

بررسی رابطه خودتنظیمی یادگیری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

افسانه احمدی^۱

^۱ کارشناسی ارشد ادبیات و علوم انسانی . معلم استان ایلام ، شهرستان مهران (نویسنده مسئول)

۲

چکیده

مقاله حاضر از نوع مروری – کتابخانه ای است که با توجه به نظرات اندیشمندان این عرضه به رشته تحریر در آمده است . هدف از نگارش این مقاله بررسی رابطه خودتنظیمی یادگیری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و افزایش افق دید مربیان تعلیم و تربیت است. نتیجه این مقاله نشان می دهد که بین خودتنظیمی یادگیری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبتی وجود دارد. یادگیری خودتنظیمی فرایند فعال و سازمان یافته ای است که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری انتخاب کرده و سعی میکنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت نمایند. همچنین میتوان اینگونه استدلال کرد که خودتنظیمی قابلیت دارد ارتقا و افزایش یابد .می توان به خودتنظیمی به عنوان یک مهارت تحصیلی نگرست که با آموزش آن میتوان به افزایش پیشرفت تحصیلی دست یافت.

واژه های کلیدی: خودتنظیمی، یادگیری، انگیزه پیشرفت

مقدمه

سالهای متمادی است که محققان و پژوهشگران تعلیم و تربیت و روانشناسان اجتماعی، مطالعات فراوانی در مورد عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام داده اند. پیشرفت موضوعی است که به خصوص در حال حاضر نیز مورد توجه تمامی کشورهای جهان بوده است، و هر ساله مقدار زیادی از بودجه جوامع صرف تحصیل کودکان و نوجوانان می شود و پژوهش های زیادی به بررسی عوامل مختلفی که می تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر داشته باشد، عواملی مانند: خانواده، محیط زندگی، مدرسه و برنامه های آموزشی اختصاص یافته است (مجیدیان، ۱۳۹۱). یکی از مهمترین دغدغه های آموزش و پرورش قرن بیست و یکم، تربیت فراگیرانی است که از خود تنظیمی لازم برخوردار باشند خود را با تغییر و تحولات غیر قابل پیش بینی سازگار کنند چنین فراگیرانی در فرایند یادگیری خویش به طور فعال و با اعتماد به نفس مشارکت خواهند کرد و همچنین مسئولیت یادگیری خود را می پذیرند. برخی از صاحب نظران معتقدند یادگیرندگان خود تنظیم از آمادگی بیشتری برای زندگی در جامعه در حال تحول برخوردارند (آندرو، ۱۹۹۸).

یادگیری خود تنظیمی نوعی از یادگیری که در آن افراد تلاش های خود را برای فراگیری دانش و مهارت بدون تکیه به معلم و دیگران، شخصا شروع کرده و جهت می بخشد تعریف می کند به عبارت دیگر در این یادگیری افراد مهارت هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند و قادرند کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند (زیمرن، ۱۹۹۴). در تعریف دیگر شارپ در سال ۲۰۰۶ به

نقل زیمرن یادگیری خود تنظیمی را تعریف میکنند: تلاش های فعالانه ای که افراد به طور فراشناختی، انگیزی و رفتاری در فعالیت های یادگیری از خود نشان می دهند (زیمرن، ۲۰۰۲). زیمرن در پژوهش خود به این نتیجه رسید که استفاده دانش آموزان از راهبرد های خود تنظیمی مثل راهبردهای یادگیری، هدف گزینی، خود گردانی و باورهای خودکارآمدی، موفقیت تحصیلی و خود انگیزی دانش آموزان را پیش بینی می کند (زیمرن، ۲۰۰۴).

بیان مسئله

دانش آموزان بزرگترین سرمایه های انسانی هر جامعه ای به حساب می آیند، زیرا می توانند با در هم آمیختن نیروی جوانی، علم و مهارت آموخته شده، چرخ های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. در تمام کشورها سالیانه سهم بالایی از درآمد ملی صرف آموزش و پرورش می شود، اما بخش زیادی از هزینه ها هدر می رود.

