

Phenomenological study of teachers' and students' perceptions of the current state of encouragement in primary schools and optimal encouragement methods

■ Atā Aznab, PhD Candidate, Department of Educational Sciences, Payāme Noor University, Tehran, Iran.

E-mail: ataaznab@gmail.com

■ Rezā Norouz Zāde (PhD), Associate Professor, Department of Educational Sciences, Center for Supervision, Evaluation, and Quality Assurance, Ministry of Science, Research, and Technology, Tehran, Iran (Corresponding Author).

E-mail: norouzzadehreza@yahoo.com

■ Mehrān Farajollāhi (PhD), Full Professor, Department of Educational Sciences, Payāme Noor University, Tehran, Iran.

E-mail: M.Ejraie@jonoub.tpmu.ac.ir

Abstract

The purpose of this study was to examine the current state of student encouragement in primary schools. The research, which is applied in nature, was conducted using a qualitative phenomenological method within the interpretive paradigm. The research population consisted of educational system stakeholders (principals, vice-principals, counselors, teachers, and students) in Marivān city. Using purposive sampling, 20 participants were selected for in-depth semi-structured interviews. Data analysis was performed through inductive content analysis using coding, checklists, and MAXQDA software. During the process, concepts, themes, descriptive categories, and ultimately, the dimensions of the phenomenon of encouragement were horizontally mapped within the outcome space. According to the findings, the first dimension (conceptual explanation) includes two fixed elements. The first element, meanings and concepts, consists of two variable components: motivation-reward and feedback. The second element, goals and objectives, includes four variable components: feedback, autonomy, connection, and satisfaction. The second dimension (approach description) also comprises two fixed elements. The first element, methods and approaches, includes three variable components: token, emotional, and descriptive feedback methods. The second element, threats and drawbacks, encompasses three variable components: behavioral, emotional, and cognitive threats associated with existing methods. Finally, the third dimension (strategic formulation) includes the fixed element of measures and strategies, comprising eight variable components: eliminating token-based methods, continuing cognitive approaches, continuing emotional approaches, fostering enthusiasm for learning, providing challenging assignments, clarifying goals and responsibilities, enhancing intrinsic motivation, and transforming approaches within the educational system.

Keywords

Encouragement, Student, Primary School Level



پروژیکٹ گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پدیدارنگاری ادراک معلمان و دانش آموزان از وضعیت موجود تشویق در مدارس ابتدایی وروش های مطلوب تشویق

■ عطا ازنب* ■ رضا نوروززاده** ■ مهران فرج‌اللهی***

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش واکاوی وضعیت کنونی تشویق دانش آموزان دوره ابتدایی است؛ که از نظر هدف «کاربردی» بوده و باروش «پدیدارنگاری»- از روش های کیفی و درون پارادایم تفسیرگرایی- اجرا شده است. جامعه آماری عوامل نظام آموزشی (مدیران، معاونان، مشاوران، آموزگاران، و دانش آموزان) شهرستان مریوان بود؛ برای این پژوهش با نمونه گیری هدفمند، ۲۰ نفر جهت انجام مصاحبه های عمیق نیمه ساختار یافته انتخاب شدند. روش تحلیل داده ها تحلیل محتوای استقرایی با بهره گیری از کدگذاری و ابزار بازبینی و نرم افزار MAXQDA بود که طی آن، مفاهیم، مضامین، طبقات توصیفی، و در نهایت ابعاد پدیده تشویق، در قالب فضای نتیجه به صورت افقی، ترسیم گردید. براساس یافته ها، بعد اول (تبیین مفهومی) شامل دو عنصر ثابت است؛ اول: معانی و مفاهیم، مشتمل بر دو عنصر متغیر انگیزش- پاداش، بازخورد، و دوم: اهداف و مقاصد، مشتمل بر چهار عنصر متغیر بازخورد، استقلال، ارتباط، رضایت؛ بعد دوم (توصیف رویکردی) شامل دو عنصر ثابت است؛ اول، روش ها و رویکردها، مشتمل بر سه عنصر متغیر ژتونی، عاطفی، بازخورد توصیفی؛ و دوم، تهدیدات و مفاسد، مشتمل بر سه عنصر متغیر تهدیدات رفتاری، عاطفی، شناختی روش های موجود؛ در نهایت، بعد سوم (تدوین راهبردی) شامل عنصر ثابت تمهیدات و راهبردها مشتمل بر هشت عنصر متغیر است: حذف روش های ژتونی، تداوم روش های شناختی، تداوم روش های عاطفی، ایجاد شوق یادگیری، ارائه تکالیف چالشی، تبیین اهداف و مسئولیت ها، تقویت انگیزش درونی، و تحول رویکردی در نظام آموزشی.

تشویق، دانش آموز، دوره ابتدایی

کلیدواژه ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۴/۱۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۵/۲۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۹/۱۱

* دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران. E-mail: ataaznab@gmail.com

** (نویسنده مسئول) دانشیار گروه علوم تربیتی، مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران، ایران. E-mail: norouzzadehrezza@yahoo.com

E-mail: M.Ejraie@jonoub.tpu.ac.ir

*** استاد تمام، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران.

مقدمه

مدرسه خانه دوم دانش‌آموزان و خط مقدم فرایند تربیت رسمی، بیشترین سهم را در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان بر عهده دارد و این مسئولیت خطیر به معلمان واگذار شده است. آنان‌اند که باید دانش‌آموزان را به‌خوبی تربیت کنند و برای کار و فعالیت و مشارکت اجتماعی آماده سازند. دبستان یا دوره ابتدایی نقش زیادی در فرایند یادگیری کودکان و رشد و پرورش استعدادها و توانایی‌ها و درونی‌سازی ارزش‌ها دارد. اهمیت این دوره به‌حدی است که آن را «دوره اساسی» و «ابتدای آموزش» نامیده‌اند.

تشویق و تنبیه ابزارهایی هستند که در نظام تربیت رسمی و غیررسمی برای رسیدن به اهدافی از آن‌ها استفاده می‌شود. به‌کارگیری تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت، به شیوه‌های مختلف، شاید تاریخی به‌قدمت خود تعلیم و تربیت داشته باشد (مؤید این مدعا آثار به‌جای‌ماندهٔ مکتوب تاریخی است). در نظام تربیت رسمی نیز معلمان برای ارتقای فرایند آموزش به روش‌های مختلف از آن بهره گرفته‌اند. این ابزارهای انگیزشی در همهٔ زمینه‌ها، به‌خصوص در کنترل، هدایت، و تغییر رفتارهای دانش‌آموزان، استفاده شده است.

تشویق، واژه‌ای عربی در باب «تفعیل»، از مادهٔ «الشَّوْق» به معنای کشیده‌شدن نفس آدمی به‌سوی امری است. مصباح‌المُنیر در مادهٔ «شوق» می‌گوید: «الشَّوْقُ إِلَى الشَّيْءِ نَزَاعُ النَّفْسِ إِلَيْهِ» (فیومی، ۱۳۹۶). همچنین در معنای شایق کردن و راغب‌نمودن، به‌شوق آوردن، خواهان ساختن و آرزومندساختن (دهخدا، ۱۳۹۵)؛ به‌شوق آوردن، راغب کردن، آرزومندساختن، کار کسی را ستودن و او را دلگرم ساختن (عمید، ۱۴۰۰)؛ معادل واژهٔ encouragement (تشویق، دلگرمی) در زبان انگلیسی (آریان‌پور، ۱۳۹۸)؛ و مترادف واژه‌های: boost (تقویت)، goad (خوب)، motivation، impetus (انگیزه)، impulse، momentum (تکانه)، Incentive (مشوق)، instigation، incitement، incitation (تحریک)، stimulant، yeast، stimulus (مریام - وبستر، ۲۰۰۴) آمده است.

تشویق سبب شوق می‌شود و شوق نتیجهٔ دریافت محبت است و محبت نیز یکی از احتیاجات روانی و اساسی انسان است. به نظر روان‌شناسان، احتیاجات روانی به‌اندازهٔ احتیاجات بدنی برای انسان ضروری و حیاتی هستند. بشر در هر دوره از زندگی، به محبت نیاز دارد که این نیاز به‌وسیلهٔ افرادی که با آنان در ارتباط است تأمین می‌شود و عدم تأمین این نیاز سبب پیدایش اضطراب در افراد می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۹۸). تشویق محرک یا مجموعه‌ای از محرک‌هاست که انگیزش کافی برای استمرار فعالیت‌های آموزشی و تربیتی را در محیط آموزشگاه ایجاد می‌کند؛ تشویق در اساس مبتنی بر نیازهای روانی و فیزیکی انسان است. به عبارت دیگر، تشویق در اصل نوعی ارضای نیازهای آدمی است (احمدی، ۱۳۶۸).

تشویق موضوعی خاص‌تر از انگیزش است و خصوصیات عاطفی افراد را در بر می‌گیرد، درحالی‌که به‌طور کلی هر عاملی که به برانگیخته‌شدن مربوط شود در زیرمجموعهٔ انگیزش جای می‌گیرد و متخصصان روان‌شناسی تربیتی انگیزش را عاملی مهم و بنیادین در یادگیری مؤثر و پویا می‌دانند و باور دارند که

انگیزش قلب یادگیری و به عبارت بهتر، قلب تربیت (اصلانی و همکاران، ۱۳۸۹) و سرمنشأ مباحث مربوط به تشویق است؛ بنابراین توجه به تشویق و رویکردهای آن ضروری به نظر می‌رسد.

روان‌شناسان «تشویق و انگیزش» را فرایندی می‌دانند که رفتار را در گذر زمان، به شکل فعال، رهبری و از آن نگهداری می‌کنند (بارون و بایرن^۲، ۲۰۰۳؛ پینتریچ و شانک^۳، ۱۴۰۱/۲۰۰۲؛ اسلاوین^۴، ۱۴۰۱/۲۰۰۹) و آن را به دو دسته «تشویق و انگیزش درونی» و «تشویق و انگیزش بیرونی» تقسیم می‌کنند. در تشویق درونی، دانش‌آموزان به دلیل چالشی بودن، پیچیدگی، ناهمخوانی تکلیف یا به سبب اینکه تکلیف احساس شایستگی، تسلط، کنترل، یا خودمختاری را تقویت کند به تلاش واداشته می‌شوند (نیوبای^۵، ۱۹۹۱؛ هاوه^۶، ۱۹۹۹؛ باتلر^۷، ۱۹۹۸؛ لفرانکوئیس^۸، ۱۹۹۰؛ گوتفرید^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ رایان و دسی^{۱۰}، ۲۰۲۰). در «تشویق بیرونی»، دانش‌آموزان بر تلاش خود برای کسب آنچه دوست دارند می‌افزایند. در چنین موقعیتی، تکلیف وسیله‌ای است برای کسب امر پسندیده (لپر^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۷). پس «انگیزش و مشوق بیرونی» جنبه‌ای از فعالیتی است که افراد از آن لذت می‌برند و برای آن برانگیخته می‌شوند. «انگیزش و مشوق بیرونی» پاداشی بیرونی به فعالیتی است که ممکن است نمره خوب یا امتیاز اجتماعی باشد (گوتفرید و همکاران، ۲۰۱۶).

از مهم‌ترین نظریه‌ها و رویکردهایی که درباره انگیزش، تشویق و کنترل رفتار مطرح شده و در فرایندهای آموزشی و تربیتی رسمی و غیررسمی استفاده شده، می‌توان به رویکرد «رفتارگرایی مبتنی بر تشویق و انگیزش بیرونی»، «نظریه خودتعیینگری از پارادایم شناختی»، و «نظریه انتخاب از پارادایم انسان‌گرایی مبتنی بر تشویق و انگیزش درونی» اشاره کرد. رفتارگراها تلاش کرده‌اند بدون دخالت دادن پیش‌فرض‌ها ارتباط علی و کارکرد آن بین عوامل عینی مشاهده‌شده (محرک و پاسخ) را معین کنند. سپس این فرضیه ارائه شد که بین محرک و پاسخ یک متغیر فرضی رابط یا یک متغیر ارگانیسمی وجود دارد. رفتارگراها انگیزش را محصول عوامل بیرونی می‌پندارند؛ به همین دلیل بر «انگیزش بیرونی» تأکید می‌کنند. طرفداران استفاده از مشوق‌های بیرونی مدعی‌اند که می‌توانند کلاس را با علاقه یا هیجان همراه کنند و با معطوف کردن توجه به رفتار خوب دانش‌آموزان را از رفتار ناپسند بازدارند. از جمله این مشوق‌ها می‌توان به جوایز، نمره‌ها، رتبه‌بندی‌ها اشاره کرد. در مدارس ابتدایی کشور ما نیز شیوه‌های تشویق متأثر از رویکردهای انگیزشی حاکم بر نظام آموزشی، بیشتر مبتنی بر «تشویق و کنترل بیرونی» است.

نظام آموزشی ایران یکی از معدود نظام‌های آموزشی در جهان است که همچنان رویکرد رفتارگرایی را اجرا و از آن حمایت می‌کند. کتب درسی مشترک، نظام رقابتی، شاگرداولی، حذف تدریجی دانش‌آموزان، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، بی‌توجهی به نیازهای دانش‌آموزان، از پیش مشخص کردن محتوا و فرایند آموزش از ویژگی‌های ملموسی هستند که می‌توان برای نظام آموزشی ایران نام برد (یوسفی، ۱۳۹۵).

