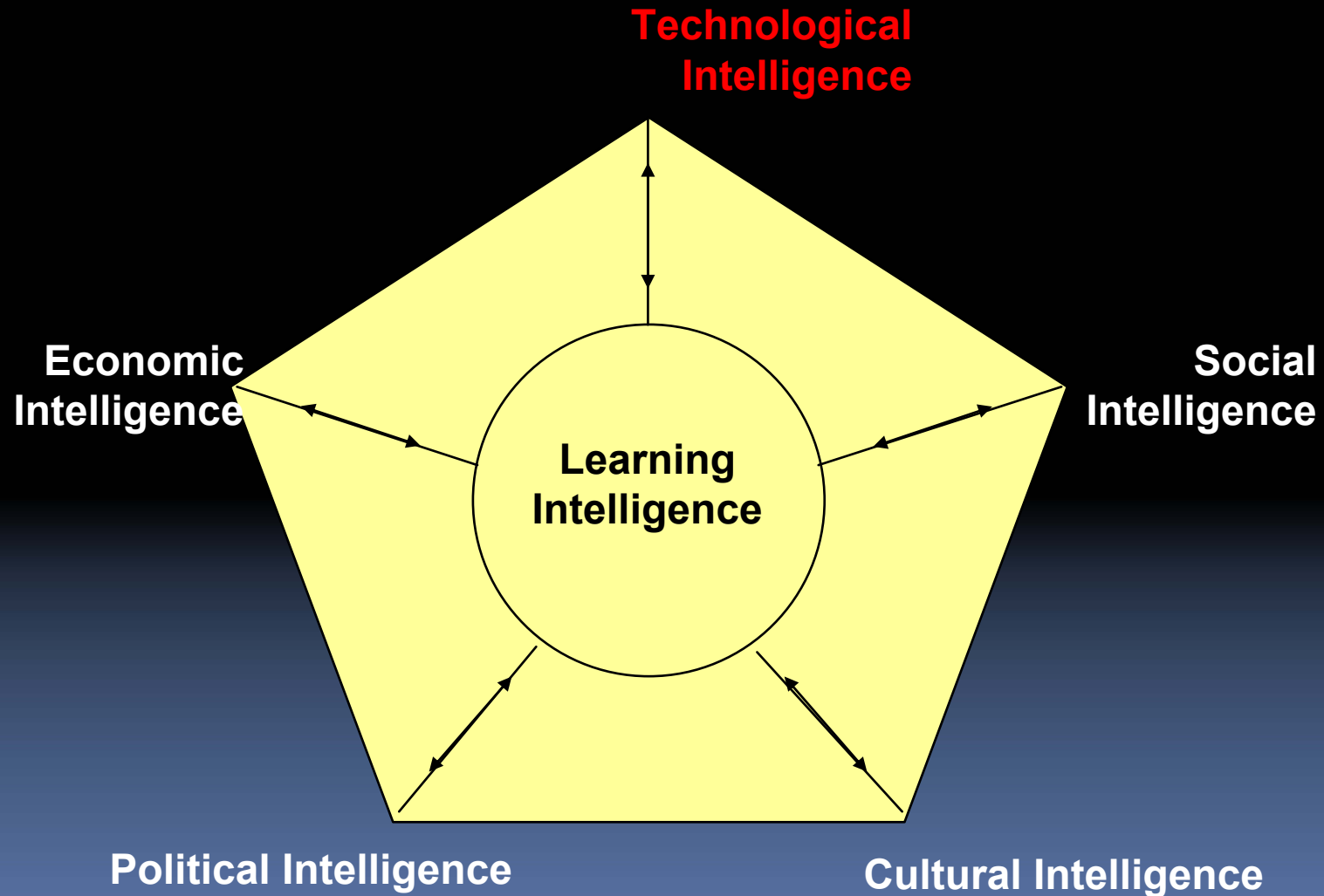
Typology of Human Being and Intelligence

In new century

- **Technological Person**
 - **Economic Person**
 - **Social Person**
 - **Political Person**
 - **Cultural Person**
 - **Learning Person**
- 

- **Technological Intelligence**
- **Economic Intelligence**
- **Social Intelligence**
- **Political Intelligence**
- **Cultural Intelligence**
- **Learning Intelligence**