یکی از مواردی که همواره مورد توجه معلمان و اولیای دانش آموزان است، انگیزش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می باشد. لازمه تحول در آموزش و پرورش شناخت هرچه بیشتر عوامل مؤثر بر پیشرفت، جهت بهره وری هر چه بیشتر منابع اختصاص یافته می باشد، به طوری که تلاش های معلمان و دانش آموزان در سایه درک صحیح تر آنان از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به نتایج هر چه پربار تری منتهی شود (مهر افروز، ۱۳۸۷، به نقل از صمدی، ۱۳۸۶). پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و عوامل مؤثر بر آن موضوعی است که بخش عمده ای از ظرفیت در علوم تربیتی را به خود اختصاص داده است. به همین دلیل، از دیرباز پژوهشگران علاقمند، با بررسی و مطالعه در این زمینه سعی در روشن نمودن جوانب مختلف آن داشته و به نتایج قابل توجهی نائل آمده اند. از جمله عواملی که می تواند بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر بگذارد مدیریت زمان می باشد. اتکینسون و همکاران (۱۹۹۸) پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از دروس آرایه شده یا به عبارت دیگر، توانایی

آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می دانند که به وسیله ی آزمون های استاندارد شده، اندازه گیری میشود(سیف، ۱۳۸۴).

یکی از مفاهیم مطرح شده در روانشناسی تربیتی و شناختی معاصر، یادگیری خود تنظیمی است که پیامدهای ارزشمندی در فرایند آموزش و یادگیری دارد(شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷). مفهوم خود تنظیمی برای اولین بار از بطن نظریه شناختی اجتماعی بندورا، برخاست و بعداً مدل های متفاوتی در این زمینه ارائه گردید. شونفلد(۱۳۹۱) در پژوهش های جداگانه به این نتیجه دست یافتند که یکی از علل مهم عدم موفقیت دانش آموزان در حل مسئله و یادگیری، ضعف این دانش آموزان در یادگیری خود تنظیمی است و به دلیل باید عوامل مرتبط با خود تنظیمی یادگیری شناسایی شود تا علل ضعف دانش آموزان بر خود تنظیمی یادگیری مشخص گردد. گرچه تحقیقات مختلف و متعددی در زمینه پیامدهای خود تنظیمی و نقش آن در عملکرد تحصیلی و سایر رفتارهای مرتبط انجام شده است اما کمتر پژوهشی به عوامل مؤثر در شکل گیری آن پرداخته است. در واقع، پژوهش در زمینه خود تنظیمی یادگیری بدون توجه به نحوه شکل گیری چندان منطقی به نظر نمی آید. رشد و شکل گیری خود تنظیمی تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله عوامل خانوادگی و فردی است.

ضرورت انجام پژوهش

دانش آموزان بزرگترین سرمایه های انسانی هر جامعه ای به حساب می آیند، زیرا می توانند با در هم آمیختن نیروی جوانی، علم و مهارت آموخته شده، چرخ های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. در تمام کشورها سالیانه سهم بالایی از درآمد ملی صرف آموزش و پرورش می شود، اما بخش زیادی از هزینه ها هدر می رود. یکی از مواردی که همواره مورد توجه معلمان و اولیای دانش آموزان است، انگیزش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می باشد. لازمه تحول در آموزش و پرورش شناخت هرچه بیشتر عوامل مؤثر بر پیشرفت، جهت بهره وری هر چه بیشتر منابع اختصاص یافته می باشد، به طوری که تلاش های معلمان و دانش آموزان در سایه درک صحیح تر آنان از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به نتایج هر چه پربار تری منتهی شود. امروزه پیشرفت تحصیلی یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است که پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری، آموزش و موفقیت در زندگی دارد. دانش آموزانی در مدرسه موفق خواهند بود که با رشد یادگیری خود تنظیمی و همچنین توسعه فرایندهای شناختی بتوانند به اهداف خود برسند(شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷).

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مقاطع مختلف رشد جسمی، روانی و اجتماعی نیازمند دارا بودن نگرش مثبت به رشته تحصیلی و انگیزه های قوی است. نگرش به رشته تحصیلی ظاهراً یک امر فردی محسوب می شود. این تصور وجود دارد که هر دانش آموزی باتوجه به شخصیت خود و تمایلات و علاقه مندی و خصوصیاتش، دارای برخی نگرش ها می باشد در صورتی که نگرش تحصیلی از دیدگاه علم روان شناسی، اجتماعی و جامعه شناسی علاوه بر فردی بودنش دارای بعد اجتماعی گسترده از جمله محیط، اطرافیان، پدر و مادر و معلم سایر افراد گروه هایی که دانش آموز با آن ها به نحوی برخورد دارند که در ایجاد و پرورش و تحکیم نگرش های مثبت یا منفی به رشته تحصیلی وی مؤثرند(مرادی، ۱۳۹۱).

امروزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام های آموزشی پیشرفت تحصیلی همواره برای معلمان، دانش آموزان، مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این نظریه پردازان، و محققان تربیتی نیز حائز اهمیت بوده است. برای مثال، پیشرفت تحصیلی، والدین یادگیرندگان یکی از مهمترین ملاک های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب میشود

برای دانش آموزان نیز معدل تحصیلی معرف توانایی های علمی آنها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است. شاید به علت همین اهمیت باشد که نظریه پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده اند. از جمله عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می توان از عوامل نگرش می توان یاد کرد (مرادی، ۱۳۹۱).

تعریف تنظیم هیجان

در تعریف تنظیم هیجانی، میان نظریه ها و پژوهش های مختلف تنوع زیادی دیده می شود؛ مثلاً آیا تنظیم هیجانی تنها به بازداری واکنش هیجانی مربوط می شود و یا حفظ و ارتقاء رفتار هیجانی را نیز در بر دارد؟ آیا تنظیم هیجانی در اصل، خودتنظیمی هیجانی است و یا مدیریت هیجان توسط افراد دیگر را نیز شامل می شود؟ آیا تنظیم هیجانی تأثیر یک هیجان معین روی تجربه را تحت تأثیر قرار می دهد و یا کیفیت آن را (مثل، شدت، سرعت شروع و یا دوام). آیا تنظیم هیجانی در اصل به مدیریت ابرازات هیجانی مربوط می شود و یا به فرآیندهای برانگیزاننده زیربنایی که بدان ها منجر می شوند و یا هردوی آن ها؟ شیوه ای که پژوهشگران در فرمول بندی هایشان به این پرسشها پاسخ میدهند، دارای تنوع زیادی است. تامپسون (۱۹۹۴) این تعریف را از تنظیم هیجانی ارائه میدهد: "تنظیم هیجانی فرآیندهای بیرونی و درونی مسئول نظارت، ارزیابی و تنظیم واکنشهای هیجانی، به خصوص جنبه های شدید و موقتی آنها، برای دسترسی به اهداف فردی را در بر دارد." در این تعریف چند مشخصه فرآیندهای تنظیم هیجانی را می توان مشاهده کرد. اول اینکه، تنظیم هیجانی می تواند هم شامل حفظ و بهبود برانگیختگی باشد و هم بازداری یا کاهش آن. این طبیعی است که نظریه ها بیشتر روی بازداری هیجانی تأکید میکنند چراکه این در بسیاری از فرهنگ ها ارزش تلقی می شود (به خصوص بازداری هیجانات منفی) ولی راهبردهای مدیریت هیجان در برخی موارد برای حفظ و ارتقای هیجان استفاده می شوند، مثل زمانی که افراد خشم خود را برای مقاومت در برابر زورگویی تشدید میکنند، یا وقتی که مورد تبعیض قرار می گیرند به حال خود تأسف می خورند و یا هنگامی که در مقابل بی عدالتی های اجتماعی احساسات گناه، خشم یا خجالت را نشخوار می کنند. همچنین افراد اغلب از راهبردهایی برای افزایش برانگیختگی مثبت (مثل فراخوانی تجربیات خوشایند یا شادی آور) و گاهی برای مدیریت عاطفه منفی استفاده می کنند. در این و سایر موارد، ارتقای برانگیختگی هیجانی

نه فقط شکل ظاهری آن (در خدمت اهداف راهبردی مهمی است و این هدف فرآیند تنظیم هیجان است. دوم اینکه، تنظیم هیجانی تنها راهبردهای خودتنظیمی هیجانی کسب شده را شامل نمی شود بلکه تنوعی از تأثیرات بیرونی که هیجان به وسیله آنها تنظیم می شود را نیز در بر می گیرد. این بدین دلیل است که یک حجم قابل توجه از تنظیم هیجانی طی مداخلات دیگران اتفاق می افتد. برای مثال در دوران نوزادی، مراقبین تلاش قابل توجهی را برای نظارت، تفسیر و تنظیم حالت های برانگیختگی نوزادان انجام می دهند، به عبارت دیگر هیجان هایشان را تنظیم می کنند. با بزرگتر شدن فرزندان، والدین علاوه بر راهبردهای مستقیم از راهبردهای غیرمستقیم نیز، نه تنها برای حفظ بهزیستی هیجانی بلکه به منظور اجتماعی کردن رفتار هیجانی به گونه ای که با انتظارات مرتبط با احساسات و ابرازات آنها هماهنگ باشد، بهره می گیرند (سانی، ۱۹۹۰؛ به نقل از شمس، ۱۳۹۳).