الگوی تشویق مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی (تقویت و پاداش) با انتقادهای زیادی از طرف دیدگاه‌های

مقابل (طرفداران روان‌شناسی کنترل درونی مانند نظریه شناختی، نظریه انسان‌گرایی^{۱۲}، نظریه انتخاب، نظریه خودتنظیمی، و مطالعات آلفی کوهن) روبه‌رو و محدودیت‌ها و آسیب‌های آن شناسایی شده است. اول رفتارگرایان به سبب تأکید زیاد بر به کارگیری تقویت‌کننده‌ها روش‌های افزایش انگیزش درونی را فراموش کرده‌اند؛ دوم جنبه فلسفی دارد: منتقدان بر این باورند که مدارس باید انگیزش درونی را ترویج کنند و توجه کنند که تأکید زیاد بر پاداش دیدگاه ماده‌گرایانه در قبال یادگیری را میان فراگیران گسترش می‌دهد؛ سوم دیدگاه‌های رفتاری به انگیزش فقط توضیحی ناقص برای انگیزش ارائه می‌دهند، زیرا قادر نیستند نقش انتظارات و عقاید دانش‌آموزان را در نظر بگیرند. توضیح اینکه اگر دانش‌آموزی باور داشته باشد توانایی کامل کردن فعالیتی را ندارد، به‌رغم گرایش به پاداش، برای انجام آن کار برانگیخته نخواهد شد. پس به‌علت آنکه رویکردهای رفتاری به نگرش‌های فراگیران توجه ندارند، در تبیین چرایی برانگیخته‌نشدن یک فراگیر برای انجام فعالیت ناتوان‌اند (مورنو^{۱۳}، ۲۰۱۰).

آکسلی^{۱۴} (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان «رویکردهای جایگزین برای مدیریت رفتار در مدارس»، شش رویکرد را به‌عنوان جانشین برای رویکرد رفتارگرایانه پیشنهاد می‌کند:

(۱) **تمرین ترمیمی ثورسبورن و بلوود^{۱۵}**: مبتنی بر ایجاد و حفظ روابط با هدف ترمیم هرگونه آسیبی که ایجاد شده است؛ (۲) **راه‌حل‌های مشارکتی و فعال‌گرین^{۱۶}**: در این رویکرد بر ناهماهنگی بین ویژگی‌های کودک و ویژگی‌های محیط وسیع‌تر او، مانند والدین، معلمان، گروه هم‌سالان، تمرکز می‌شود؛ (۳) **نظریه انتخاب گلاسرو^{۱۷}**: بیان می‌کند که همه رفتارها انتخابی است که برای برآوردن نیازهای ذاتی قدرت، تعلق و سرگرمی طراحی شده است. این نظریه یادگیری مشارکتی را ترویج و «گروه‌های یادگیری» را توصیف می‌کند؛ (۴) **ذهنیت رشد دویک^{۱۸}**: این رویکرد نشان می‌دهد تمجید از هوش و توانایی‌ها عزت‌نفس را ضعیف می‌کند و در عوض استدلال می‌کند که معلمان و والدین باید تلاش‌های دانش‌آموزان را ستایش کنند و آن‌ها را تشویق کنند تا ذهنیت رشد آن‌ها توسعه یابد؛ (۵) **مداخله و حمایت رفتاری مثبت لوئیس و سوگای^{۱۹}**: رویکردی کلی و مربوط به مدرسه است که هدفش ارائه یک برنامه جهانی غیردرسی است؛ (۶) **راهبردهای مبتنی بر دل‌بستگی بومبر و گدس^{۲۰}**: در بیشتر کلاس‌های درس احتمالاً دانش‌آموزانی هستند که به‌علت ضربه روحی دچار سبک دل‌بستگی ناایمن شده‌اند. بدون آموزش مناسب، درک کامل رفتار دانش‌آموزانی با مشکلات دل‌بستگی برای کارکنان مدرسه دشوار است. این امر به تنبیه‌های غیرضروری منجر می‌شود. با اصلاح محیط یادگیری و در نظر گرفتن دانش‌آموزان دارای سبک‌های دل‌بستگی ناایمن می‌توان از تنبیه‌های غیرضروری اجتناب کرد.

روسیتر^{۲۱} (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان «تشویق یادگیری دانش‌آموزان با قراردادن آزادی در برنامه درسی»، دریافت که بسیاری از دانش‌آموزان علاقه ذاتی کمی به موضوعات کنترلی دارند. در این مقاله ساز و کاری جدید برای تشویق دانش‌آموزان عرضه می‌شود. هدف این روش مالکیت بیشتر دانش‌آموزان

بر یادگیری موضوعات کنترلی خود است و اینکه با انجام این کار تعامل و یادگیری بهتری دارند. همچنین آماویل^{۲۲} و همکاران (۱۹۷۶)، مورگان^{۲۳} (۱۹۸۴)، بنوار^{۲۴} و دسی (۱۹۸۴)، دسی و رایان (۱۹۹۱)، کوهن^{۲۵} (۱۹۹۹)، کامرون و پیرس^{۲۶} (۱۹۹۴)، برانک^{۲۷} (۲۰۱۰)، رایان و دسی (۲۰۰۰)، بنابو و تیرو^{۲۸} (۲۰۰۳)، تامسلو و وارنکن^{۲۹} (۲۰۱۴)، روسیتر (۲۰۱۷) با انجام پژوهش‌هایی، تأثیر منفی پاداش‌های بیرونی در انگیزه‌های درونی را تأیید کرده‌اند.

مورایاما^{۳۰} و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «مبنای عصبی اثر تضعیف‌کننده پاداش پولی بر انگیزه درونی»، نتیجه می‌گیرد که پاداش پولی مبتنی بر عملکرد واقعاً انگیزه درونی را تضعیف می‌کند. گاندرسون^{۳۱} و همکاران (۲۰۱۳) و کارپوس و گوود^{۳۲} (۲۰۲۱) اثر مستقیم و مثبت تمجید و تحسین (نه پاداش) را بر انگیزه و پشتکار تأیید کردند؛ آن‌هم با رعایت اصولی از جمله کاهش کنترل بیرونی و ارائه اطلاعاتی دقیق درباره کیفیت عملکرد.

در مقابل رفتارگرایان، روان‌شناسان شناختی تشویق را پاسخی به خواسته‌های درونی فرد (مانند نیاز به یادگیری، احساس قدرت و توانایی، کنجکاوی، رشدونمو) به حساب می‌آورند و از «تشویق درونی» صحبت می‌کنند. این دیدگاه معتقد است که سرچشمه انگیزش افراد تفکرات آن‌هاست، و رفتار فرد پیرو اهداف و برنامه‌ها و انتظارات اوست؛ پس «تشویق درونی» مهم‌تر از «تشویق بیرونی» است. در رویکرد انسان‌گرایی، انگیزش نیرویی کارا و مؤثر است که باعث رشد و تحول انسان می‌شود. امری خارج از فراگیران که معلم در پی انجام آن باشد نیست؛ بلکه همان پرورش‌گرایش‌های مطلوب و ازبیش‌موجود و نیز مهیاکردن بسترها و امکانات رشد و توسعه و انسجام تجارب نوین فراگیران است. هر فرد یک «اصل‌نمو» درونی دارد که تمام رفتارهای او را رهبری و تقویت می‌کند. با بررسی نظریه‌های متخصصان معاصر تعلیم و تربیت، می‌بینیم صرف‌نظر از رفتارگرایان، که بیشتر به تشویق بیرونی (استفاده از تقویت‌کننده‌هایی چون نمره و جایزه) معتقدند، بیشتر متخصصان مشوق‌های بیرونی را آسیب‌زا می‌دانند و بر تقویت انگیزه‌های درونی تأکید می‌ورزند. قرن بیستم طلیعه پیدایش پدیده تربیتی جدیدی است که «مدرسه فعال» نامیده شده است. طرفداران این روش بیشتر موافق نظرات ژان ژاک روسو هستند و شکوفاشدن شخصیت کودک را در چهارچوب دموکراسی امکان‌پذیر می‌دانند. یکی از مهم‌ترین این جریان‌ها «دیوبی» است که به جنبه اجتماعی مدرسه اهمیت بیشتری داده است. کلاپارد رغبت کودک را محرک تعلیم و تربیت می‌داند، نه اشتیاق به پاداش. او نظریه مبنی بر شناخت کودک روسو را تأیید می‌کند و همانند «دیوبی» معتقد است که دموکراسی در زمینه تعلیم و تربیت مفهومی اخلاقی دارد (دانش‌پژوه، ۱۳۷۵). در رویکرد انسان‌گرایی، به جای تأکید بر تقویت و تنبیه در نقش منبع اصلی انگیزش، به توانایی دانش‌آموزان برای رشد شخصی، آزادی انتخاب هدف‌های زندگی و سایر ویژگی‌های مثبت تأکید می‌شود. بنابراین از دیدگاه روان‌شناسان انسان‌گرا، برای تشویق، باید احساس شایستگی، خودمختاری و عزت‌نفس را در افراد تقویت کرد (کدیور، ۱۴۰۱). انسان‌گراها،

برخلاف رفتارگراها و حتی شناخت‌گراها، مسئولیت اصلی را به انسان داده و او را مرکز تغییر و تحول می‌دانند؛ بدین ترتیب آشکارا با نمونه‌های مختلف مکاتب روان‌شناسی مقابله کردند. چه رفتارگراها، چه شناخت‌گراها، و چه تحولی‌نگرها هیچ‌کدام به تفاوت‌های فردی اعتقادی نداشتند و اگر داشتند، مسئله مهمی در برنامه‌های آن‌ها نبوده است؛ اما یگانگی انسان، فردیت، و تفاوت‌های فردی اولین اصلی بود که انسان‌گراها به آن توجه کردند. اینکه انسان موجود منحصر به فردی است و حضور یگانه‌ای دارد که قیاس‌پذیر با حضور هیچ انسان دیگری نیست، اعتماد به نفس از دست رفته را به انسان بازگرداند. در کل نوع نگاه انسان‌گراها به انسان، نگاهی خوش‌بینانه و امیدبخش است؛ آن‌ها معتقدند که انسان به سوی خیر حرکت می‌کند (رایان و دسی، ۲۰۲۰).

از میان اسناد بالادستی تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران نیز بخشی از مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (مواد ۷۵، ۷۶، و ۷۷) به مبحث تشویق پرداخته است.

ماده ۷۵) مدیر مدرسه باید برای تقویت رفتارهای مطلوب و ترغیب دانش‌آموزان به انجام صحیح وظایف خویش برنامه‌هایی را تهیه و با تأیید شورای مدرسه اجرا کند. اصول حاکم بر برنامه‌های تشویق مدرسه عبارت است از:

جو حاکم بر مدرسه باید حامی ایجاد احساس موفقیت درونی و دریافت تأیید محیطی برای تمامی دانش‌آموزان باشد.

از دامن‌زدن به جو رقابتی در مدرسه، برجسته و متمایز کردن تعدادی از دانش‌آموزان، ایجاد احساس موفقیت برای گروهی از دانش‌آموزان به قیمت ایجاد شکست در گروه دیگر (جز در مسابقات ورزشی)، به‌ویژه در دوره ابتدایی، باید اجتناب شود.

به جای حاکم کردن جو مقایسه و رقابت، باید دانش‌آموزان براساس میزان دستیابی به سطوح مورد انتظار مدرسه تأیید و تشویق شوند؛ به گونه‌ای که امکان تشویق تمام دانش‌آموزان یک کلاس یا مدرسه وجود داشته باشد.

نوع تشویق باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز تشویق را نتیجه فعالیت و تلاش خود بداند و از عملکرد خود احساس رضایت‌مندی درونی کند.

ماده ۷۷) در تشویق دانش‌آموزان رعایت موارد زیر الزامی است:

۱. افزایش انگیزه درونی برای تقویت رفتار دانش‌آموز؛
۲. توسعه تلاش و کوشش و جدیت در انجام وظایف و مسئولیت‌ها؛
۳. توجه به میزان پیشرفت دانش‌آموز در مقایسه با وضع قبلی وی؛
۴. توجه به وجود شواهد کافی برای اعمال تشویق (برای ذی‌نفع و سایر دانش‌آموزان)؛
۵. توجه به عدالت در تشویق دانش‌آموزان؛
۶. توجه به روش‌های صحیح اعمال تشویق به منظور جلوگیری از تحقیر، طرد، یا حذف سایر دانش‌آموزان

(آیین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۴۰۰).

در چند دهه اخیر نیز تلاش‌هایی برای اصلاح و بهبود نظام آموزشی انجام شده است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مهم‌ترین سند در راستای بسط و اعتلای فرهنگ در جامعه اسلامی ایران و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تحقق مرتبه‌ای از حیات طیبه در همه ابعاد و ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی، زیباشناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای، و علمی و فناوریانه است. دستیابی به چنین اهدافی نیازمند اصلاح نگرش‌ها، رویکردها، و روش‌های حاکم بر فرایندهای تعلیم و تربیت است. از جمله موانع و آسیب‌های موجود رویکرد رفتارگرایی و روش‌های مبتنی بر آن در تشویق و ترغیب دانش‌آموزان است که دهه‌هاست بر نظام آموزشی ایران حاکم است. متأسفانه اولیا و مربیان دانش‌آموزان در خانه و مدرسه با درکی رفتارگریانه از مفهوم تشویق و تقلیل آن به پاداش‌های مکرر آن را به وسیله‌ای برای ایجاد رقابت میان دانش‌آموزان و مقایسه آن‌ها با یکدیگر، ایجاد حسادت و حقارت، تضعیف عزت نفس و مسئولیت‌پذیری و خودانگیختگی، وابستگی کودک به عوامل تحریکی بیرون، ایجاد توقعات و انتظارات تصنعی، رشوه‌ای کردن جریان آموزش و در نتیجه رشوه‌ای بار آوردن دانش‌آموزان و آسیب‌های فردی و اجتماعی دیگر تبدیل کرده‌اند. تداوم روش‌های تشویق موجود در مدارس، ضمن بازتولید و تقویت کنترل بیرونی، نتایجی از جمله تبعیض در کلاس درس، ایجاد غرور، تضعیف اعتماد به نفس بیشتر دانش‌آموزان، پرتوقعی و تقویت حس مسئولیت‌گریزی، نهادینه‌شدن و عادت کردن دانش‌آموزان به دریافت پاداش و درازمدت خو گرفتن به پدیده «ارتشا» در جامعه به دنبال خواهد داشت. این روش‌ها انسان را ابژه‌ای منفعل و متأثر از محیط می‌دانند و با دیدی پوزیتیویستی فقط رفتارهای قابل اندازه‌گیری را در نظر می‌گیرند. جای نگرانی است که بیشتر پژوهش‌ها و تحقیقات انجام‌شده در زمینه انگیزش و تشویق نیز همان طریق معمول را پیموده، ضمن احتراز از به نقد و چالش کشیدن رویکرد رفتارگرایی، چشم بر نواقص و مفسدات آن بسته‌اند، دل به نتایج مثبت اما آبی و ناپایدار این روش‌ها خوش کرده‌اند، بیشتر بر اهمیت و ضرورت کاربرد آن (ضمن تأیید روش‌های موجود) تأکید داشته‌اند و در اندیشه ارائه رویکردهای جانشین نبوده‌اند.