Pentagon Theory of CMI For Education

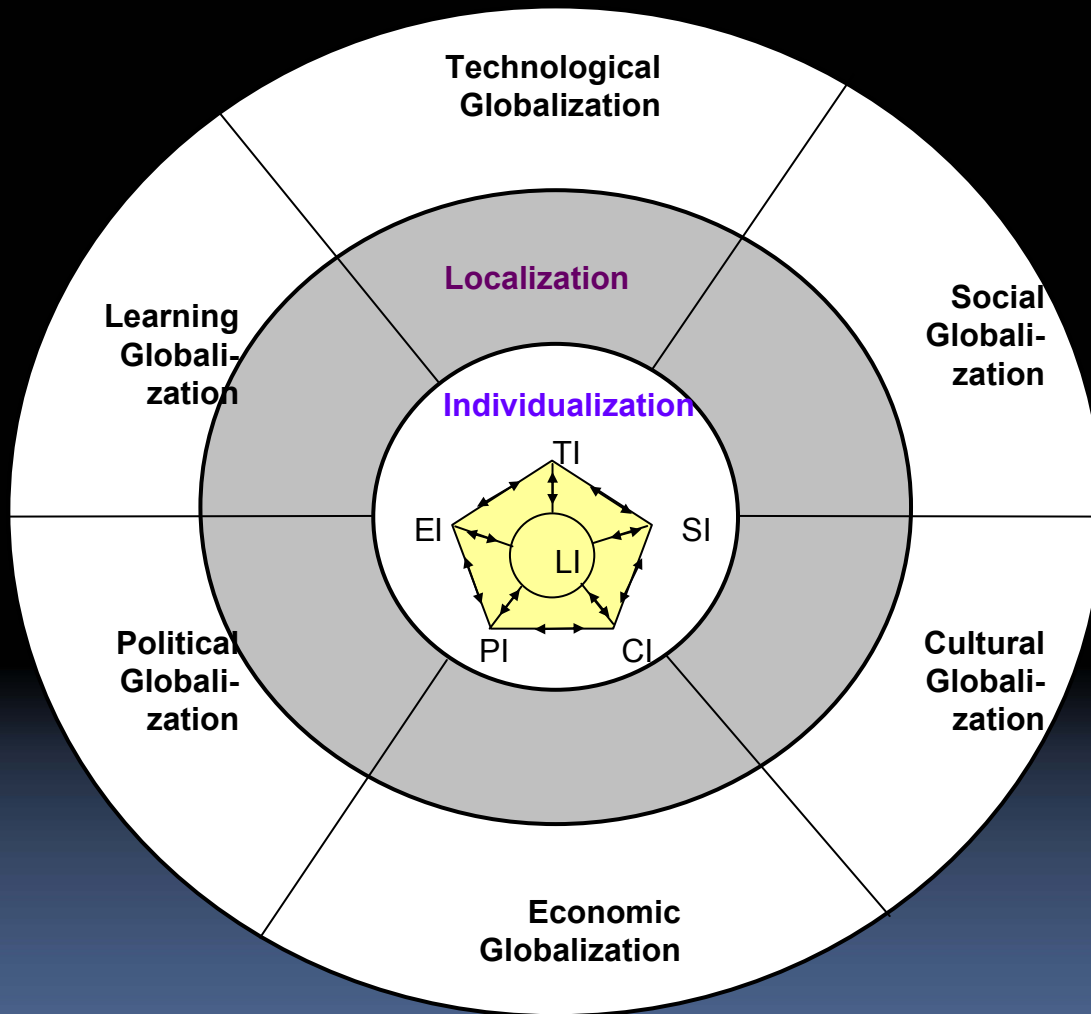


Challenges to Our Education:

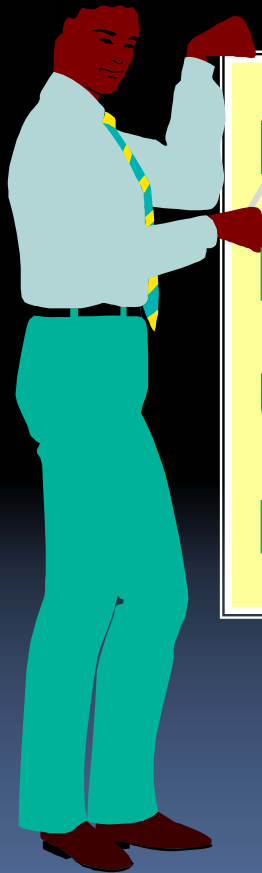
How well we can facilitate :

- 1. Development of CMI?**
- 2. Intelligence Transfer? → Creativity**
- 3. Learning Intelligence as the Core ?**

Triplization in Education :→
Globalization
Localization
Individualization



Additional Suggestions for Motivating Employees



Recognize individuals

Match people to jobs

Use goals

Make goals attainable

Paradigm Shift in Learning

New

Individualized Learning

- Student is the Centre of Education
- Individualized Programs
- Self Learning
- Self Actualizing Process
- Focus on How to Learn
- Self Rewarding

Traditional

Reproduced Learning:

- Student is the Follower of Teacher
- Standard Programs
- Absorbing Knowledge
- Receiving Process
- Focus on How to Gain
- External Rewarding



Paradigm Shift in Learning

New

Localized and Globalized Learning:

- Multiple Sources of Learning
- Networked Learning
- Life-long and Everywhere
- Unlimited Opportunities
- World-Class Learning
- Local and International Outlook

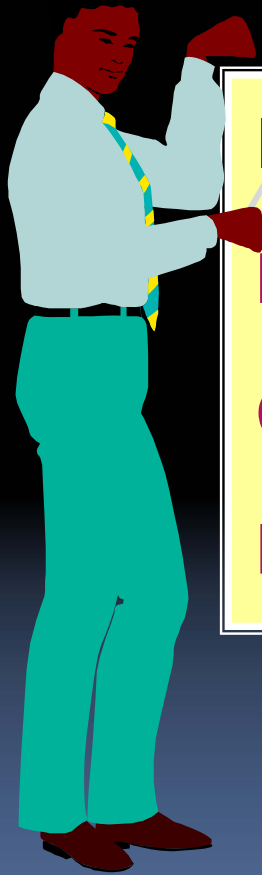
Traditional

Site-Bounded Learning:

- Teacher-Based Learning
- Separated Learning
- Fixed Period and Within Institution
- Limited Opportunities
- Site-Bounded Learning
- Mainly Institution-based Experiences



Further Suggestions^{VV FOM 10} for Motivating Employees



Individualize rewards

Link rewards to performance

Check the system for equity

Don't ignore money

سایچ پرومسی های مربوط به رابطه بین انجیرس و یادگیری

- درباره تأثیر انگیزش بر یادگیری پژوهش‌های زیادی انجام گرفته است .