دلایل تنظیم هیجان

بیشتر تحقیقات روی تنظیم هیجان، به خصوص در حوزه ادبیات پژوهشی مربوط به بزرگسالان، بیشتر روی اینکه تنظیم هیجانی چگونه شکل می گیرد تمرکز داشته اند تا اینکه تنظیم هیجانی چرا شکل می گیرد. فهم اینکه چرا افراد هیجانشان را تنظیم می کنند حیاتی است، چراکه این انگیزه ها جهت تنظیم هیجانی را مشخص می کنند (تامیر و ماووس، ۲۰۱۱).

چارلند (۲۰۱۱) معتقدند که پژوهشگران هیجان عموماً فرض می کنند که هیجانات ناخوشایند، خواستنی هستند، درحالیکه هیجانات ناخوشایند، غیر خواستنی اند، ولی این لزوماً درست نیست. کمپوس و همکاران (۲۰۱۱) استدلال می کنند که احساس بهتری داشتن به ندرت هدف نهایی است. در مقابل، در تنظیم هیجانی معمولاً اهداف ابزاری اهمیت دارند تا اهداف لذت جویانه (تامیر، ۲۰۰۹).

راهبردهای انطباقی تر تنظیم شناختی هیجان

(۱) بازاریابی مثبت

بازاریابی مثبت به افکار مربوط به چسباندن معنای مثبت به یک رویداد، برای رشد شخصی اشاره دارد. کارور و همکاران (۱۹۸۹) نشان داده اند که استفاده از بازاریابی مثبت به عنوان یک راهبرد مقابله ای با خوشبینی و عزت نفس رابطه مثبت و با اضطراب رابطه منفی دارد.

تمرکز مجدد روی برنامه ریزی

عبارت است از فکر کردن درباره اینکه چه قدم هایی باید برداشته شود و رویداد منفی را چگونه می توان مدیریت کرد. این راهبرد، بخش شناختی مقابله متمرکز بر عمل است که لزوماً بر واقع شدن رفتار واقعی بعدی دلالت ندارد. کارور، شیر و وینتراب (۱۹۸۹) نشان داده اند که استفاده از برنامه ریزی به عنوان یک راهبرد مقابله ای، رابطه مثبتی با خوشبینی و عزت نفس و رابطه منفی با اضطراب دارد.

پذیرش به اندیشه های مربوط به پذیرش آنچه فرد تجربه کرده است، اشاره دارد. می توان اینگونه استدلال کرد که در بسیاری از موارد، پذیرش را می توان به عنوان یک پاسخ مقابله ای کارکردی در نظر گرفت، چراکه پذیرش واقعیت یک موقعیت دلالت بر تلاش مشخصی برای مواجهه با آن موقعیت دارد (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱).

تمرکز دوباره مثبت

عبارت است از تفکر درباره مسائل لذت بخش و خوشایند به جای فکر کردن درباره رویداد واقعی. تمرکز دوباره روی چیزهای مثبت را می توان به عنوان شکلی از قطع تماس روانی در نظر گرفت و نیز می توان آن را به صورت برگرداندن یا تمرکز دوباره افکار به سمت مسائل مثبت تر به منظور تفکر کمتر درباره رویداد واقعی تعریف کرد. می توان بحث کرد که تمرکز دوباره افکار روی مسائل مثبت تر در کوتاه مدت پاسخی مفید است ولی میتواند مقابله سازگارانه را در بلندمدت مختل کند (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۱۱).

قرار دادن در دورنما

عبارت است از کاهش دادن اهمیت و جدیت رویداد و یا تأکید بر نسبی بودن آن در مقایسه با سایر رویدادها. نشان داده شده است که مفهوم مقایسه (اجتماعی) در ارتباط با انواع مختلف آسیب شناسی، مسئله مهمی است (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱).