صفرپورسیرزار (۱۴۰۰)، در تحقیق خود با عنوان «تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت از نظر دانشمندان مسلمان (قرن سوم تا نهم قمری)»، نتایج خود را این‌گونه بیان می‌کند: تشویق و تنبیه از ابزارهایی است که والدین برای تربیت کودکان به کار می‌گیرند. در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، امر تشویق و تنبیه یکی از عوامل و محرک‌های مهم یادگیری تلقی می‌شود. اصل تشویق و تنبیه به عنوان امری مسلم در تربیت اسلامی پذیرفته شده است. در تربیت اسلامی تکیه بر تشویق بیش از تنبیه است.

جداوی (۱۴۰۰)، در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان تأثیر تشویق دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بر افزایش یادگیری آن‌ها در شهرستان منوجان» نشان داد که تشویق معلم بر یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است.

مسعودی راد و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش تشویق و تنبیه به عنوان مؤلفه‌های تربیتی»، که به روش کتابخانه‌ای و سندکاوی انجام شد، دریافتند تشویق تأثیر تربیتی به مراتب بیشتر و بهتری از تنبیه دارد و مقدم بر آن است. تشویق مناسب و سنجیده باعث تعمیق یادگیری می‌شود و چون جنبه بازدارندگی دارد انجام کارهای ناپسند را در نوجوانان می‌کاهد.

جلائی نوبری (۱۴۰۰)، عرفانی و حسن رضوی (۱۳۹۹)، جیریایی شراهی (۱۳۹۹)، عطشان و همکاران (۱۳۹۷)، اخلاقی (۱۳۹۰)، جعفری و حسن زاده (۱۳۹۹)، دل افکار و همکاران (۱۳۹۸)، بهره‌مند (۱۳۹۸)، در پژوهش‌های خود، ضمن تأکید بر اهمیت تشویق از منظر آیات و روایات اسلامی، روش‌هایی از جمله مالی، کلامی و معنوی برای آن برشمرده‌اند.

میرشفیع (۱۳۹۸)، توده رنجبر و عراقی (۱۳۹۷)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۷)، محمودیان (۱۳۹۵)، اسماعیلی و برهمن (۱۳۹۵)، محبی و علی‌لو (۱۳۹۴)، در پژوهش‌هایی، بر نقش و تأثیر تشویق در پیشرفت تحصیلی و یادگیری تأکید کرده‌اند؛ اما به شیوه‌های انجام تشویق اشاره‌ای نکرده‌اند.

مسئله و چالش بنیادینی که در پژوهش حاضر با آن روبه‌رویم این است که با وجود تحقیق‌های فراوان (بیشتر در خارج کشور) در تأیید آسیب‌ها و مضرات به‌کاربردن نظام پاداش و جایزه بر انگیزه درونی دانش‌آموزان و عدم تأثیر درازمدت بر فرایند یادگیری، همچنان این روش‌ها، که میراث رویکرد رفتارگرایی‌اند، بر نظام آموزشی کشور و خصوصاً دوره آموزش ابتدایی مسلط بوده‌اند و بدون رقیب به کار خود ادامه می‌دهند. درحالی‌که تحقیقات حاکی از این است که رویکردهای دیگر، از جمله شناختی و انسان‌گرایی و زیرمجموعه‌های آن‌ها، می‌توانند تأثیرات مثبتی در انگیزش درونی، سازگاری، پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان داشته باشند؛ اما در نظام آموزشی کشورمان این رویکردها مغفول واقع شده‌اند. در پژوهش حاضر در نظر داریم وضعیت کنونی پدیده تشویق دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی کشور را از منظر عوامل مرتبط، یعنی دانش‌آموزان، آموزگاران، و عوامل اجرایی مدارس تحلیل کنیم تا ضمن واکاوی چیستی، چرایی، و چگونگی آن، مهم‌ترین آسیب‌ها و تهدیدها را مشخص و تمهیدات لازم را برای رهایی از وضعیت موجود معرفی کنیم.

پس سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که وضعیت کنونی تشویق دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی، از منظر عوامل آموزشی، چگونه است؟ به‌منظور دستیابی به پاسخ، سؤالات فرعی زیر مطرح شد:

۱. معنا و مفهوم تشویق از نگاه معلمان و دانش‌آموزان چیست؟
۲. از نگاه معلمان و دانش‌آموزان، هدف از انجام تشویق چیست؟
۳. روش‌های اجرای تشویق در مدارس چگونه است و از چه رویکرد (یا رویکردهایی) پیروی می‌کند؟
۴. تشویق دانش‌آموزان به شیوه‌های معمول چه آسیب‌ها و تبعاتی به دنبال دارد؟
۵. برای کاستن از آسیب‌های روش‌های معمول، راهبردها، تمهیدات، و روش‌های مطلوب کدام است؟

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر در پی آنیم تا درک و فهم افراد و گروه‌ها را از پدیده‌ای خاص، تشخیص تفاوت‌های ناشی از آن و تبیین و تفسیر معانی و مفاهیم را بررسی کنیم، بنابراین جهت‌گیری معرفت‌شناختی ذهن‌گرایی و روش پژوهش «پدیدارنگاری» (که روشی کیفی و درون‌پارادایم تفسیرگرایی است) اتخاذ شد. پدیدارنگاری اساس کار خود را بر تجارب متفاوت افراد از یک پدیده قرار می‌دهد و سعی در ارائه توصیفی عمیق از یک پدیده معین نزد گروه خاصی از افراد دارد. پدیدارنگاران معتقدند اگر تجارب یا ادراکات متفاوت افراد از یک پدیده را احصا کنند و در ساختاری بزرگ‌تر آن‌ها را به هم مرتبط سازند، می‌توانند تصویری کامل‌تر از پدیده تجربه‌شده ارائه دهند (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰).

جامعه، روش نمونه‌گیری، و حجم نمونه

جامعه مورد مطالعه این پژوهش، کلیه عوامل آموزشی مدارس (مدیران، معاونان، مشاوران، آموزگاران، و دانش‌آموزان) دوره ابتدایی شهرستان مریوان بودند؛ با استفاده از روش «نمونه‌گیری هدفمند» و با توجه به ملاک‌هایی از جمله تجربه و آگاهی از پدیده مورد مطالعه (تشویق)، تحت پوشش قراردادن انواع مدارس (دولتی و غیردولتی)، جنسیت (مرد و زن)، و نیز سمت تجربی (مدیر، معاون آموزشی، آموزگار، دانش‌آموز)، و با استفاده از شیوه «گلولة برفی» تا مرز اشباع نظری (رسیدن به تکرار داده‌ها و یافته‌های کیفی مشابه)، بیست نفر از عوامل آموزشی (ده نفر دانش‌آموز و ده نفر عوامل اجرایی) برای انجام مصاحبه انتخاب شدند (جدول ۱). مصاحبه‌ها به صورت فردی و به مدت تقریبی ۳۰ دقیقه (برای عوامل اجرایی) و ۱۵ دقیقه (برای دانش‌آموزان) انجام شد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان

ردیف	مدرک و رشته تحصیلی	سمت	نوع آموزشگاه	سنوات تجربی (به سال)
۱	کارشناسی آموزش ابتدایی	آموزگار	عادی - دولتی	۷
۲	کاردانی آموزش ابتدایی	مدیرآموزگار	عادی - دولتی	۳۰
۳	کارشناسی آموزش ابتدایی	آموزگار	عادی - دولتی	۶
۴	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	مدیر	غیرانتفاعی	۲۳
۵	کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی	آموزگار	شاهد	۲۰
۶	کارشناسی ارشد روان‌شناسی	مشاور	شاهد	۳۰

جدول ۱. (ادامه)

ردیف	مدرک و رشته تحصیلی	سمت	نوع آموزشگاه	سنوات تجربی (به سال)
۷	دانشجوی دکتری آموزش بزرگسالان	آموزگار	شاهد	۷
۸	کارشناسی ارشد فلسفه آموزش و پرورش	معاون آموزشی	هیئت امنایی	۲۷
۹	دکتری تخصصی آمار	آموزگار	هیئت امنایی	۵
۱۰	کارشناسی ارشد فلسفه آموزش و پرورش	مدیر	عادی - دولتی	۲۰
۱۱	دانش آموز پایه سوم	-	عادی - دولتی	-
۱۲	دانش آموز پایه ششم	-	عادی - دولتی	-
۱۳	دانش آموز پایه ششم	-	عادی - دولتی	-
۱۴	دانش آموز پایه پنجم	-	عادی - دولتی	-
۱۵	دانش آموز پایه پنجم	-	عادی - دولتی	-
۱۶	دانش آموز پایه ششم	-	عادی - دولتی	-
۱۷	دانش آموز پایه چهارم	-	غیرانتفاعی	-
۱۸	دانش آموز پایه ششم	-	شاهد	-
۱۹	دانش آموز پایه ششم	-	شاهد	-
۲۰	دانش آموز پایه سوم	-	غیرانتفاعی	-

● ابزار پژوهش، روش اجرا، و تحلیل داده‌ها

به‌منظور گردآوری داده‌ها از ابزار «مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته» استفاده شد. سؤالات پژوهش حاضر، پس از طراحی پژوهشگر، به‌منظور اعتباریابی، دو نفر از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت بررسی و بازبینی کردند. حین انجام مصاحبه‌ها نیز - براساس پاسخ‌های مشارکت‌کننده‌ها، دیدگاه‌های آن‌ها و همچنین ساخت‌شناسی و سطح آگاهی‌شان - از سؤالات تعقیبی استفاده می‌شد. بعد از انجام مصاحبه‌ها، صوت آن‌ها از روی دستگاه ضبط پیاده و برای تحلیل آماده شد؛ سپس با کدگذاری نظری^{۳۳} در سه مرحله کدگذاری باز^{۳۴}، محوری^{۳۵}، و منتخب^{۳۶} تحلیل شد. کدگذاری باز عبارات و گفته‌های مهم و مرتبط را مشخص می‌کند؛ کدگذاری محوری مضمون را مشخص می‌کند؛ و کدگذاری گزینشی نیز روایت محتوای مضمون است. شکل ۱ نمونه‌ای از کدگذاری باز را نشان می‌دهد.

سپس طبقات توصیفی (نشان‌دهنده یک مفهوم از مفاهیم افراد مورد مطالعه، نسبت به پدیده مورد مطالعه) به‌دست آمد. روش تحلیل داده‌ها «تکراری» و «چندباره» بود تا طبقات وصفی به‌دست آمده بیشترین تطابق را با اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها داشته باشند. در پایان، طبقات وصفی در قالب چهارچوب وسیع‌تری (فضای نتیجه)^{۳۷} ادغام شدند. هریک از طبقات وصفی (مفاهیم و آگاهی) از دو عنصر تشکیل شده‌اند: الف) عنصر ارجاعی^{۳۸} که در آن معنای طبقه بیان می‌شود. این عنصر در قالب عنوان نوشتاری هر طبقه و خلاصه وصفی آن مشاهده می‌شود؛ ب) عنصر ساختاری^{۳۹} که در آن ساختار دریافت مدنظر تصریح می‌شود. عنصر ساختاری در قالب نمودار، و به‌منظور تحديد کانون تمرکز و مرزهای ادراکی مرتبط با هر طبقه، ارائه می‌شود. در قسمت عنصر ساختاری، هریک از طبقات وصفی مطابق با افق بیرونی^{۴۰}، وجه ثابت افق درونی^{۴۱} و ابعاد متغیر افق درونی مطرح شده است. «افق بیرونی» نشان‌دهنده بخشی از جهان است که مشارکت‌کنندگان ورای آن را نمی‌بینند. افق درونی کانون توجه مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. وجه ثابت افق درونی هر طبقه در هر زیرطبقه (خرده‌مفاهیم) ممکن پایدار باقی می‌ماند؛ پس عنصر محوری همان تعیین شیوه خاص ادراک است. وجوه متغیر در هر روش، بین زیرطبقه‌ها متفاوت بوده و آن‌ها را از هم متمایز می‌کند. در هر نمودار، افق بیرونی (مرز ادراکی) و افق درونی (کانون توجه)، که شامل وجوه ثابت و متغیر است، تفکیک شده‌اند (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۰).

تشویق به عنوان نیروی محرکه برای ایجاد انگیزه، چه در خردسالان و چه در بزرگسالان، ایجاد رغبت و حرکت می‌کند. انسان نیازمند تشویق است. کودکان در مسیر رشد بیشتر به آن نیاز دارند. تشویق موجب رشد می‌شود. افرادی هستند که نیازمند تشویق بیرونی نیستند و در مسیر خود ادامه می‌دهند. نبود تشویق حرکت را متوقف می‌کند یا کند می‌کند. برای بیشتر افراد، ناگزیر از تشویق هستیم. فرایند تشویق باید همه‌جانبه باشد و همه دانش‌آموزان را دربرگیرد. کمد جوایز انگیزه موقت ایجاد می‌کند، اما مایه حسرت می‌شود. اگر معلمان انگیزه داشته باشند، می‌توانند انگیزه مثبت را منتقل کنند. وظیفه نظام آموزشی است که انگیزه را در معلمان ایجاد و نگه دارد.