تأثیر موفقیت و شکست تحصیلی بر انگیزش و یادگیری

- بلوم (۱۹۸۲ ، ترجمه سیف ، ۱۳۶۳) در مدل یادگیری آموزشگاهی خود شواهدی به دست داده حاکی از اینکه ویژگیهای عاطفی دانش آموزان (یعنی علاقه و انگیزش آنها نسبت به درس) در جریان یادگیری آموزشگاهی هم نقش علت را بازی می کند و هم معلول . معنی این سخن آن است که یادگیرندگان علاقه مند به یک موضوع ، در قیاس با یادگیرندگان کم علاقه ، موفقیت بیشتری کسب می کنند و این موفقیت بیشتر سطح علاقه و انگیزش آنها را نسبت به آن موضوع و موضوع های مشابه به آن افزایش می دهد .

تأثیر موفقیت و شکست تحصیلی بر انگیزش و یادگیری

- تجارب یادگیری دانش آموزان در درسهای مختلف و قتی که به صورت موفقیتها یا شکستهای پی در پی اندوخته می شوند به ایجاد تصوراتی در آنها نسبت به توانائیشان در رابطه با یادگیری موضوعهای مختلف می انجامند ، و انگیزش آنها را در رابطه با یادگیری موضوعهای مشابه جدید تحت تأثیر قرار می دهند .

می توان نتیجه گرفت که معلم ، برای افزایش سطح علاقه و انگیزش دانش آموزان خود نسبت به یادگیری موضوعهای درسی ، باید سعی کند تا شرایط آموزشگاهی را بهبود بخشد و کیفیت روش آموزشی خود را افزایش دهد تا از این طریق دانش آموزان به موفقیت دست یابند و نسبت به توانایی خود در یادگیری اعتماد به نفس کسب کنند . این نتیجه گیری دقیقاً منطبق بر نکاتی است که آزوبل (۱۹۶۷) برای افزایش سطح انگیزش دانش آموزان و معلمان را به آنها سفارش داده است . به نظر آزوبل ، سائق شناختی یا انگیزش یادگیری معلول تجارب موفقیت آمیز یادگیرنده در برخورد با موضوعهای درسی است . بنا به سفارشهای آزوبل ، « بهترین راه ایجاد علاقه و انگیزه در یادگیرندگان این است که بکوشیم تا به نحو هر چه موثرتر در آنها یادگیری ایجاد نمائیم . خواهیم دید که به رغم بی علاقهگی آنها نسبت به موضوع یادگیری ، یاد خواهند گرفت و این یادگیری به ایجاد علاقه در آنها منجر خواهد شد (سیف ، ۱۳۸۲) .

الگویی برای افزایش انگیزش در کلاس درس

- این الگو دارای سه عنصر بنیادی است :
ویژگیهای معلم ، متغیرهای مربوط به جو
کلاس ، و متغیرهای آموزشی



ویژگیهای معلم

- معلمان محیط آموزشی را فراهم و آموزش را اعمال می کنند، و جهت گیری آنها نسبت به تدریس و یادگیری چار چوبی فراهم می کند که انگیزش کلاس در آن چار چوب تحقق می یابد . اگر معلمان فاقد ویژگیهای لازم ، یعنی ، الگو دهی ، علاقه مندی ، گرمی ، و انتظارات مثبت باشند هیچ یک از عناصر دیگر الگو نمی تواند چندان مفید موثر باشد .

الگو دهی معلم

- نگرش و باورهای معلم درباره تدریس و یادگیری در کلاس قویاً از طریق الگو دهی منتقل می شود . اگر معلمان بی علاقه‌گی و بی رغبتی نسبت به مطالبی که تدریس می کنند نشان دهند ، ایجاد انگیزه در دانش آموزان عملاً غیر ممکن خواهد بود . بر عکس ، کسالت آورترین مطالب می تواند برای دانش آموزان مطبوع و جالب باشد اگر معلم علاقه نسبت به آنها را به نمایش بگذارد .

علاقه مندی معلم

- روشن است که در کلاسهای ما همه شاگردان هر مطلبی را که درس می دهیم دوست ندارند ، اما علاقه مندی و دلسوزی معلم به عنوان الگو تأثیر مثبتی در جلب علاقه شاگردان به مطلب دارد . این علاقه مندی ، هم از طریق رفتارهای کلامی و هم رفتارهای غیر کلامی به دانشجو منتقل می شود (کریمی ، ۱۳۸۰).