مفهوم انگیزش

اصطلاح انگیزش نخستین بار از واژه لاتین موو که به معنی حرکت است گرفته شد. انگیزه را چرایی رفتار گویند. به عبارت دیگر هیچ رفتاری را فرد انجام نمی دهد که انگیزه ای یا نیازی محرک آن نباشد. انگیزش انسان اعم از خودآگاه یا ناخودآگاه، ناشی از نیازهای اوست. بنابراین در تعریف انگیزه می توان گفت: انگیزه یا نیاز عبارت است از حالتی درونی و کمبود یا محرومیتی که انسان را به انجام یک سری فعالیت وادار می دارد (اربابی، ۱۳۹۳).

یکی از وظایف اولیه مدیر فراهم نمودن موجبات انگیزش کارکنان در سطح بالایی از عملکرد می باشد. یعنی مدیر باید اطمینان پیدا کند که افراد کار می کنند، بطور منظم سرکار حاضر می شوند و سهم مثبتی از رسالت سازمان دارند. عملکرد شغلی به توانایی، محیط و همچنین انگیزش مرتبط است. انگیزش یک فرایند زنجیره ای است که با احساس نیاز یا احساس کمبود و محرومیت شروع می شود، سپس خواست را به دنبال می آورد و موجب تنش و کنش بسوی هدفی می شود که محصول آن، رفتار نیل به هدف است. توالی این فرایند ممکن است منجر به ارضای نیاز شود. بنابراین انگیزه ها موجب تشویق و تحریک فرد به انجام یک کار یا رفتار می شود در حالی که انگیزش یک خواست کلی را منعکس می نماید. در تمام تحقیقات انگیزش هنوز جایگاه تنبیه و تشویق به عنوان انگیزه های بسیار قوی مطرح می باشد و در این رابطه پول به عنوان ابزاری برای اعطای پاداش مطرح بوده، اما تنها عامل انگیزشی نیست (رایانور، ۲۰۱۳).

جهت گیری های انگیزش درسی

در نظام طبقه بندی دسی و همکاران (دسی و رایان، ۱۹۸۵) افراد در سه نوع جهت گیری انگیزشی قرار می گیرند: افراد با جهت گیری انگیزش بیرونی، افراد با جهت گیری انگیزشی درونی، افراد بدون انگیزه.

بر اساس نظریه دسی و همکاران او، افراد زمانی انگیزه درونی دارند که در خود ادراک شایستگی و خود تعیینی کنند. رفتار افرادی که دارای انگیزش درونی هستند از درون نظم پیدا می کند یعنی آنان اجازه نمی دهند دیگران یا عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر گذارند مثلاً فردی با انگیزش درونی زمانی به خواندن یک رمان می پردازد که از مطالعه آن احساس لذت کند. خواندن رمان به خاطر کسب رضایت یا ترس از عواقب نخواندن صورت نمی گیرد (مثلاً گرفتن نمره بد از امتحان)، بلکه منظور از آن، مثلاً التذاذ از آشنایی با تجربه های زندگی کسانی است که در همان زمان در جاهای دیگر زندگی می کنند. افرادی که دارای انگیزش درونی هستند برای خود اهدافی تعیین می کنند و در جهت رسیدن به آن می کوشند. آنان مسئولیت تکالیفی را بر عهده می گیرند که به آن علاقه مند باشند، نه تکالیفی که در زیر فشار دیگران به انجام دادن آن ملزم شده اند. در واقع اگر آنان احساس کنند که در انجام فعالیت های مورد علاقه خود در فشار هستند، سطح خود تعیین ادراک شده و بنابراین سطح انگیزش یا علاقه درونی آنها احتمالاً کاهش خواهد یافت.

بنابراین، افراد با جهت گیری انگیزش بیرونی به جای تمرکز به تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب آن در انتظار نوعی پاداش یا نتیجه اجتماعی در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف هستند و یا عکس العمل معلم در صورت انجام ندادن تکلیف یا کمک گرفتن از دوستان نزدیک خود، نمره خوب آوردن و ایجاد تغییر نگرش دیگران در مورد عدم شایستگی در انجام موفقیت آمیز تکالیف (موری و همکاران، ۲۰۱۰). بالاخره، افراد بدون انگیزه مانند افرادی که دارای انگیزش بیرونی هستند خود را شایسته و خود تعیین نمی دانند. این افراد در مقایسه با همسالان خود که دارای انگیزش بیرونی هستند بعد از مدت ها، تلاش برای انجام تکالیف و صرف انرژی و وقت آن را رها کرده اند. به بیان دیگر، آنان دیگر در صدد کمک گرفتن افراد شایسته تر نبوده و بر راهبردهای کنترل صاحبان قدرت متکی نیستند.