تشویق به عنوان محرک، تشویق به منظور ایجاد انگیزه، تأثیرات روانی موقت و مخرب کمد جوایز، لزوم اهتمام نظام آموزشی به ایجاد انگیزه‌های پایدار در معلمان

کدهای باز مستخرج از این نقل قول

شکل ۱. نمونه‌ای از کدگذاری باز

برای تعیین اطمینان‌بخش بودن داده‌ها و یافته‌ها، آکرلیند^{۴۲} (۲۰۱۲) مجموعه‌ای از راهکارها را برای پژوهش‌های تفسیرگرایانه پیشنهاد می‌کند که در مطالعات پدیدارنگارانه به آن‌ها اشاره شده است و مقبولیت بالایی دارند. او برای یک پژوهش کیفی، دو نوع اعتبار پیشنهاد می‌کند: اعتبار ارتباطی^{۴۳} و

اعتبار عمل‌گرایانه^{۴۴}. منظور از اعتبار ارتباطی آن است که تفسیرهای به‌دست‌آمده از پژوهش تا چه اندازه صحیح‌اند یا آنچه باید باشند، هستند؟ اعتبار ارتباطی به ما امکان سنجیدن جامعیت تفسیرهایمان را می‌دهد، اما به تفاوت بین آنچه افراد ادعا می‌کنند انجام می‌دهند با آنچه در حقیقت انجام می‌دهند، توجه چندانی نمی‌کند (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰). در این پژوهش، برای اعتباربخشی به مطالعه و افزایش استحکام آن و به‌منظور رعایت اعتبار ارتباطی از طریق «تطبیق توسط اعضا^{۴۵}»، ابتدا مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست و نیز فرایند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست‌آمده را بازبینی کردند و نظر خود را در مورد آن‌ها بیان کردند. سپس از طریق «بررسی همتایی^{۴۶}»، به‌منظور کنترل کیفیت، یافته‌های این تحقیق برای بررسی و تدقیق در اختیار پنج نفر از معلمان باتجربه و دارای مدرک تحصیلات تکمیلی قرار گرفت تا از طریق فرایند بررسی همتایی طبقه‌بندی مفاهیم را کنترل کنند و درخصوص آن‌ها اظهار نظر کنند. یک راه برای دست‌یافتن به اعتبار عمل‌گرایانه آن است که در حین بیان تجربه زنده فرد، گفت‌وگو با سؤالاتی ادامه یابد تا با توضیحات بیشتر مفهوم مدنظر تثبیت شود. راه دیگر بیان جمله یا مفهومی از مفاهیم مورد اشاره فرد، به‌صورت ناصحیح، است تا در صورت واقعی بودن مشارکت‌کننده آن را تصحیح کند. راه دیگر آن است که به مصاحبه‌کردن و جمع‌آوری مطالب اکتفا نشود و از عنصری مانند مشاهده افراد در شرایط حقیقی‌شان استفاده شود (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰).

در این پژوهش سعی شد موارد بالا در حین مصاحبه به‌دقت رعایت شود و نیز با توجه به اینکه پژوهشگران خود در بطن بافت سازمانی مطالعه‌شده بودند، در جمع‌آوری مطالب از عنصر مشاهده افراد در شرایط حقیقی‌شان به‌نحو مطلوب و کامل استفاده شد. همچنین تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده در هر مرحله از فرایند پژوهش، با استفاده از تحلیل محتوای کیفی با نرم‌افزار مکس کیودا^{۴۷} نسخه ۲۰، صورت گرفت که در نهایت به ترسیم فضای برون‌دادی (فضای نتیجه) انجامید.

■ یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، براساس سؤالات پژوهش و تحلیل مصاحبه‌ها، شیوه پدیدارشدن تشویق دانش‌آموزان، از منظر عوامل آموزشی دبستان، در قالب پنج طبقه توصیف شده است (طبقات توصیفی). جدول ۲ فهرست طبقات توصیفی را، به همراه کدهای اولیه‌ای که به این مضامین منجر شده است، نشان می‌دهد.

◆ طبقه اول: معانی و مفاهیم:

در پاسخ به سؤال اول و براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، تشویق دانش‌آموزان در دوره ابتدایی در معانی مختلفی قابل تعبیر و تفسیر است. یکی از مشارکت‌کننده‌ها تشویق را جایزه‌ای می‌داند که در ازای خوب درس خواندن یا موفقیت در یک امتحان به دانش‌آموزی داده می‌شود. دیگری آن را نیروی محرکه‌ای می‌داند که سبب افزایش تلاش و فعالیت برای رسیدن به موفقیت است. تشویق در معنای بازخوردهای توصیفی (کتبی یا شفاهی) از دیگر معانی مدنظر مشارکت‌کننده‌هاست.

جدول ۲. فهرست طبقات توصیفی

طبقات توصیفی، افق درونی (عنصر ثابت)	افق درونی (عنصر متغیر)	کدهای باز
معانی و مفاهیم	تشویق به معنای انگیزش و پاداش	● تأثیر روحی و روانی، ایجاد انگیزه، ایجاد شور و شوق، تقویت روحی، تحریک‌کننده، رغبت‌آفرین، تقویت رفتار، هدایت رفتار، تشویق مابازای رفتار، تشویق به معنای جایزه‌دادن، تشویق یعنی هدیه‌دادن، تشویق مابازای ارتقا، تشویق مابازای پیشرفت آموزشی.
	تشویق به معنای باز خورد	● ارائه باز خورد، جلب توجه، مخاطب قرار دادن، نظارت بر امور آموزشی و پرورشی.
اهداف و مقاصد	شایستگی	● تقویت اعتماد به نفس، افزایش امیدواری، القای ارزشمندی، مورد توجه بودن.
	رضایت	● شادی و نشاط، تقویت روحی، تلطیف عواطف، شور و شوق، دلگرمی، انگیزش و علاقه، انگیزش درونی، تداوم انتظارات، تقویت رفتار.
	استقلال	● شناخت، رشد، بالندگی، شکوفایی
	ارتباط	● تعامل، باز خورد، محبوبیت، صمیمیت، بهبود روابط انسانی.
روش‌ها و رویکردها	ژتونی (رفتارگرایی)	● جایزه، جایزه مادی، کارت و ستاره، امتیاز، نمره، لوح سپاس.
	باز خورد توصیفی (شناخت‌گرایی)	● باز خورد اشفاهی و کتبی، تبیین مسئولیت‌ها، باز خورد به خانواده، توصیفی، انگیزش درونی، کنترل درونی
	عاطفی (انسان‌گرایی)	● نگاهی، عاطفی، لفظی، سپاس زبانی، تحسین، شادی و نشاط، فعالیت‌های مفرح، کفزدن، دادن مسئولیت
تهدیدهای روش‌های معمول	تهدیدهای رفتاری - اخلاقی روش‌های ژتونی	● توقع در بلندمدت، انتظار و توقع، رشوه و باج‌گیری، رقابت، مسئولیت‌پذیر نبودن، مسئولیت‌گریزی، تبعیض و ناعدالتی، استقلال‌نداشتن، کل‌نگری و وابستگی، وابستگی به دیگران، عادت کردن، شرطی شدن، عملکرد ضعیف معلمان، راحت‌طلبی معلمان.
	تهدیدهای عاطفی - روانی روش‌های ژتونی	● ناراحتی و نگرانی و حسادت، احساس شکست و درماندگی آموخته شده، تضعیف عواطف، سرخوردگی، حسرت، شکست عاطفی، ماندن در نیازهای اولیه، انگیزش موقت، ایجاد غرور، بی‌علاقگی، تضعیف خودباوری
	تهدیدهای شناختی - آموزشی روش‌های ژتونی	● کارایی نداشتن در فرایند یادگیری، تضعیف خلاقیت، پاداش به منزله هدف، جایزه به منزله هدف، ناتوانی در تعیین اهداف، افت تحصیلی، تضاد با ارزشیابی توصیفی

جدول ۲. (ادامه)

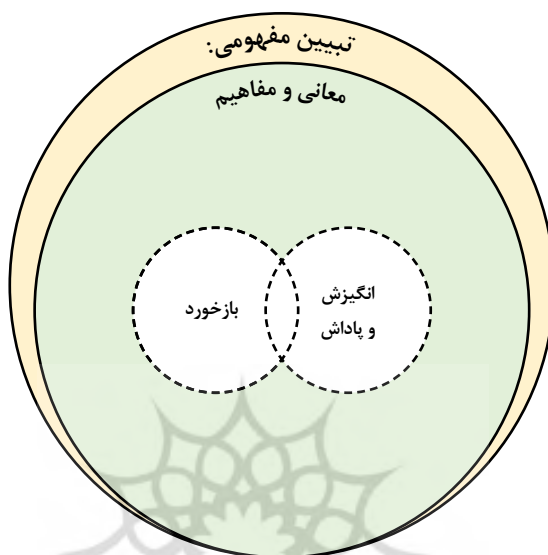
کدهای باز	افق درونی (عنصر متغیر)	طبقات توصیفی، افق درونی (عنصر ثابت)
● تهدیدهای رفتاری - اخلاقی روش‌های ژتونی، تهدیدهای عاطفی - روانی روش‌های ژتونی، تهدیدهای شناختی - آموزشی روش‌های ژتونی	حذف روش‌های ژتونی - رفتارگرایی	تمهیدها و تدبیرها
● ارائه بازخورد کتبی، ارائه بازخورد شفاهی، ارائه بازخورد به خانواده، ارائه بازخوردهای توصیفی، تناسب با ارزشیابی کیفی	تداوم روش‌های توصیفی - شناختی	
● نگاهی، عاطفی، لفظی، سپس لفظی، تحسین، شادی و نشاط، فعالیت‌های مفرح، کفزدن، دادن مسئولیت	تداوم روش‌های عاطفی - انسان‌گرایی	
● تبیین مسئولیت‌ها، درونی‌سازی مسئولیت‌ها، توجه به رشد شناختی و نیازهای دانش‌آموزان، تشخیص جایگاه هدف - وسیله، تعیین جایگاه هدف - وسیله، تعیین و تبیین اهداف	تبیین اهداف و مسئولیت‌ها	
● تکالیف هدفمند، تکالیف چالشی	ارائه تکالیف چالشی و هدفمند	
● افزایش شوق یادگیری، یادگیری محور فعالیت‌ها، توجه به میزان پیشرفت، یادگیری به‌عنوان هدف	ایجاد شوق یادگیری	
● تشویق درونی، انگیزش درونی، حذف تشویق‌های بیرونی، تقویت درونی، تشویق مطابق علاقه، کنترل درونی، موفقیت تحصیلی با انگیزش درونی	تقویت انگیزش درونی	
● اقدامات گسترده نظام آموزشی در برای رشد همه‌جانبه، تحول در ساختار نظام آموزشی، نظارت متخصصان تعلیم و تربیت، لزوم تغییر رویکرد و نگرش جامعه در جهت انگیزش درونی، تحول رویکرد معلمان در جهت ارزشیابی کیفی، تأثیر نگاه جامعه، اصلاح نگرش جامعه، لزوم تحول بنیادین در نگرش جامعه به انگیزش درونی، لزوم تحول دیدگاه جامعه، تقویت انگیزش درونی فرهنگیان، انتخاب بدیل مناسب رویکردهای جاری	تحول رویکردی در نظام آموزشی در راستای تقویت انگیزش‌های درونی	

با توجه به شکل ۲، در طبقه اول، کانون تمرکز شامل عناصر ساختاری «انگیزش و پاداش» و «بازخورد» است. از این عناصر متغیر افق درونی، عنصر ثابت «معانی و مفاهیم» استنتاج می‌شود. بخش‌هایی از مصاحبه مشارکت‌کنندگان درمورد خرده‌مفاهیم «انگیزش و پاداش» و نیز «بازخورد» در ادامه آمده است:

خرده‌مفهوم انگیزش و پاداش: «تشویق از لحاظ انگیزش تأثیر می‌گذارد. تشویق یعنی انگیزه‌دادن، روحیه‌دادن، ترغیب کردن.»؛ «تشویق یعنی جایزه‌دادن در ازای انجام عملی موفقیت‌آمیز؛ یعنی هدیه [از هر گونه].» خرده‌مفهوم بازخورد: «تشویق یعنی بازخورد. دانش‌آموز انتظار دریافت بازخورد را دارد. در قبال انجام تکالیف و فعالیت‌ها.»؛ «تشویق یعنی تأیید کردن رفتار دانش‌آموزان که به آن‌ها قوت نفس می‌دهد.»

طبقه ۱، معانی و مفاهیم

تشویق به معنای انگیزش و پاداش و بازخورد است.