گرمی و وهم حسی معلم

- این یک واقعیت است که در یک سطح بنیادی، تدریس عبارت از یک فعالیت انسانی است که در آن انسانها با هم ارتباط برقرار می کنند . در این سطح است که گرمی و وهم حسی معلم تا این حد در تحت تأثیر قرار دادن انگیزش کلاسی مهم است. هم حسی عبارت است از قابلیت‌های معلم برای فهم چگونگی احساسات شاگردان خود ، دیدگاه‌های آنان ، و پایگاهی که دارند .

انتظارات معلم

- انتظارات معلم در مورد رفتار و پیشرفت درسی دانش آموز ، به شکل ظریفی هر روز در کلاس به دانش آموزان منتقل می شود. این انتظارات هم به صورت کلامی و هم به صورت غیر کلامی انتقال می یابد و جو کلاس انگیزش دانش آموزان ، و نهایتاً یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می دهد (بروفی ۱۳۸۹) .

انتظارات معلم

- انتظارات معلم در مورد رفتار و پیشرفت درسی دانش آموز ، به شکل ظریفی هر روز در کلاس به دانش آموزان منتقل می شود. این انتظارات هم به صورت کلامی و هم به صورت غیر کلامی انتقال می یابد و جو کلاس انگیزش دانش آموزان ، و نهایتاً یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می دهد (بروفی).

انتظارات معلم: (کاربرد در مورد انگیزش)

انتظارات خودکام بخش اند، گاهی انتظارات ما از دیگران منجر به این می شود که با آنها به شیوه ای رفتار کنیم که آنها را وادار می کند به گونه ای رفتار کنند که ما انتظار داشتیم.



انتظارات معلم

- اگر دانش آموزان به طور مداوم از بحث کلاس کنار گذاشته شوند. نحوه برخورد و تعامل با آنها سرد و کوتاه بوده و بازخورد دادن به آنها سرزنش آمیز باشد، آنها معتقد می شوند که استعدادشان از دانش آموزانی که معلم با آنها بهتر رفتار می کند، کمتر است.

متغیر های جو کلاسی

- جو کلاسی به آن دسته از ویژگی‌هایی معلم و دانش‌آموزان اطلاق می‌شود که احساس ایمنی و امنیت و همین‌طور حس درک و چالش را در دانش‌آموزان بالا می‌برد. جو کلاس از این نظر مهم است که با فراهم کردن یک محیط مهر آمیز و پرورش دهنده برای یادگیری بر پیشرفت و احساس رضایت خاطر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. جو مثبت، جوی است که دانش‌آموزان با این اعتقاد کار می‌کنند که معلم اصالتاً به یادگیری آنان و هم به خود آنها به عنوان انسان توجه دارد.

نظم و ایمنی

- نظم و ایمنی در کلاس هم برای انگیزش عمومی و هم برای انگیزش اختصاصی یادگیری ضروری است. برای خلاصه کردن ویژگی های مدارس اثر بخش (راتر و همکاران، ۱۹۷۹) از وجوه وصفی نظیر روحیه بالا، اعتماد، سکوت، نظم، تماس، در فکر بودن و همکاری استفاده کردند. یک راه عملی برای ایجاد یک محیط ایمن و دارای نظم این است که نظامی از قواعد به کار گیرند که به روش بیان شده و منصفانه اجرا شوند (کریمی، ۱۳۸۰).

نظم و ایمنی

- نظم و ایمنی در کلاس هم برای انگیزش عمومی و هم برای انگیزش اختصاصی یادگیری ضروری است. برای خلاصه کردن ویژگی های مدارس اثر بخش (راتر و همکاران، ۱۹۷۹) از وجوه وصفی نظیر روحیه بالا، اعتماد، سکوت، نظم، تماس، در فکر بودن و همکاری استفاده کردند. یک راه عملی برای ایجاد یک محیط ایمن و دارای نظم این است که نظامی از قواعد به کار گیرند که به روش بیان شده و منصفانه اجرا شوند (کریمی، ۱۳۸۰).

موتعیب

- وقتی که يك محیط سالم و با نظم فراهم شد، انتظار موفقیت دانش آموزان مهمترین متغیر جو کلاسی خواهد بود. اهمیت آن تا حدودی به وسیله نظریه انتظار ارزش تعیین می شود. این نظریه معتقد است که میزان انگیزش داشتن دانش آموزان بستگی به میزان انتظار موفقیت در يك فعالیت و ارزش آن موفقیت برای آنان دارد. موفقیت منجر به احساس کفالت، کنترل و خودکار امدي می شود.

چالش

- یقین نداشتن و تلاش و کوشش برای چالش اساسی است. اگر دانش آموزان یقین داشته باشند که می توانند تکلیفی را انجام دهند، عنصر چالش از بین خواهند رفت. همینطور تکالیفی را که مستلزم حداقل کوشش باشد، حداقل احساس چالش را ایجاد خواهد کرد.

متغیر های آموزشی

■ متغیر های معلم و جو کلاسی بر انگیزش عمومی برای یادگیری تأثیر می کنند تا چارچوبی فراهم کنند که معلم در آن چارچوب بتواند درسهایی انگیزه آفرین طراحی کند. یک دیدگاه درباره انگیزش اختصاصی برای یادگیری بر میزان توجهی که دانش آموز صرف تکلیف می کند و میزان درگیر شدن او در کار یادگیری متمرکز است. این میزان بدین معنی است که در آغاز باید توجه دانش آموزان را به نحوی جلب موضوع درس کرد. در این فرایند شروع درس بسیار حیاتی است و برای یادگیری و انگیزش هر دو مهم است.