رویکرد رفتاری انگیزش

پیروان رویکرد رفتاری گرای انگیزش را وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه می دانند. این برداشت از انگیزش بر اندیشه اصلی رفتارگرایان استوار است که می گویند پیامدهای اعمال و رفتارها هدایت کننده و کنترل کننده آن ها هستند. بنا به گفته لفرانسوا (۱۹۹۷)؛ به نقل از دشپند و همکاران، ۲۰۱۳، لذت جویی روانشناخت (اصل لذت درد)، خلاصه آسانی از اساس ترین اصل انگیزش رفتارگرایان است. طبق اصل لذت درد ما می کوشیم تا کسب لذت کنیم و از درد بگریزیم. در رویکرد رفتاری انگیزش، انگیزانه ها (مشوق ها) منبع انگیزش دانش آموزان و دانشجویان به حساب می آیند. بنا به تعریف (انگیزانه یک شیء یا رویداد (عملکرد) است که رفتار را برمی انگیزاند یا باز می دارد). بر اساس این رویکرد، معلمانی که به کمک نمره، جایزه، تشویق کلامی و برخورد محبت آمیز دانش آموزان را به درس خواندن و انجام رفتارهای پسندیده و با سرزنش، توبیخ، ترش رویی و بی مهری آنان را از تنبلی و انجام رفتارهای ناپسند باز می دارند سطح انگیزش آنان را بالا می برند.

رویکرد اجتماعی فرهنگی انگیزش

بنا به این رویکرد، منبع انگیزش مهم برای بعضی افراد، بودن با دیگران و داشتن رابطه دوستانه متقابل با آنان است. بنا به گفته وولفک (۲۰۰۴)؛ به نقل از قاسمی و همکاران، ۲۰۱۱) مردم در فعالیت ها شرکت می کنند تا هویت خود و روابط با دیگران را حفظ نمایند. بنابراین، اگر دانش آموزان عضو کلاس یا آموزشگاهی باشند که برای یادگیری ارزش قائل می شود انگیزش آنان برای یادگیری بالا خواهد بود.

هیجان و انگیزش

پژوهشگران معتقدند که تفکر درباره هیجان بدون در نظر گرفتن انگیزش و تفکر درباره انگیزش بدون در نظر گرفتن هیجان، ممکن نیست (آذر، ۲۰۱۳) البته همیشه اینگونه نبوده است. در دهه های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ انگیزش را بر حسب نیاز تعریف می کردند. در این دهه ها فرض بر این بود که نیاز، انرژی لازم را برای رفتار فراهم می کند، به رفتار جهت می دهد و ثبات آن را موجب می شود.

مفهوم سازی انگیزش بر مبنای اهداف باعث ایجاد نظریه ای نیرومند شد (بارتلز و همکاران، ۲۰۱۰). ولی بعضی از نظریه پردازان معتقد بودند که اهداف و تهدیدها اگرچه باعث عمل فوری می شوند ولی در توضیح عمل درازمدت با شکست مواجه می شوند. بعضی از افراد در رفتار هدفمند پایداری به خرج می دهند، در حالی که دیگران این گونه عمل نمی کنند. به نظر می رسد آنچه

مردم را بر حسب ثبات رفتارشان از یکدیگر متمایز می کند، هیجان های آن هاست. آن هایی که می توانند در مواجهه با تهدیدها و مشکلات خوش بین باشند، پایداری به خرج می دهند و آن هایی که احساس بدبینی و سوءظن نسبت به خود داشته باشند دست از رسیدن به اهداف خود می کشند (اسچولر و کوستر، ۲۰۱۱) به رغم وجود این تفاوت ها، اکثر نظریه پردازان معاصر عقیده دارند که هیجان ها نقش مهمی در انگیزش دارند.