شکل ۲. ساختار آگاهی مبتنی بر مفهوم معانی و مفاهیم

◆ طبقه دوم: اهداف و مقاصد:

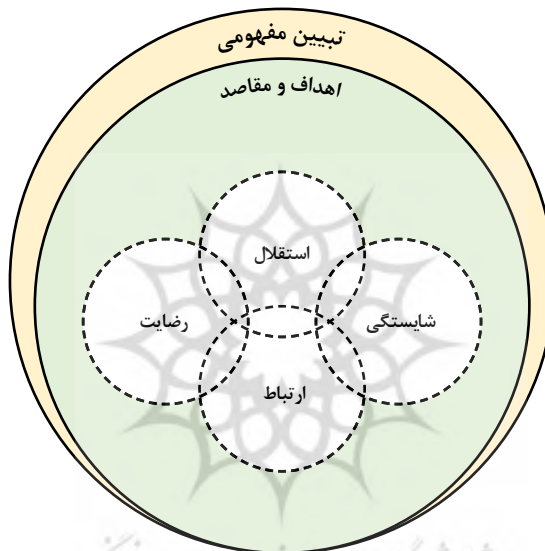
در پاسخ به سؤال دوم، از منظر معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی شرکت‌کننده در مصاحبه، تشویق ضرورتی انکارناپذیر است که به منظور دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت به کار می‌رود. با توجه به شکل ۳، در این طبقه، کانون تمرکز شامل عناصر ساختاری «شایستگی»، «رضایت»، «استقلال»، «ارتباط» است. از این عناصر متغیر افق درونی، عنصر ثابت «اهداف و مقاصد» استنتاج می‌شود. بخش‌هایی از مصاحبه مشارکت‌کنندگان در مورد خرده‌مفاهیم شایستگی، رضایت، استقلال، و ارتباط، در ادامه آمده است:

«خرده‌مفهوم شایستگی: تشویق اعتماد به نفس را تقویت می‌کند. خیلی ضروری است، برای زنده‌نگه‌داشتن امید و اعتماد و اتکاب‌خود»؛ «با تشویق کردن، دانش‌آموز درک می‌کند که معلم برای او ارزش قائل است. حتی بزرگ‌ترها نیز خواهان دیده‌شدن‌اند. تشویق نوعی دیده‌شدن است. در صورت عدم تشویق، رفتار خاموش خواهد شد.» خرده‌مفهوم رضایت: «تشویق لازم و ضروری است؛ چرا که ایجاد شور و شوق می‌کند؛ باعث شادی و خشنودی دانش‌آموزان خواهد شد.» «دانش‌آموزان دارای انگیزش درونی مستقل، تحلیل‌نگر، بی‌توجه به جوایز و پاداش‌های بیرونی‌اند.»

خرده مفهوم ارتباط: «در صورت عدم باز خورد، دانش آموزان سرخورده می شوند. تعامل دوطرفه میان دانش آموز و معلم ضروری است. مورد قبول واقع شدن و محبوبیت معلم نزد شاگردان تأثیر زیادی در انگیزش دانش آموزان دارد.»؛ «تشویق باعث نزدیکی معلم و شاگرد می شود؛ اعتماد به نفس را افزایش می دهد و روابط انسانی را بهبود می بخشد.»

طبقه ۲، اهداف و مقاصد

هدف از تشویق استقلال، شایستگی، رضایت، و ارتباط دانش آموز است.



شکل ۳.

طبقه سوم: روش‌ها و رویکردها:

در پاسخ به سؤال سوم، معلمان در دوره ابتدایی برای تشویق دانش آموزان از روش‌های گوناگونی استفاده می کنند که این روش‌ها برگرفته از رویکردها و دیدگاه‌های کلی روان‌شناسی و اصول یادگیری‌اند. باتوجه به شکل ۴، در این طبقه کانون تمرکز شامل عناصر ساختاری «بازخورد توصیفی (شناخت‌گرایی)»، «ژتونی (رفتارگرایی)»، «عاطفی (انسان‌گرایی)» است. از این عناصر متغیر افق درونی، عنصر ثابت «روش‌ها و رویکردها» استنتاج می شود. بخش‌هایی از مصاحبه مشارکت‌کنندگان در مورد خرده مفاهیم بازخورد توصیفی (شناخت‌گرایی)، ژتونی (رفتارگرایی)، و عاطفی (انسان‌گرایی) در ادامه آمده است:

خرده مفهوم روش‌های ژتونی (رفتارگرایی): «تشویق به صورت جایزه دادن، لوح تقدیر، استفاده از ستاره، برچسب هزار آفرین [انواع برچسب‌ها]، و کارت معلم و مدیر مدرسه - که بعداً منجر به

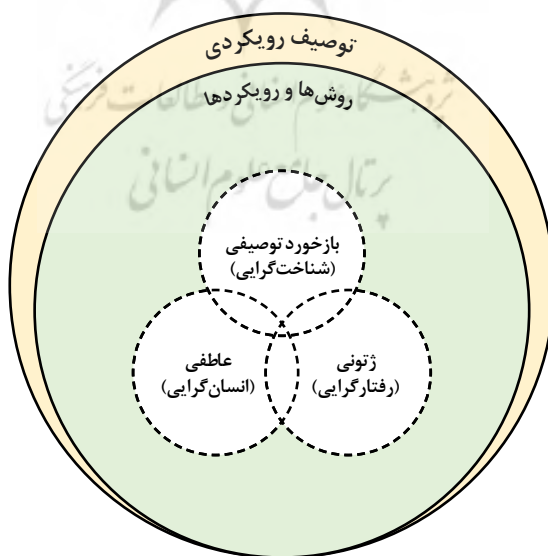
گرفتن جایزه خواهد شد - انجام می‌شود.»؛ «تشویق، به صورت فردی، به صورت خلاقانه توسط معلم، و یا تخصیص مبالغی و واگذاری آن به معلمان کلاس‌ها برای ارائه پاداش‌ها و جوایز، در برخی از مدارس نیز کمد جوایز وجود دارد. کمد جوایز دارای چهار طبقه امتفاوت و با ارزش‌های مختلف است. با توجه به کارت‌های معلم، دانش‌آموزان می‌توانند از طبقات مختلف کمد جایزه بردارند.»

✎ **خرده مفهوم روش‌های عاطفی (انسان‌گرایی):** «تحسین و تمجید، تقدیر و تشکرهای کلامی، واگذاری مسئولیت در کلاس و آموزشگاه از بهترین نوع تشویق دانش‌آموزان است.» «تشویق نگاهی [نگاه محبت‌آمیز]، تشویق کلامی در جمع، کف زدن و تأکید کردن بر نکات مثبت، استفاده از برنامه‌های متنوع مانند جلسات شادی و تفریح برای همه دانش‌آموزان، از گونه‌های بارز تشویق دانش‌آموزان است.»

✎ **خرده مفهوم روش‌های بازخوردی (شناخت‌گرایی):** «نوشتن بازخورد، بازخوردهای شفاهی، تعریف مسئولیت‌ها و نقش‌ها برای دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان تشویق مورد استفاده قرار گیرد.» «با توجه به ارزشیابی توصیفی (کیفی)، تشویق هم باید متحول شود و متناسب با آن [کیفی] باشد؛ باید با استفاده از بازخورد، جایگاه دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری برای آن‌ها توصیف و تشریح شود.»

طبقه ۳، اهداف و مقاصد

تشویق با روش‌های بازخوردی (شناختی)، ژتونی (رفتارگرایی) و عاطفی (انسان‌گرایی) اجرا می‌شود.



شکل ۴. ساختار آگاهی مفهوم مبتنی بر روش‌ها و رویکردها

◆ طبقه چهارم: تهدیدهای ناشی از کاربرد روش‌های معمول:

در پاسخ به سؤال چهارم، معلمان و دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش تهدیدها و آسیب‌هایی را که ناشی از به‌کاربردن روش‌های معمول تشویق و تنبیه در مدارس است شناسایی و بیان کردند. با توجه به شکل ۵، در این طبقه کانون تمرکز شامل عناصر ساختاری «تهدیدهای رفتاری-اخلاقی روش‌های ژتونی»، «تهدیدهای عاطفی-روانی روش‌های ژتونی»، «تهدیدهای شناختی-آموزشی روش‌های ژتونی» است. از این عناصر متغیر افق درونی عنصر ثابت «تهدیدهای روش‌های معمول» استنتاج می‌شود. بخش‌هایی از مصاحبه مشارکت‌کنندگان در مورد خرده‌مفاهیم این طبقه در ادامه آمده است:

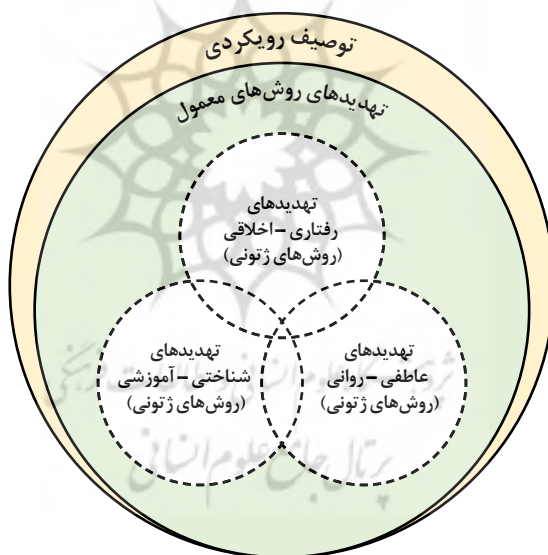
«خرده‌مفهوم تهدیدهای رفتاری-اخلاقی روش‌های ژتونی:» «اهدای جوایز به یکی از دانش‌آموزان باعث ایجاد انتظار و توقع در دانش‌آموزان می‌شود [که] با مقوله مسئولیت و وظیفه در تضاد و تناقض است.» «روش‌های ژتونی موجب مسئولیت‌گریزی خواهد شد. ضعف عملکرد معلمان در تعیین مسئولیت در کلاس و مدرسه را به دنبال دارد. جایزه و پاداش باعث ایجاد رقابت میان دانش‌آموزان و احساس تبعیض و ناعدالتی می‌شود.» «ارائه پاداش‌های زیاد در کلاس، نمایانگر منفعت‌طلبی و راحت‌طلبی معلم است؛ ایجاد توقع و انتظارات زیاد شده، اخلاص در امر مسئولیت‌پذیری را به دنبال دارد.» «دانش‌آموز با ارائه نظام پاداش‌دهی، به این کار عادت می‌کند. انتظار و توقع در او شکل می‌گیرد. در صورت هر تغییری، منتظر و متوقع ارائه جایزه است. خصوصاً در پایه اول، جایزه دادن موجب مسئولیت‌گریزی و شرطی‌شدن می‌شود. چون تکالیف، مربوط به مسئولیت و وظایف دانش‌آموزان است.»

«خرده‌مفهوم تهدیدهای عاطفی-روانی روش‌های ژتونی:» «تشویق با روش‌های معمول و اهدای جوایز به یکی از دانش‌آموزان، باعث ناراحتی و نگرانی و حسادت دانش‌آموزان دیگر می‌شود. نگرانی‌های جدی و عمیق به همراه دارد. آسیب‌های روش پاداش‌دهی بیشتر در بعد عاطفی دانش‌آموزان تأثیرات مخرب دارد.» «جایزه و پاداش باعث سرخوردگی سایر دانش‌آموزان می‌شود. جوایز و پاداش‌ها تأثیرات مقطعی و کوتاه‌مدت دارد؛ باعث شرطی‌شدن می‌شود؛ خودباوری را تضعیف می‌کند؛ کمد جوایز انگیزه موقت ایجاد می‌کند؛ اما مایه حسرت می‌شود. پاداش‌دهی ممکن است باعث شکست عاطفی دیگران شود. در آن‌هایی که هیچ پاداشی دریافت نمی‌کنند، یا پاداش‌ها مطلوب آن‌ها نیست ایجاد نگرانی و حسادت می‌کند.» «دانش‌آموزی که تشویق نمی‌شود [جایزه دریافت نمی‌کند] سرخورده و ناراحت و بی‌انگیزه می‌شود. به نوعی شکست‌خورده و دچار درماندگی خودآموخته می‌شود. بعضی از دانش‌آموزان در طول سال هیچ‌گونه تشویقی دریافت نمی‌کنند. کمد جوایز باعث ایجاد حسرت و عقده رسیدن به مواد موجود در آن می‌شود. این کار ایجاد احساس نیاز در دانش‌آموزان است، که به نظر من حذف این موارد [جوایز بیرونی] خیلی بهتر است، و تشویق باید به گونه‌های دیگر صورت گیرد؛ مانند لفظی و کلامی.»

✎ خرده مفهوم تهدیدهای شناختی - آموزشی روش‌های ژتونی: «روش‌های پاداش‌دهی در بعضی موارد باعث افت تحصیلی و کم‌توجهی و بی‌رغبتی خواهد شد. جایزه و پاداش به‌عنوان هدف قرار می‌گیرد.»؛ «این روش‌ها [روش‌های رفتارگرایانه] باعث ازبین‌رفتن خلاقیت و نوآوری می‌شود. هدف مشخص و تبیین نمی‌شود.»؛ «دانش‌آموزان موفق [در عرصه‌های مختلف علمی مانند کنکور سراسری] کسانی هستند که تشویق درونی و انگیزش درونی داشته‌اند.»؛ «روش‌های معمول تشویق با ارزشیابی کیفی - توصیفی سازگاری ندارد. اگر نظام پاداش‌دهی نباشد، برای بیشتر شاگردان که ضعیف‌ترند، بهتر است. در این نظام جایزه به‌عنوان هدف قرار می‌گیرد.»

طبقه ۴، تهدیدهای روش‌های معمول

روش‌های ژتونی معمول تهدیدهای رفتاری - اخلاقی، عاطفی - روانی، و شناختی - آموزشی به همراه دارد.



شکل ۵. ساختار آگاهی مفهوم مبتنی بر تهدیدهای روش‌های معمول

طبقه پنجم: تمهیدها و تدبیرها:

در پاسخ به سؤال پنجم، معلمان و دانش‌آموزان مشارکت‌کننده ضمن آسیب‌شناسی روش‌های معمول تشویق در مدارس ابتدایی، راهبردهایی برای کاهش مضرات روش‌های معمول و نیز حصول اهداف و مقاصد امر تشویق ارائه دادند. مهم‌ترین نکته‌ای که بیشتر مشارکت‌کننده‌ها بر آن اتفاق نظر داشتند، کاهش یا حذف روش‌های ژتونی و نظام جایزه و پاداش مادی در امر تشویق بود. با توجه به شکل ۶،

در این طبقه کانون تمرکز شامل عناصر ساختاری «حذف روش‌های ژتونی - رفتارگرایی»، «تداوم روش‌های توصیفی - شناختی»، «تداوم روش‌های عاطفی - انسان‌گرایی»، «تبیین اهداف و مسئولیت‌ها»، «ارائه تکالیف چالشی و هدفمند»، «ایجاد شوق یادگیری»، «تقویت انگیزش درونی و تحول رویکردی در نظام آموزشی» است. از این عناصر متغیر افق درونی عنصر ثابت «تمهیدها و تدبیرها» استنتاج می‌شود. بخش‌هایی از مصاحبه مشارکت‌کنندگان در مورد خرده‌مفاهیم این طبقه، در ادامه آمده است:

✎ **خرده‌مفهوم حذف روش‌های ژتونی - رفتارگرایی:** این خرده‌مفهوم از مفهومی تهدیدهای ناشی از کاربرد روش‌های ژتونی استنباط شده است؛ در این مورد، در طبقه چهارم، نمونه‌هایی از نظرات مشارکت‌کننده‌ها نقل شد و در اینجا از تکرار آن‌ها احتراز شد.