تمرکز مقدماتی

- تمرکز مقدماتی اصطلاحی است که برای توصیف روش معلم در جلب توجه شاگردان در آغاز آموزش به کار می رود. به عبارت دیگر، معلم از روشهای تمرکز مقدماتی برای کشیدن شاگردان به داخل جریان درس و زمینه چینی برای آموزش خود بهره می جوید.

شخصی کردن

■ يك متغير آموزشی است که محتوای درسی را با استفاده از مثالهای فکری یا عاطفی آشنا، معنی دارتر می کند. ارزش شخصی کردن مطالب از جهات مختلف قابل درک است. نخست براساس تجربه های ساده در زندگی ، دوم ، ربط دادن محتوای مطالب درسی به زندگی دانش آموزان يك هدف اصلی انسان گرایی است. سوم ، برخی از متخصصان مانند آز و بل معتقدند که معنی دار بودن مطالب برای شخصی یادگیری را افزایش می دهد و شخصی کردن یکی از راه ها برای معنی دار کردن آنهاست و چهارم اینکه هر چه بتوانیم به طرز شخصی ربط دهیم برای ما ملموس تر است.

درگیر شدن در مطلب

- درگیر شدن ، یعنی دانش آموزان به مطلب توجه دارند و فعالانه در فعالیت یادگیری شرکت می کنند. تمرکز مقدماتی و شخصی کردن ابزارهای نیرومندی هستند که معلمان می توانند برای افزایش انگیزش شاگردان به کار بگیرند. کلید اصلی حفظ توجه به مطلب ، درگیر شدن است. مؤثر بودن درگیری از توانایی آن به ترغیب شاگردان به پردازش فعال اطلاعات ناشی می شود (کریمی ، ۱۳۸۰) .

تقویت

- تقویت به ویژه وقتی مؤثر است که دیگر متغیرهای آموزشی دریافت یک جو مثبت به کار برده شوند. اگر جو کلاس تهدید کننده ، محتوا پیش پا افتاده ، یا دانش آموز درگیر مطالب نباشد، تقویت کردن ثمری نخواهد داشت (کریمی ، ۱۳۸۰).

انگیزش شایستگی

- در سال ۱۹۵۹ وایت یک مقاله ی کلاسیک منتشر کرد و در آن شواهدی را دال بر این ارائه کرد که یک «نیازدرونی» برای احساس شایستگی ، ویژگی درونی انسانها است و رفتارهایی مانند کاوش و تلاشهایی برای تسلط به وسیله این نیروی انگیزشی فطری بهتر تبیین می شوند .

انگیزش شایستگی

- دفاع وایت از یک انگیزه شایستگی درونی تا اندازه ای به ارزش انطباق تکاملی اش بستگی دارد ، زیرا جاندار را وادار می کند که به طور مؤثرتر با محیط مقابله کند . او خاطر نشان می کند در انسانها بر خلاف حیوانات پست تر ، شایستگی های فطری کمتری وجود دارد و به همین دلیل برای مقابله با محیط باید بیشتر آنها را یاد بگیرند . بنابراین ، یک سائق جهت رشد شایستگی برای سازگاری ارزش زیادی دارد . همچنین پیازه (۱۹۵۲) به خاطر ادعای مشابه اش یک استدلال تکاملی ارائه کرده است مبنی بر اینکه انسانها به طور طبیعی تمایل دارند که شایستگی های جدیداً رشد یافته شان (« طرحواره ها » در واژگان

کنجکاوی

- نظریه پردازانی که بر دیدگاه دوم در مورد انگیزش درونی تأکید می کنند افراد را به عنوان پردازش گران اطلاعات در نظر می گیرند . برلین (۱۹۶۶) ، هانت (۱۹۶۵) ، و کاگان (۱۹۷۲) ادعا می کنند که انسانها از فعالیتها و رویدادهایی که برای آنها سطح بهینه (در حد متوسط) شگفتی ، نا همخوانی ، پیچیدگی یا تفاوت از انتظارات شان را فراهم می کند، لذت می برند .

کنجکاوی

■ فرض بر این است که لذت از خلاقیت ، بررسی کردن ، یا پردازش محرک‌هایی که در حد متوسط نا همخوان هستند ، ناشی می شود . محرک‌هایی که اصلاً نا همخوان یا جدید نیستند ، علاقه ای را بر نمی انگیزند . محرک‌هایی که با انتظارات فرد بسیار نا همخوان هستند یا نادیده گرفته می شوند یا اضطراب ایجاد می کنند . این اصل مانند اصل چالش بهینه است که در بحث انگیزش شایستگی توصیف شد ؛ تکالیفی که به طور متوسط از سطح مهارت متداول فرد نا همخوان هستند ، به احتمال زیاد انگیزش شایستگی را فعال می کنند . رویکرد پردازش اطلاعات در بسیاری از جنبه ها مانند رویکرد انگیزش شایستگی وایت و پیازه است ، که چنین فرض می کنند که افراد تکالیفی را جستجو می کنند