منشأ فلسفی مفاهیم انگیزشی

منشأ بررسی انگیزش، به یونانیان باستان : سقراط، افلاطون و ارسطو برمی گردد. افلاطون (شاگرد سقراط) معتقد بود که انگیزش از روح یا (ذهن و روان) سه جزئی که به صورت سلسله مراتبی ترتیب یافته است ناشی می شود. در سطح بسیار ابتدایی، جنبه اشتها آور روح قرار دارد، که به اشتها و امیال بدن، مانند گرسنگی و میل جنسی کمک می کند. در سطح دوم، جنبه رقابت جو قرار دارد که در معیارهای اجتماعی، مانند احساس افتخار یا شرمندگی دخالت دارد. در عالی ترین سطح، جنبه حسابگر قرار دارد که به توانایی های تصمیم گیری روح، مانند عقل و انتخاب کمک می کند. در ضمن، هر جنبه عالی می تواند انگیزه های جنبه های پایین را تنظیم کند. جالب اینکه، تصویری که افلاطون از انگیزش ارائه داد، پوشش های روانی زیگموند فروید را به خوبی پیش بینی کرد : تقریباً می توانیم بگوییم که جنبه اشتها آور افلاطون با نهاد فروید، جنبه قابت جو با فرامن، و جنبه حسابگر با خود مطابقت دارد (توتار و همکاران، ۲۰۱۱).

نتیجه گیری

بنابر مواردی که بیان شد بین خودتنظیمی یادگیری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبتی وجود دارد. با توجه به دیدگاه بلوم (۱۹۸۲ به نقل از سیف، ۱۳۷۹)، یادگیری و پیشرفت آموزشی بر روی یکدیگر تاثیر متقابل دارند به نحوی که معلمان را ملزم میکند تا شرایط آموزشی و کیفیت آموزش را افزایش دهند تا از این طریق دانش آموزان به موفقیت دست یابند. یکی از عوامل تاثیرگذار در پیشرفت تحصیلی، عامل خودتنظیمی است. یادگیری خودتنظیمی فرایند فعال و سازمان یافته ای است که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری انتخاب کرده و سعی میکنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت نمایند. خودتنظیمی دارای سه مولفه شناختی، فراشناختی و انگیزشی است که فرا شناخت به صورت خودنظارتی، خویشتن نگری و خودقضاوتی نقش محوری در خودتنظیمی داشته و مولفه های شناختی و انگیزشی در تعامل به دانش آموزان کمک میکند تا هنگام درگیری در یک تکلیف بر یادگیری خودشان نظارت داشته باشند و راهبردهای موفق را انتخاب کنند. همچنین میتوان اینگونه استدلال کرد که خودتنظیمی قابلیت دارد ارتقاء و افزایش یابد. میتوان به خودتنظیمی به عنوان یک مهارت تحصیلی نگریست که با آموزش آن میتوان به افزایش پیشرفت تحصیلی دست یافت.

پژوهش آذر (۲۰۱۳) در مورد خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت و اهمال کاری به عنوان پیشبینی کننده موفقیت عملکرد نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بهترین پیشبینی کننده و اهمال کاری به طور معکوس قویترین پیشبینی کننده عملکرد تحصیلی است. همچنین تفاوت معناداری از نظر اهمال کاری و خودکارآمدی تحصیلی در بین دختران و دختران وجود نداشت اما از نظر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی بین دختران و دختران دانش آموز تفاوت وجود داشت.

ریکس و تنسی (۲۰۰۹)، نشان داده‌اند که کاربرد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توسط دانش آموزان در کلاس‌هایی که به صورت آنلاین (غیرحضوری) برگزار میشود، مهم‌تر از دانش آموزانی است که کلاس‌های آنان، حضوری برگزار میشود. به طور کلی، دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده میکنند، اهمالکاری کمتر و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری داشته‌اند.

کلاسن، کراچانک و راجانی (۲۰۰۸) در پژوهشی، رابطه‌ی بین تعلل ورزی تحصیلی را با عوامل فردی از قبیل، خودکارآمدی برای خود تنظیمی و عزت نفس بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داده است که همه عوامل با اهمالکاری تحصیلی مرتبط اند، ولی خود کارآمدی برای خود تنظیمی پیش‌بینی کننده قوی اهمالکاری می باشد. آن‌ها نشان داده‌اند که اگر چه خود تنظیمی و خود کارآمدی برای پیش‌بینی اهمالکاری مهم هستند، ولی اگر فقط خود تنظیمی را عامل مهم و پیش‌بینی کننده ی اهمال کاری در نظر بگیریم، نقشی را که انگیزش در کاربرد راهبرد های شناختی و فراشناختی بازی می کند، نادیده گرفته ایم. بنا براین فرد باید علاوه بر داشتن مهارت های خود تنظیمی، به توانایی های خود در کاربرد این راهبردها نیز اعتماد هم داشته باشد، تا بتواند از آن‌ها استفاده نماید. آن‌ها هم چنین دریافتند که اهمالکاری با عزت نفس و نمرات درسی و در نتیجه با پیشرفت تحصیلی رابطه ی منفی دارد؛ افراد دارای سطح اهمالکاری بالا نمرات درسی و معدل کمتری دارند.