✎ **خرده‌مفهوم تداوم روش‌های توصیفی - شناختی:** «بازخوردهای شفاهی بسیار مؤثر است. تشویق باید با شناخت دانش‌آموزان و استفاده از آن برای حل مشکلات آن‌ها، و همراه با شخصیت‌شناسی شاگردان باشد، و [باید] متناسب با روحیه آن‌ها روش‌های مناسب را انتخاب کرد.» «باید بر اساس شناخت ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان آنان را تشویق کرد و اگر به‌صورت کلامی به دانش‌آموزان بازخورد داده شود بهتر است.»

✎ **خرده‌مفهوم تداوم روش‌های عاطفی - انسان‌گرایی:** «تشویق باید به‌گونه‌های دیگر صورت گیرد؛ مانند نگاه محبت‌آمیز، لفظی و کلامی باشد تا به دانش‌آموز قوت قلب بدهد.» «استفاده از نگاه محبت‌آمیز و جلب رضایت و اعتماد دانش‌آموزان می‌تواند در آن‌ها شور و شوق بیشتری ایجاد کند که پایدارتر و درونی‌تر از جایزه و پاداش است.»

✎ **خرده‌مفهوم تبیین اهداف و مسئولیت‌ها:** «تبیین مسئولیت‌ها باعث تنظیم توقعات و انتظارات می‌شود.» «اگر دانش‌آموزان به خودباوری برسند و مسئولیت‌پذیری و اهداف یادگیری تبیین شوند، بهتر است.» «مسئولیت‌ها نیز باید به‌صورت درونی تبیین شوند؛ زیرا روش‌های رفتارگرایانه مؤثر نیست. با رشد شناختی، مسئولیت‌پذیری نیز درونی می‌شود.»

✎ **خرده‌مفهوم ارائه تکالیف چالشی و هدفمند:** «استفاده از تکالیف هدفمند و گام‌به‌گام موجب لذت یادگیری می‌شود.» «ارائه تکالیف چالش‌انگیز به‌جای پاداش‌های بیرونی مؤثر است و باعث تشویق درونی می‌شود.» «برای دانش‌آموزانی که به درس علاقه دارند و از حل مسئله لذت می‌برند، می‌توان از مسائل جالب و چالش‌برانگیز برای به‌شوق آوردن آن‌ها استفاده کرد.»

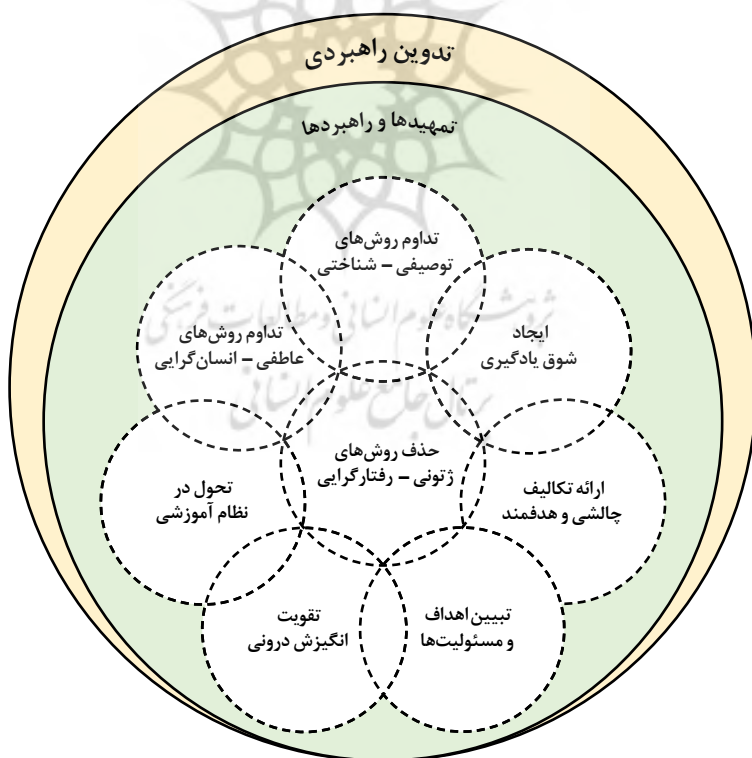
✎ **خرده‌مفهوم ایجاد شوق یادگیری:** «شوق و لذت یادگیری بهترین تشویق است.» «به نظر من فراگیری درس‌ها و درک مطالب یک هدف است و می‌تواند به‌عنوان تشویق باشد. من برای خودم تلاش می‌کنم و جایزه‌دادن برایم خیلی مهم نیست.» «به نظر من بهترین تشویق خوب درس خواندن است؛ چون جایزه‌دادن دانش‌آموزان را مغرور می‌کند و چون تلاش کمتر می‌شود، ضعف درسی را به‌دنبال دارد. در صورت رسیدن به یادگیری خوب و مؤثر لذت بزرگ‌تر و بهتری دارد که از جایزه خیلی باارزش‌تر است.»

✎ **خرده‌مفهوم انگیزش درونی:** «تشویق‌های درونی پایدارتر و لذت‌بخش‌تر است. باعث افزایش انگیزش می‌شود.» «احساس رضایت درونی و انگیزش درونی و ایجاد کارگروهی در تشویق دانش‌آموزان مؤثر است.» «تشویق‌های بیرونی باید به‌مرور حذف شوند و تشویق و ترغیب درونی جای آن را بگیرد.»

✎ **خرده‌مفهوم تحول رویکردی در نظام آموزشی:** «تداوم یا اصلاح روش‌های غالب، نیازمند تصمیم متخصصان حوزه تعلیم و تربیت است.» «اگر معلمان انگیزه داشته باشند، می‌توانند انگیزه مثبت را [به دانش‌آموزان] منتقل کنند. وظیفه نظام آموزشی است که انگیزه را در معلمان ایجاد [کند] و نگه دارد.» «معلمان [نظام آموزشی]، باید رویکرد خود را از ارزشیابی کمی به کیفی تغییر دهند.»

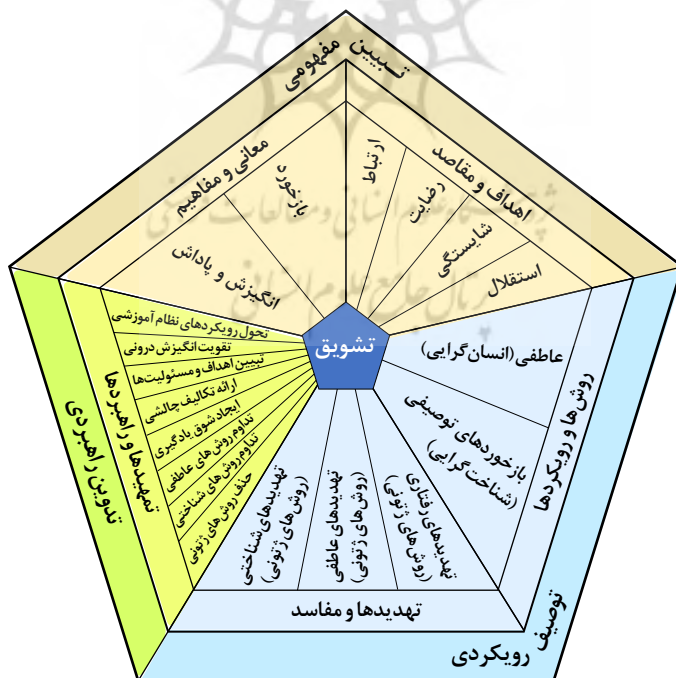
طبقه ۵، تمهیدها و راهبردها

به‌منظور جبران تهدیدها، تمهیدهای هشت‌گانه پیشنهاد شده است.



شکل ۶. ساختار آگاهی مفهوم مبتنی بر تمهیدها و راهبردها

با بررسی و تحلیل مصاحبه‌ها، مفاهیم مختلف و گاه متفاوت افراد (معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی) از پدیده تشویق احصا و هر یک از این مفاهیم مختلف در قالب یک طبقه توصیفی ارائه گردید. پس از تشکیل این طبقات، به‌منظور درک عمیق موضوع و ارائه مفهومی چندبعدی از پدیده تشویق، طبقات توصیفی به‌دست‌آمده (مفاهیم گوناگون) در قالب ساختاری بزرگ‌تر، که فضای نتیجه نامیده می‌شود، به هم مرتبط و با هم ترکیب شدند تا تصویری چندبعدی و کامل‌تر از مفاهیم متفاوت افراد تحت مطالعه ارائه دهد. مارتین و پونگ^{۴۸} (۲۰۰۵) درمورد فضای نتیجه بیان می‌کنند که شیوه‌های متفاوت تجربه یک پدیده نشانگر شیوه‌های متفاوت مواجهه با یک پدیده نیز هستند؛ برخی از این شیوه‌های مواجهه از بقیه کارسازترند. به‌طور کلی می‌توان گفت به سه شیوه می‌توان فضای نتیجه را تشکیل داد: افقی (طبقه‌بندی‌های برابر)، عمودی (فقط تفاوت‌های مرتبط با محتوای موجود در طبقه‌بندی‌ها)، سلسله‌مراتبی (مفاهیم پیچیده‌تر که شامل مفاهیم کمتر پیچیده هستند). هنگامی که یک فضای نتیجه ثابت به‌دست آمد پژوهشگر می‌کوشد تا حداقل یک به درک عمیقی از آنچه گفته شده نایل آید. در مطالعه حاضر، با توجه به پدیدارشدن تعریف تشویق از منظر مشارکت‌کنندگان و پس از انجام فرایند کدگذاری و تدوین طبقات توصیفی، فضای نتیجه به‌صورت افقی و در سه بعد به قرار ذیل تدوین گردید (جدول ۳ و شکل ۷).



شماره ۹۲
سال بیست و سوم
زمستان ۱۴۰۳

جدول ۳. فضای نتیجه برای ابعاد مختلف درک‌شده پدیده تشویق

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (اجزای کانون توجه)
تبیین مفهومی	معانی و مفاهیم	انگیزش و پاداش
		بازخورد
	اهداف و مقاصد	استقلال
		شایستگی
		ارتباط
		رضایت
توصیف رویکردی	روش‌ها و رویکردها	ژتونی (رفتارگرایی)
		عاطفی (انسان‌گرایی)
		بازخورد توصیفی (شناختی)
	تهدیدات و مفاصد	تهدیدهای رفتاری روش‌های ژتونی
		تهدیدهای عاطفی روش‌های ژتونی
		تهدیدهای شناختی روش‌های ژتونی
تدوین راهبردی	تمهیدات و راهبردها	حذف روش‌های ژتونی
		تداوم روش‌های شناختی
		تداوم روش‌های عاطفی
		ایجاد شوق یادگیری
		ارائه تکالیف چالشی
		تبیین اهداف و مسئولیت‌ها
		تقویت انگیزش درونی
		تحول رویکردی در نظام آموزشی

● تبیین مفهومی

در این بعد، چیستی و چرایی پدیده تشویق در کانون توجه قرار گرفت. این بعد از دو عنصر ثابت افق درونی استنتاج شد. یکی عنصر ثابت معانی و مفاهیم، که خود شامل عناصر متغیر پاداش، انگیزش، بازخورد است و دیگری عنصر ثابت اهداف و مقاصد که شامل عناصر متغیر استقلال، شایستگی، رضایت، ارتباط است.

● توصیف رویکردی

این بعد چگونگی انجام پدیده تشویق و نیز تبعات و نتایج حاصل از شیوه‌ها و رویکردهای اجرای آن را، مشتمل بر دو عنصر ثابت افق درونی، مورد توجه قرار داده است. اولین عنصر «روش‌ها و رویکردهای معمول» است که خود از عناصر متغیر ژتونی (رفتارگرایی)، عاطفی (انسان‌گرایی)، بازخورد توصیفی (شناختی) استنتاج شده است. دومین عنصر «تهدیدها و مفسدات روش‌های معمول» است که این طبقه نیز از عناصر متغیر تهدیدهای رفتاری - اخلاقی روش‌های ژتونی، تهدیدهای عاطفی روش‌های ژتونی، تهدیدهای شناختی روش‌های ژتونی نتیجه گرفته شده است.

● تدوین راهبردی

«راهبردها و راهکارهای رهایی از چالش‌ها و احتراز از آسیب‌ها و تهدیدهای روش‌های معمول» بعد سوم پدیده تشویق از منظر مشارکت‌کنندگان است. این بعد از طبقه (عنصر ثابت) «تمهیدها و راهبردها» نتیجه گرفته شده است که خود شامل هشت عنصر متغیر به قرار ذیل است: حذف روش‌های ژتونی، تداوم روش‌های شناختی، تداوم روش‌های عاطفی، ایجاد شوق یادگیری، ارائه تکالیف چالشی، تبیین اهداف و مسئولیت‌ها، تقویت انگیزش درونی، تحول رویکردی در نظام آموزشی.