خودمختاری

■ دیدگاه سوم در مورد انگیزش درونی، بر نقش خودمختاری تأکید می کند. دی چارمز، دیسی و سایر نظریه پردازان انگیزش پیشرفت ادعا می کنند که افراد علاوه بر نیاز به شایستگی، به طور طبیعی به احساس خودمختاری نیاز دارند. آنها می خواهند بر این باور باشند که با اراده خودشان درگیر فعالیتها می شوند - یعنی، خودشان می خواهند - نه برای دریافت پاداش بیرونی یا اجتناب از تنبیه (دی چارمز، ۱۹۷۶، ۱۹۸۴؛ دیسی، ۱۹۷۵). دی چارمز و دیسی عقیده دارند که وقتی افراد خودشان را به عنوان علت رفتارشان درک می کنند یا، با استفاده از زبان نظریه پردازان انگیزشی، وقتی خودشان را به عنوان منبع علیت درک می کنند، به طور درونی برانگیخته می شوند. وقتی افراد بر این عقیده اند که به خاطر پاداشها، اجبارها، یا خشنود کردن شخص دیگر رفتار می شوند،

انگیزش درونی شده

دیدگاه چهارم در مورد انگیزش درونی برای درگیر شدن در رفتارهایی که با ارزشهای درونی همراه است بر دلایل درونی تأکید می کند تا بر ویژگیهای تکلیف (مثل ، تازگی) یا نیاز فرد به احساس شایستگی . کودکان از والدین یا بزرگسالان مهم دیگر یاد می گیرند که در جامعه ، رفتارهای خاص ، با ارزش هستند . آنها این ارزش ها را به عنوان ارزشهای خودشان تلقی می کنند و مطابق با آن ارزش ها رفتار می کنند . در چنین موقعیتی ، افراد بر این باورند که بر طبق اراده خودشان رفتار می کنند تا بر طبق الزام ها یا اجبارهای بیرونی . برای مثال ، کودکانی که اخلاق کاری درونی شده دارند و برای یادگیری تحصیلی ارزش قائل اند ممکن است روی یک تکلیف کار کنند ، خواه علاقه درونی و تجربه احساس شایستگی وجود داشته باشد و خواه وجود نداشته باشد .

■ اگر کودکان به طور اجتماعی تقویت شوند (مثل، تحسین شدن)، ارزشهای بزرگسالان را به احتمال بیشتری درونی می کنند تا اینکه به آنها تقویت محسوس (مانند، پول، اسباب بازی، آب نبات) داده شود. هم تقویت های اجتماعی و هم تقویت های محسوس این پیام را می دهد که فعالیت با ارزش است. اما تقویت محسوس این پیام اجتماعی را می دهد که فعالیت ذاتاً ارزشمند نیست و از آنها انتظار نمی رود در فعالیتی درگیر شوند جز اینکه به وسیله آن چیزی را به دست آورند

تفاوت‌های فردی در انگیزش درونی

- سه دیدگاه از چهار دیدگاه در مورد انگیزش درونی ، که در بالا توصیف شد عقیده دارند که انگیزش درونی ذاتی است . پس چرا رفتار پیشرفت در بین دانش آموزان کلاس بسیار متفاوت است ؟ چرا بعضی از دانش آموزان با اشتیاق به تکالیف جدید روی می آورند در حالی که دیگران کاملاً بی علاقه به نظر می رسند ؟ برای تنوع در رفتار در حد تسلط دانش آموزان تبیین های زیادی وجود دارد .

انگیزش درونی و یادگیری کلاسی

- انگیزه شایستگی که توسط وایت و پیازه توصیف شده است در هر موقعیتی که فرصت‌هایی برای رشد شایستگی‌های جدید وجود داشته باشد، تکالیفی که ویژگی‌های شگفتی، نا‌همخوانی، و پیچیدگی داشته باشد، برای دانش‌آموزان جذاب هستند، خواه در کلاس و خواه خارج از کلاس با آنها برخورد کنند. تکالیفی که دانش‌آموزان به اجازه‌ی خودشان انتخاب می‌کنند هر وقت که با آن تکالیف برخورد کنند، انگیزش درونی افزایش می‌یابد.

انگیزش درونی و یادگیری کلاسی

- نبود انگیزش درونی در کلاس ، تا حدودی ، به وسیله ی ماهیت مهارتهایی که باید در مدرسه آموخته شوند ، ممکن است تبیین شود .
- معلم باید تکالیف و زمینه های یادگیری ای را ایجاد کند که انگیزش بیرونی دانش آموزان را بر انگیزش درونی تغییر دهد .

مزایای انگیزش درونی

- رفتاری که به طور درونی برانگیخته می شود مطلوبتر از رفتاری است که به طور بیرونی برانگیخته می شود ، عمدتاً به خاطر اینکه تقویت بیرونی همیشه در دسترس نیست .



مزایای انگیزش درونی

- نیکولزادعا می کند که وقتی دانش آموزان به طور درونی برانگیخته می شوند تا به طور بیرونی ، توجه بیشتری را بر روی تکالیف متمرکز می کنند .