منابع

- اربابی، وحید. (۱۳۹۳). بررسی تاثیر نرم افزارهای رایانه ای آموزش ریاضی بر یادگیری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه هفتم، کارشناسی ارشد فردوسی مشهد.
- الیس و جیمز نال (۱۹۷۹). روانشناسی تعلل ورزی: غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه محمد علی فرجاد. (۱۳۸۲). تهران: انتشارات رشد.
- بشارت، محمدعلی، افقی، زهرا، آقایی ثابت، سیده سارا، حبیب نژاد، محمد، پورنقدعلی، علی، گرانمایه پور، شیوا. (۱۳۹۲). نقش تعدیل کننده راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین ناگویی هیجانی و مشکلات بین شخصی، فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال ۱۵، شماره ۴.
- شمس، الهام. (۱۳۹۳). مقایسه نارسایی هیجانی، کمال گرایی و سبک های دفاعی زنان متعارض، متقاضی طلاق و عادی، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.
- کریمی، منصوره. (۱۳۸۷). مقایسه ناگویی خلقی و هوش هیجانی در دانش آموزان مدارس تیز هوش و عادی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- نادری، یزدان، هادی، پرهون، حسنی، جعفر، صناعی، هاله. (۱۳۹۴). اثربخشی ذهن آگاهی بر راهبردهای شناختی هیجان و اضطراب و افسردگی بیماران مبتلا به افسردگی اساسی، اندیشه و رفتار، دوره نهم، شماره ۳۵.
- هلیر، ر.؛ رابینسون، ک. و. شرود، ف. (۱۳۸۷). معجزه تقویت مهارت های یادگیری. ترجمه فاطمه فاضلی و احمد رضا اشرف العقلایی. نشر بصیر.

Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 173-178.

Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., & Ryan, J. J. (2010). Dispositional Approach-Avoidance Achievement Motivation and Cognitive Self-regulated Learning: The Mediation of Achievement Goals. *Individual Differences Research*, 8(۲).

Campos, J. J., Walle, E., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 26-35. 111.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies – a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

Deshpandé, R., Grinstein, A., Kim, S. H., & Ofek, E. (2013). Achievement motivation, strategic orientations and business performance in entrepreneurial firms: How different are Japanese and American founders?. *International Marketing Review*, 30(۳), ۲۳۱-۲۵۲.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, Ph. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1327-1311.

Garnefski, v N., Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms : A comparative study of five specific samplas. *Personality and Individual Differences*, 40(۸) : ۱۶۵۹-۱۶۶۹.

Klassen , R . B., Krawchunk, L. L. & Rajani , S. (2008). Academic procrastination of undergraduates : Low self efficacy to self regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary educational psychology* , 33, 915-931.

Moore, L. L., Grabsch, D. K., & Rotter, C. (2010). Using achievement motivation theory to explain student participation in a residential leadership learning community. *Journal of leadership education*, 9(۲), ۲۲-۳۴.

Raynor, J. O. (2013). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. In *Cognition in human motivation and learning* (pp. 213-۲۴۶). Psychology Press.

Schüler, J., & Kuster, M. (2011). Binge eating as a consequence of unfulfilled basic needs: The moderating role of implicit achievement motivation. *Motivation and Emotion*, 35(۱), ۸۹-۹۷.

Tamannaifar, M. R., & Gandomi, Z. (2011). Correlation between achievement motivation and academic achievement in university students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 4(۱), ۱۵-۱۹.

Thompson, R. A.(1994). Emotion regulation: a theme in search of definition.

Tutar, H., Altinoz, M., & Cakiroglu, D. (2011). The effects of employee empowerment on achievement motivation and the contextual performance of employees. *African Journal of Business Management*, 5(۱۵), ۶۳۱۸.

Ziegler, M., Schmukle, S., Egloff, B., & Bühner, M. (2010). Investigating measures of achievement motivation (s). *Journal of Individual Differences*.