■ بحث و نتیجه‌گیری

روان‌شناسی رفتارگرایی کاربردی چنان بر نظام آموزشی و فرایندهای تعلیم و تربیت سایه افکنده است که مصادیق و نمودهای آن، همچون اصلی تغییرناپذیر، از نقد و کاوش مصون مانده است. روش‌های تشویق و تنبیه نیز از این قاعده مستثنا نیستند. به همین دلیل، در پژوهش حاضر، با نگاهی نقادانه به مسئله، سعی در شناسایی وضعیت کنونی تشویق دانش‌آموزان در مدارس دوره ابتدایی داریم؛ پس از احصای نظرات، فرایند کدگذاری آغاز شد و سپس طبقات توصیفی پنج‌گانه، یعنی «معانی و مفاهیم»، «اهداف و مقاصد»، «روش‌ها و رویکردها»، «تهدیدهای روش‌های معمول»، «تمهیدها و راهبردها»، استنتاج شد. طبقات توصیفی، که محصول نظرات و تجارب

بعضاً متفاوت مشارکت‌کنندگان است، به‌منظور دستیابی به شناخت چندبعدی و کامل‌تر از پدیده تشویق، در قالب ساختاری کلی‌تر به شیوه افقی قرار گرفت و فضای نتیجه را تشکیل داد.

طبقه اول متشکل از نظرات و تجارب مشارکت‌کنندگان در پاسخ به سؤال اول است و سعی در تبیین چپستی، معنا، مفهوم، و نیز تعریف و تحدید پدیده «تشویق» دارد. نظرات و تجارب متفاوت مشارکت‌کنندگان حاکی از دو تعریف متفاوت از پاداش، انگیزش، و نیز بازخورد برای تشویق است. تشویق در معنای انگیزش و پاداش با رویکرد و دیدگاه رفتارگرایان در مورد انگیزش همسوست. در این رویکرد، انگیزانه‌ها یا مشوق‌ها منبع انگیزشی دانش‌آموزان هستند. بنا به تعریف، مشوق یک شیء یا رویداد است که فرد را به انجام رفتاری برمی‌انگیزاند یا او را از انجام آن باز می‌دارد؛ براین اساس، معلمانی که به کمک نمره، جایزه، و... دانش‌آموزان را به درس خواندن و انجام رفتارهای پسندیده هدایت می‌کنند، سطح انگیزش آنان را بالا می‌برند (سیف، ۱۴۰۱).

جلائی‌نوبری (۱۴۰۰)، صحرانورد (۱۳۹۹)، عرفانی و حسن رضوی (۱۳۹۹)، اکبری چاهگاهی (۱۳۹۹)، دانشور (۱۳۹۴) و اخلاقی (۱۳۹۰) در پژوهش‌های خود، به پاداش و انگیزش به‌مثابه یکی از معانی و شیوه‌های انجام تشویق اشاره کرده‌اند. مسلّم و محرز است که تشویق (در معنای جایزه و پاداش) به‌شکل بی‌رویه در مدارس دوره ابتدایی، به‌خصوص دوره اول و پایه اول ابتدایی، به کار می‌رود. اقداماتی از جمله نصب کمد جوایز در سالن‌ها و کلاس‌های درس و تخصیص بخش اعظمی از هزینه‌های مدارس ابتدایی به خرید انواع جوایز مادی و جذب مشارکت‌های مردمی در این راستا نمایانگر این موضوع است. دانش‌آموزان در پایه اول ابتدایی، چنان با جوایز مادی مأنوس می‌شوند و به‌وسیله آن‌ها تحت کنترل قرار می‌گیرند که در پایه‌های بعدی، به‌خصوص دوم ابتدایی، به‌طور کامل شرطی می‌شوند و انجام فعالیت‌ها و مسئولیت‌های یادگیری را منوط به دریافت جایزه و پاداش می‌دانند، اما تشویق به معنای انگیزش در دوره ابتدایی ضرورتی انکارناپذیر است و به‌کاربردن آن نقش بسزایی در فرایند یاددهی - یادگیری، پیشرفت تحصیلی و ایجاد رفتارهای مطلوب دارد.

تشویق به معنای بازخورد، دیگر خرده‌مفهوم این طبقه است. مشارکت‌کنندگان بازخورد را ابزاری موفق و موثق برای تشویق می‌دانند. این تلقی با راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی (۱۴۰۰) همسوست؛ راهنمای معلم ارزشیابی توصیفی را

شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی تربیتی تعریف می‌کند که اطلاعات لازم را به شکل معتبر و مستند، برای شناخت دقیق و همه‌جانبه فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری، با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب مانند کارپوشه، آزمون‌ها (با تأکید بر آزمون‌های عملکردی)، و مشاهدات در طول فرایند یاددهی - یادگیری به دست می‌آورد. یکی از مهم‌ترین مسئولیت‌های یک معلم اثربخش، به‌خصوص در دوره ابتدایی، فراهم کردن بازخوردی است که شامل اطلاعاتی با هدف تنظیم و مدیریت رفتار و عملکرد دانش‌آموز باشد. هدف اصلی چنین بازخوردی افزایش سطح کیفیت دانسته‌ها و آموخته‌ها در آینده است. در همین راستا، رویکردی که ثابت کرده است به‌خوبی تعیین می‌کند که فراگیران به اهداف و ملاک‌های تعیین‌شده دست یافته‌اند یا نه «رویکرد اجرای ارزشیابی تکوینی یا فرایندی همراه با ارائه بازخوردهای اثربخش» است. مطالعات انجام‌شده در حوزه بازخورد بارها نشان داده است که شیوه صحیح ارائه بازخورد، پیامدهایی مثبت، متنوع، و گسترده دارد؛ به‌طوری که ارائه بازخورد ممکن است به شیفستگی تحصیلی منجر شود. یکی دیگر از پیامدهای مهم ارائه بازخوردهای اثربخش، ارتقای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. درگیری تحصیلی از عوامل ثمربخش و موفقیت‌آمیز در زندگی تحصیلی یادگیرندگان است.

در مقایسه با بازخورد مثبت، بازخورد منفی انگیزه درونی را کاهش می‌دهد. برخی از بازخوردها ممکن است ویژگی‌های مثبتی را در مورد یک محصول، اقدام، یا شخص بیان کنند. از طرف دیگر، بازخورد ممکن است ویژگی‌های خنثی یا منفی را منتقل کند. اگرچه بازخورد منفی ممکن است به‌طور ذاتی حامل پیامی از عملکرد رضایت‌بخش باشد که انگیزه درونی را تهدید می‌کند، طیف گسترده‌ای از عناصر دیگر در متن بازخورد منفی ممکن است در نهایت به انگیزه دانش‌آموزان کمک کنند. یکی از راه‌حل‌های پیشنهادی برای کاهش تهدیدکنندگی بازخورد منفی استفاده از عناصر تمجید است. همراه کردن تعریف و تمجید با انتقاد عزت نفس را تقویت می‌کند و بی‌انگیزگی ناشی از بازخورد منفی را کاهش می‌دهد. این تأثیر به‌ویژه زمانی برجسته می‌شود که بازخورد بر فرایندی که دانش‌آموزان هنگام درگیر شدن در یک کار طی می‌کنند یا بر تلاش آن‌ها متمرکز شود (فونگ^۹ و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین، از آنجاکه درک و فهم دانش‌آموزان دوره ابتدایی از میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی خود بعضاً ناقص است، یکی از معانی تشویق که می‌تواند راهبر به مفهوم باشد و در راستای تحقق اهداف و انتظارات به کار رود، بازخورد و ارائه آن به‌صورت پیامی اطلاع‌دهنده و تلاش‌محور است. بنابراین، بازخورد نه تنها به دانش‌آموز اطلاعات

مفیدی در مورد سطح مهارت و دانش و نگرشی که کسب کرده است می‌دهد، بلکه او را برای ارتقای مهارت و دانش خود راهنمایی می‌کند. متأسفانه پژوهشی داخلی، که تشویق را همسو و مرتبط با بازخورد مورد توجه قرار داده باشد، یافت نشد.

طبقه دوم، «اهداف و مقاصد»، حاصل پاسخ مشارکت‌کنندگان به سؤال دوم پژوهش است که به تبیین چرایی و تشخیص اهداف و مقاصد پدیده تشویق می‌پردازد. خرده‌مفاهیم استقلال و شایستگی و ارتباط، که از کدهای باز استنتاج شدند، با خرده‌نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی (BPNT)^{۵۰} همسو هستند که ذیل نظریه خودتنظیمی دسی و رایان (SDT)^{۵۱} (مکتب راجستر) است. استدلال می‌کند که بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد بهینه مبتنی بر استقلال، شایستگی، و ارتباط است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌هایی همسوست؛ از جمله راقیبان (۱۳۹۱): «شرکت در برنامه، مبتنی بر نیازهای اساسی نظریه (SDT)، به افزایش خودکارآمدی، علاقه، و تعامل اجتماعی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه انجامید»؛ غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۵): «برآورده‌شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی نظریه (SDT) اثر مستقیم و مثبت و معناداری بر انگیزش درونی، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم همانندشده دارد.»؛ و نیز حیدری (۱۳۹۸): «برنامه برآورده‌شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی نظریه (SDT) به دانش‌آموزان در درک مفهومی و عمیق مطالب، درونی کردن ارزش‌ها و افزایش تجربه بهزیستی کمک می‌کند.» از آنجا که محیط آموزشی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی ناآشناست و ممکن است باعث اضطرابشان شود، توجه به نیازها و خواسته‌ها و علایق آنان - از بارمنفی و تنش‌زای محیط آموزشی می‌کاهد و موجبات امنیت روانی آنان را فراهم می‌کند. «رضایت» خرده‌مفهوم سوم در این طبقه است که با عامل رضایت در الگوی انگیزشی کالر^{۵۲} (۱۹۸۷) همسوست. در این الگو رضایت زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده احساس کند از طریق تجربه یادگیری پیشرفت می‌کند یا به موفقیت دست می‌یابد. این موجب تقویت درونی خواهد شد که مستلزم ایجاد فرصت‌های مناسبی برای فراگیران است تا بتوانند از مهارت یا دانشی که به‌تازگی فرا گرفته‌اند استفاده کنند. مشارکت تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی در فرایند یاددهی - یادگیری و واگذاری مسئولیت یادگیری به آنان موجب لذت‌بخش شدن فعالیت‌ها و رضایت خاطر آنان در حین انجام آن‌ها خواهد شد.

طبقه سوم، «روش‌ها و رویکردها»، حاصل پاسخ مشارکت‌کنندگان به سؤال سوم ناظر بر تجارب آن‌ها در اجرای تشویق در محیط آموزشی است. مشارکت‌کنندگان به

روش‌های متعدد و متنوع و متفاوتی اشاره کرده‌اند که در سه دسته و تحت سه رویکرد انگیزشی طبقه‌بندی شد: روش‌هایی که با محوریت پاداش و تقویت بیرونی - از جمله جایزه، ستاره، کارت‌های متنوع، امتیازات، نمره، و... انجام می‌شود - تحت عنوان «روش‌های ژتونی» طبقه‌بندی شد. رفتارگرایان بر روش‌های ژتونی توجه و تأکید داشته‌اند. روش‌هایی که به عواطف و احساسات، نیازها و ویژگی‌ها، علایق و گرایش‌های دانش‌آموزان توجه و آن‌ها را تقویت می‌کند و از این طریق، شور و شوق یادگیری را در آن‌ها حفظ می‌کند یا افزایش می‌دهد، مانند نگاه محبت‌آمیز، فعالیت‌های مفرح و بانشاط، دادن مسئولیت‌های رضایت‌بخش با عنوان «روش‌های عاطفی» طبقه‌بندی شد که توجه روان‌شناسان انسان‌گرا را به خود جلب کرد و در نهایت، روش‌هایی که هدفشان آگاهی یافتن و شناخت بیشتر از دانش‌آموزان و - وضعیت و پیشرفت آن‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری بود، مانند بازخوردهای کتبی و شفاهی و تبیین اهداف و مسئولیت‌های دانش‌آموزان با عنوان «روش‌های شناختی»، که مورد توجه و تأکید شناخت‌گرایان است، طبقه‌بندی شد. جلائی‌نوبری (۱۴۰۰)، صحرانورد (۱۳۹۹)، عرفانی و حسن‌رضوی (۱۳۹۹)، اکبری‌چاهگاهی (۱۳۹۹)، دانشور (۱۳۹۴) و اخلاقی (۱۳۹۰) نیز در پژوهش‌های خود به روش‌های تشویق تحت عناوینی مانند «کلامی»، «غیرکلامی»، «جایزه و پاداش»، «عاطفی»، «معنوی» اشاره کرده‌اند.