تجویز برای شیوه‌ی آموزش

- تلویحات آموزشی نظریه تقویت برای افزایش رفتار «برانگیخته شده» ، روشن است . معلم می تواند با تعیین کردن نوع تقویتی که برای دانش آموز مناسب است و وابسته کردن آن تقویت به رفتار تحصیلی دلخواه ، رفتار مورد نظر را در دانش آموز ایجاد می کند . بنابراین اگر دانش آموز به نمرات خوب علاقه مند است ، نمرات خوب باید به کوشش بالا وابسته شود . اگر دانش آموز به بازشناسی اجتماعی علاقه مند است ، بازشناسی باید به رفتار یادگیری بارآور وابسته شود . اولین وظیفه معلم این است که تعیین کند چه چیزی برای هر کودک تقویت یا تنبیه محسوب

تلویحاتی برای شیوه ی آموزش

- دانش آموزان باید به خاطر توجه کردن به معلم یا به تکلیف ، پافشاری روی تکالیف دشوار، انتخاب تکالیف چالش انگیز ، انجام تکالیف و سایر رفتارهایی که باعث افزایش یادگیری می شوند و دانش آموزان نباید برای توجه نکردن ، زود دست از کار کشیدن، انتخاب تکالیف خیلی آسان ، یا تحویل تکالیف ناتمام تقویت شوند . اما اگر رفتار مورد نظر هرگز رخ ندهد ، چه باید کرد ؟

اقتصاد ژتونی

- در بعضی از کلاسها معلمان اقتصاد ژتونی را ، که نظامهای تدوین شده برای اجرای پاداش های بیرونی هستند ، توسعه داده اند .
- بیشتر مطالعات نشان می دهند که اگر پاداش های محسوس به طور منظم مورد استفاده قرار گیرند ، می توانند حتی در متمرکزترین افراد تغییر رفتاری ، چشمگیر ایجاد کنند (کازدین ، ۱۹۷۵) .

مشکلات مربوط به پاداش و تنبیه

یافتن تقویت کننده های مؤثر
دسترس پذیری تقویت کننده ها
کاربرد تقویت کننده ها
اثرات منفی بر رفتار
اثر بخشی کوتاه مدت
اثرات تنبیه



نظریه ی یادگیری اجتماعی راتر

- راتر (۱۹۶۶) مانند آتکینسون و بر خلاف نظریه پردازان تقویت محض ، عقیده دارد که افکار بر رفتار پیشرفت تأثیر می گذارد . او معتقد است که پاداش به خودی خود فراوانی رفتار را افزایش نمی دهد ، بلکه باورهای فرد در مورد پاداش مهم است .

نظریه ی یادگیری اجتماعی راتر

- اگر دانش آموز بعد از مطالعه کردن دریک امتحان نمره ی بالا بگیرد ، به احتمال زیاد باور می کند که نمره بالا ناشی از مطالعه کردن است . در نتیجه این باور (که بین مطالعه کردن و نمره بالا رابطه وجود دارد) ، او در آینده نیز بیشتر مطالعه می کند . به هر حال ، اگر بین مطالعه کردن و نمره گرفتن رابطه همسان وجود نداشته باشد ، دانش آموز باور نمی کند که نمره بالا ناشی از مطالعه کردن است . در نتیجه این باور [که بین مطالعه کردن و نمره بالا رابطه وجود ندارد] ، او در آینده نیز بیشتر مطالعه نمی کند .

نظریه ی یادگیری اجتماعی راتر

- راتر به باورهای افراد در ارتباط با وابستگی تقویت به عنوان منبع کنترل اشاره می کند . « منبع کنترل درونی است » این باور است که یک رویداد یا پیامد به رفتار خود شخص یا به یک ویژگی شخصی نسبتاً پایدار مانند توانایی ، وابسته است . این باور که یک رویداد ناشی از عوامل خارج از کنترل فرد است (مانن ، بخت و اقبال ، دشواری تکلیف ، یا غرض ورزی معلم) به عنوان «منبع کنترل بیرونی» خوانده می شود .

در ماندگی آموخته شده

- نسبت دادن شکست به عللی که تحت کنترل فرد نیست به رفتار ناسازگارانه که در ماندگی آموخته شده خوانده می شود منجر می گردد . در ماندگی آموخته شده برای اولین بار توسط سلیگمن و مایر (۱۹۶۷) در حیوانات مورد بررسی قرار گرفت .

در ماندگی آموخته شده

- رفتار درماندگی آموخته شده در دانش آموزان نیز ، در موقعیت های پیشرفت مشاهده شده است . این دانش آموزان در تکالیف مدرسه تلاش کمی از خودشان نشان می دهند و هنگامی که با تکالیف دشوار روبه رو می شوند ، آنها را رها می کنند . در موقعیت های پیشرفت ، درماندگی آموخته شده وقتی به وجود می آید که دانش آموزان بر این باور باشند که برای اجتناب از شکست هیچ راهی وجود ندارد . معمولاً دانش آموزان درمانده شکست را به توانایی پایین نسبت می دهند . این اسناد اغلب ناشی از شکست پی در پی

ادراکات توانایی

- در تمام نظریه های شناختی انگیزش پیشرفت، ادراکات توانایی نقش مهمی بازی می کند. در نظریه آتکینسون، افرادی که معتقدند در یک تکلیف شایستگی دارند و احتمال موفقیت را زیاد می دانند، در مقایسه با افرادی که معتقدند شایستگی انجام تکلیف را ندارند، به احتمال زیاد بیشتر به تکلیف رو می آورند.

ادراکات توانایی

- دو نظریه پرداز انگیزش پیشرفت تحقیقاتشان را بر ادراکات توانایی متمرکز کرده اند. بندورا به این ادراکات به عنوان **خودکارآمدی** اشاره می کند. کووینگتون موضوع شایستگی ادراک شده را در نظریه **خودارزشی** اش بحث می کند .

« توانایی » به عنوان مهارت در برابر صفت

- دَوک (دوک و بمپچات ، ۱۹۸۳) عقیده دارد که بزرگسالان دو مفهوم متفاوت از توانایی یا هوش را استفاده می کنند. بر طبق مفهوم ماهیت ، توانایی یک صفت پایدار و کلی است؛ افراد مقدار ثابتی از توانایی دارند که در یک تکلیف تحصیلی معین و براساس یک مقدار کوشش ثابت، تعیین می کند که چقدر موفق خواهند بود و بر مبنای این تعریف، کسی که توانایی خیلی پایینی دارد ، هر قدر هم تلاش کند، موفق نخواهد شد. نظریه ماهیت همچنین چنین فرض می کند که توانایی در بین افراد به طور نابرابر توزیع شده است ؛ برخی از افراد بیشتر از «آن» بهره مندند.

نظریه ی خود کارآمدی بندورا

- خودکارآمدی به ارزشیابیهای شخصی دانش آموزان از قابلیت‌های عملکرد بر روی یک تکالیف خاص اشاره می کند. مفهوم کارآمدی بندورا به یک احساس واقعی از تسلط در مهارت اشاره می کند نه احساس هنجاری از شایستگی . دانش آموزان احساس موثر بودن نخواهند کرد ، حتی اگر برای تلاششان پاداش دریافت کنند یا عملکردشان بهتر از دیگران باشند، مگر اینکه آنها خودشان واقعاً احساس کنند که در بدست آوردن یک مهارت یا یک دانش جدید در حال پیشرفت هستند.

پیامدهای رفتاری خودکارآمدی

- کارآمدی ادراک شده می تواند در زمینه های پیشرفت بر روی رفتار اثر بگذارد حل یک مسئله یا با موفقیت کامل کردن یک تکلیف ، تجربه هیجانی مثبتی را ایجاد می کند که به نوبه خود تمایل به درگیر شدن در تلاشهای در حد تسلط را برای آینده در فرد ایجاد می کند.
- افراد تمایل دارند از موقعیت هایی که معتقدند خارج از توانایی آنها بوده و ممکن است احساس غیر کارآمدی را در بر داشته باشد، دوری کنند .

نظریه خود ارزشی کووینگتون

- خودارزشی به ارزیابی افراد از ارزش خودشان اشاره می کند. آن مشابه مفاهیمی نظیر عزت نفس و حرمت نفس است. یک فرض بنیادی نظریه خود ارزشی کووینگتون این است که افراد به طور طبیعی برای حفظ خودارزشی، زمانی که مورد تهدید قرار می گیرد، نظیر شکست عمومی، سعی و تلاش از خود نشان می دهند

اجتناب از تلوویحات منفی شکست برای توانایی

دانش آموزان می توانند با کاهش مشارکت، تا اندازه ای، از شکست در مدرسه اجتناب کنند.



تکالیف

۱-چالش

- اگر تکلیف در شخص احساسی از رشد شایستگی ایجاد نکند، آن تکلیف سائق انگیزش شایستگی را فعال نخواهد کرد. این مطلب ممکن است اساسی ترین قاعده انگیزش شایستگی باشد. همچنین تکالیف بسیار دشوار نیز به طور درونی برانگیزاننده نیستند. اگر تلاشهای مکرر به تسلط منجر نشوند، فرد رشد شایستگی را تجربه نخواهند کرد، و بنابراین، برانگیخته نخواهد شد که درگیری در تکلیف را ادامه دهد.

۲- پیچیدگی، تازگی، و شگفتی

همان طور که گفته شد یک جنبه نظریه های انگیزش درونی بر ناهمخوانی ، پیچیدگی و شگفتی تاکید می کند. نظریه پردازان پردازش اطلاعات به ویژگی های تکلیف که ضرورتاً به سطح دشواری مربوط نمی شود، مانند رنگ ، صدا و محرکات پیچیده دیگر ، یا پیامدهای شگفت انگیز علاقمندند.

۳- معرفی کتاب

■ چیزی را که معلمان در زمان معرفی یک تکلیف جدید می گویند، می تواند بر روی اشتیاق دانش آموزان تاثیر بگذارد.



انتخاب

- متغیر دیگری که انگیزش درونی را پرورش می دهد انتخاب فردی است. مزایای دادن مقداری حق به فراگیران در انتخاب فعالیت هایشان در یک مطالعه کلاسیک به وسیله لوین، لیپیت، و وایت (۱۹۳۹) نشان داده شده است.
- چندین مطالعه جدیدتر نشان داده اند که علاقه دانش آموز به فعالیت های مربوط به مدرسه با کنترل کمتر معلم و حق انتخاب بیشتر تکالیف توسط آنها افزایش می یابد (مورگان، ۱۹۸۴).