در طبقه چهارم مشارکت‌کنندگان در پاسخ به سؤال چهارم به بیان آسیب‌ها و مفاسد اجرای تشویق پرداختند. این آسیب‌ها ناشی از به کار بردن روش‌های ژتونی و نظام پاداش‌دهی است. از آنجاکه آسیب‌ها متفاوت و متنوع بودند، در سه دسته رفتاری، عاطفی، شناختی طبقه‌بندی شدند. متفکران، روان‌شناسان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت در خارج و داخل به مضرات به کار بردن روش‌های ژتونی در دهه‌های اخیر اشاره و تأکید کرده‌اند. از نظرات و دیدگاه‌های مخالف این روش‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: مطالعات الفی کوهن در مورد تأثیرات زیان‌آور تقویت و پاداش‌های بیرونی. به باور او، پاداش‌ها اثر تنبیهی دارند، روابط را مخدوش می‌سازند، علت‌ها را نادیده می‌گیرند، خطرپذیری را تضعیف می‌کنند، و از علاقه و کنجکاوی می‌کاهند (کوهن، ۱۹۹۶/۱۴۰۰). همچنین کوهن (۲۰۲۲) در کتاب توافق مربیان می‌نویسد که نوجوانان برای یادگیری به پاداش نیاز ندارند. در همهٔ سنین، پاداش در پیشبرد یادگیری مؤثر، اثر کمتری در مقایسه با سایر انگیزه‌های درونی دارد. پاداش برای یادگیری، انگیزش درونی را از بین می‌برد. گلاسِر، واضع نظریهٔ انتخاب با طرح نظریهٔ کنترل درونی، با گونه‌های مواجههٔ بیرونی و کنترل و تقویت‌های بیرونی کاملاً

مخالف است: «اگر باور داشته باشیم که رفتار انسان نتیجه تنبیه و پاداش است و رویکردهای بیرونی ما را به انجام کارها وادار می‌کنند، بدون شک الگوی آموزشی رایج ما را راضی می‌کند؛ اما اگر به اراده آزاد و مسئولیت‌های فردی اعتقاد داشته باشیم، با جذابیت تشویق و تنبیه و تمایل به کنترل بیرونی افراد مخالفت خواهیم کرد. من، مانند هر انسانی که به مسئولیت‌های فردی اعتقاد دارد، با این نظریه که می‌گوید ما با تشویق و تنبیه شکل گرفته‌ایم مخالفیم؛ مسئولیت موفقیت‌ها و شکست‌هایم را می‌پذیرم، باور دارم که آزادی، انتخاب و مسئولیت‌پذیری جوهره انسانیت است؛ و باورم را به دانش‌آموزان، اولیای آن‌ها، و معلمانی که هر روز با آن‌ها کار می‌کنم منتقل می‌کنم» (سولو^{۵۳}، ۱/۱۹۹۳). از دیگر نظریه‌های مخالف با تقویت و پاداش‌های بیرونی، نظریه خودتنظیمی (SDT) رایان و دسی است که از نخستین پژوهش‌ها در مورد تضعیف انگیزه‌های درونی با پاداش‌های بیرونی است که در سال ۱۹۷۱ آغاز شده و نتایج را با «تحقیقات دسی و رایان (۱۹۸۰)» ارائه کرده است؛ فراتحلیل‌های جدیدتر رایان و همکاران (۱۹۹۱) و رایان (۲۰۱۵) از نظریه دسی و رایان (۱۹۸۰) قویاً پشتیبانی کرد.

طبقه پنجم حاصل تدابیر، تمهیدات، و راهبردهایی است که مشارکت‌کنندگان در پاسخ به سؤال پنجم و به‌منظور کاستن از بار منفی به کاربردن روش‌های معمول (به‌ویژه روش‌های رفتارگرایی) ارائه کردند. این راهبردها در هشت دسته طبقه‌بندی شد. هریک از عوامل نظام آموزشی، از دانش‌آموزان و معلمان و برنامه‌ریزان و سیاست‌مداران حوزه ستادی نظام آموزشی، در یکی از این دسته‌ها به‌گونه‌ای مسئولیت دارند.

نخستین راهبرد حذف روش‌های ژتونی در انجام تشویق است. باتوجه به آسیب‌ها و مفاسدی که در طبقه پنجم، در مورد عواقب و پیامدهای اجرای روش‌های ژتونی بیان شد، حذف این روش‌ها گامی اساسی برای ایجاد تحول در کاربرد پدیده تشویق دانش‌آموزان است. به باور کانت^{۵۴} (۱۳۹۲/۱۹۰۰)، اگر به کودک به‌خاطر رفتار پسندیده‌ای که از او مشاهده می‌شود پاداش دهید، فقط برای پاداش گرفتن خوش‌رفتاری خواهد کرد. وقتی که وارد زندگی شد و دریافت که خوش‌رفتار همیشه مأجور نیست، به بزرگ‌سالی تبدیل خواهد شد که فقط به پیشرفت خویش می‌اندیشد و خوبی و بدی رفتارها را منوط به این می‌داند که کدام‌یک جلب منفعتی یا دفع مضرتی می‌کند. او همچنین می‌گوید پاداش دادن به کودکان به هیچ دردی نمی‌خورد. پاداش دادن آن‌ها را خودخواه بار می‌آورد و باعث «مزدورصفی» می‌شود.

چانس^{۵۵} (۱۹۹۲)، آنگریست و لاوی^{۵۶} (۲۰۰۹)، کوهن (۲۰۰۹)، برانک (۲۰۱۰)، رایان و دسی (۲۰۰۰)، بناو و تیروول (۲۰۰۳)، آکین - لیتل^{۵۷} و همکاران (۲۰۰۴)، مورایاما و همکاران (۲۰۱۰)، هاگر^{۵۸} و چازانتیس (۲۰۱۱)، تامسلو و وارنکن (۲۰۱۴)، گوتفريد و همکاران (۲۰۱۶)، روسیتر (۲۰۱۷)، رابینسون^{۵۹} و همکاران (۲۰۱۹)، رایان و دسی (۲۰۲۰)، آکسلی (۲۰۲۱)، ضمن به‌چالش کشیدن نظام پاداش‌دهی و کنترل بیرونی، درصدد ارائه راهکارهایی جهت تعدیل اثر ناخواسته، تشخیص نقش آن در تضعیف انگیزش درونی، و گاه لزوم حذف و احتراز از به‌کارگیری این‌گونه شیوه‌های آموزشی برآمده است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌های همسو، اجتناب از موقعیت‌های رقابت‌آمیز، شرطی‌ساز، اضطراب‌آور، و توقع‌آفرین در دبستان ضروری است. اهمیت این مورد، در دوره ابتدایی بدان جهت است که بسیاری از عادات و رفتارهای دانش‌آموزان در دوره‌های بعدی، ریشه در سال‌های آغازین حضور در محیط آموزشگاه دارد و رعایت این مهم می‌تواند از بروز بسیاری از رفتارهای نامناسب در پایه‌های بعدی پیشگیری کند.

راهبرد دوم، بر به‌کاربردن روش‌های شناختی به‌علت نتایج مثبت آن‌ها در آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان و والدین تأکید دارد. این راهبرد همسو با دیدگاه روان‌شناسان شناختی، انسان‌گرایی و ساختن‌گرایی است. نظریه‌های شناختی بر اهمیت انگیزش درونی بیش از انگیزش بیرونی تأکید می‌کنند. جروم برونر، پیروان مکتب گشتالت^{۶۰} (ماکس ورتایمر^{۶۱}، کورت کافکا^{۶۲}، ولفگانگ کهلر^{۶۳} و کورت لوین^{۶۴}) و نیز طرفداران نظریه یادگیری معنی‌دار آزوبل^{۶۵}، که کنجکاوی و علاقه یادگیرنده، شناخت، بصیرت و رسیدن به تعادل شناختی، لذت درونی حاصل از بینش و ارضای نیاز به دانستن و کشف کردن را عامل تشویق و انگیزش می‌دانند، بر استفاده نکردن از تشویق و تنبیه‌های بیرونی در تربیت تأکید دارند.

راهبرد سوم، به روش‌های عاطفی، که پیرو رویکرد انسان‌گرایی هستند، و عواطف، علایق، نگرش‌ها، نیازها، اهداف، و خواسته‌های افراد را نادیده نمی‌گیرند، توجه و بر حفظ و تقویت آن‌ها تأکید کرده است. روان‌شناسان انسان‌گرا بر این راهبرد تأکید و آن را تأیید کرده‌اند. در رویکرد انسان‌گرایی، به‌جای تأکید بر تقویت و تنبیه به‌منزله منبع اصلی انگیزش، به توانایی دانش‌آموزان برای رشد شخصی، آزادی در انتخاب هدف‌های زندگی، و سایر ویژگی‌های مثبت (مانند احساس داشتن به دیگران) تأکید می‌شود (سانتراک^{۶۶}، ۱۴۰۲/۲۰۰۳). با طرح نظریه‌های یادگیری «سازنده‌گرایی»، انگیزش درونی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. در این رویکردها، بر نقش

فعال یادگیرنده در درک (دریافت اطلاعات) و فهم (پردازش اطلاعات) و تولید (تولید اطلاعات جدید) تأکید می‌شود. طرفداران نظریه سازنده‌گرایی بیش از دیگران بر فعالیت یادگیرندگان در فرایند یادگیری تأکید می‌ورزند و خود آن‌ها را عامل اصلی درک و کشف و تولید «دانسته» می‌دانند. همچنین نقش هدایت‌گری فعالیت‌های یادگیرنده و آسان‌سازی یادگیری را بر عهده معلم می‌دانند. باتوجه‌به ویژگی‌های ذهنی، عاطفی، و اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، استفاده از رویکردهای جانشین، با رعایت اصولی مانند احترام (گوش‌دادن به همه دانش‌آموزان و ارزش‌گذاری فرایند یادگیری)، مسئولیت‌پذیری (پذیرش مسئولیت اعمال و فعالیت‌ها و همچنین یادگیری)، تعمیر (تقویت مهارت‌های حل مسئله در تمام اعضای کلاس) (اکسلی، ۲۰۱۵)، ضرورتی انکارناپذیر است.

راهبرد چهارم، بر ایجاد شوق یادگیری در یادگیرندگان و القای حس التذاذ یادگیری در آن‌ها تأکید دارد. نظریه‌های شناختی و انسان‌گرایی این راهبرد به این راهبرد توجه کرده و آن را تأیید کرده‌اند. سرگرمی و یادگیری^{۶۷} یکی از نیازهای اساسی مدنظر نظریه انتخاب است. در این دیدگاه، سعی بر این نیست که به دانش‌آموزان انگیزه یادگیری داده شود، بلکه سعی بر این است که مطالب درسی و فضای آموزشی به‌گونه‌ای طراحی شوند که به جلب انگیزه ذاتی دانش‌آموزان منجر شوند تا احتمال مشارکت فعالانه آن‌ها در یادگیری افزایش یابد (سولو، ۱۴۰۱/۱۹۹۳). همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، پیروان مکتب شناختی نیز لذت درونی حاصل از بینش و ارضای نیاز به دانستن و کشف‌کردن را لازمه رضایت‌خاطر و تشویق درونی فراگیران می‌دانند. برای خوشایند و مفرح کردن فضای یادگیری، می‌توان از اصولی همچون: به‌کاربردن روش‌های تدریس فعال، حل مسئله مشارکتی و اکتشافی و بازی محور، توجه به استعدادها و علایق و ظرفیت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان، مشارکت‌دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها، توجه به عزت نفس و تفکرات و آرای همه دانش‌آموزان، آموزش مسئولیت‌پذیری، و قرار گذاشتن و ایجاد تفاهم و هم‌فکری درمورد مسائل و مقررات کلاس با دانش‌آموزان استفاده کرد (طباطبایی، ۱۳۹۹).

در راهبرد پنجم، مشارکت‌کنندگان بر اهمیت ارائه تکالیف چالشی و هدفمند، به‌منظور درگیری هرچه بیشتر فراگیران در فرایند یاددهی - یادگیری، تأکید دارند. استفاده از تکالیف چالشی نخستین منبع ایجاد و افزایش انگیزش درونی در نظریه خودتنظیمی (SDT) است. مطابق این دیدگاه، فعالیت‌هایی که مهارت‌های دانش‌آموزان را به چالش می‌کشند ممکن است به‌طور درونی برانگیزاننده باشند.

فعالیت‌های چالش‌برانگیز باید در سطح متوسطی از دشواری باشند و به مرور زمان، که دانش‌آموزان مهارت‌های خود را رشد می‌دهند، سطح دشواری باید روبه‌بالا تنظیم شود تا سطح متوسط دشواری حفظ شود. مطابق الگوی انگیزش تسلط هارت^{۶۸} (۱۹۸۱) و الگوی انگیزشی ایگن و کاوچک^{۶۹} (۲۰۱۳)، تکالیف چالش‌انگیز باعث افزایش انگیزش نمی‌شوند؛ مگر اینکه دانش‌آموزان آن‌ها را عواملی معنادار، جالب، و ارزشمند برای یادگیری بدانند. کودک با انگیزه ذاتی ریسک می‌کند و کارهای سخت‌تری را انتخاب می‌کند و یادگیری خود را افزایش می‌دهد. دانش‌آموزان به‌طور مداوم زمانی که معلم برای مسائل نمره‌گذاری می‌کند، مسائل آسان‌تر و زمانی که خودشان خود را ارزیابی می‌کنند، مسائل سخت‌تر را انتخاب می‌کنند و ترجیح می‌دهند خود را به چالش بکشند. برای اینکه کودک بتواند به‌طور مؤثر خود را به چالش بکشد، لازم است محیط کلاس برای او احساس امنیت و آرامش را فراهم کند. نمره‌دادن باعث ایجاد چنین فضایی نمی‌شود؛ بلکه توجه کودک را از وظیفه یادگیری سلب و به وظیفه دریافت پاداش معطوف می‌کند. طراحی چالش‌های بهینه‌ای که بتواند کنجکاو دانش‌آموزان دوره ابتدایی را ارضا کند یادگیری را خوشایند می‌کند و عزت نفس و شایستگی ادراک‌شده آنان را بهبود می‌بخشد.

مشارکت‌کنندگان در راهبرد ششم به اهمیت تبیین اهداف و مسئولیت‌ها در فرایندهای آموزشی اشاره دارند. رایان و دسی (۲۰۰۰) در طرح نظریه محتوای هدف، به کیفیت اهداف از نظر بهزیستی روان‌شناختی توجه داشته‌اند. در الگوی ایگن و کاوچک (۲۰۱۳)، یکی از ویژگی‌های معلم برای افزایش انگیزش دانش‌آموزان انتقال اهداف و انتظارهای مثبت از آن‌هاست. انتظاراتی که معلم در مورد یادگیری دانش‌آموزان دارد می‌تواند تلویحات زیادی بر یادگیری واقعی دانش‌آموزان داشته باشد. کودکان در تمام سنین از انتظارات معلم‌ها آگاه هستند (رضایی، ۱۴۰۱). در مورد اهمیت مسئولیت‌پذیری در فرایند تعلیم و تربیت، نقطه کانونی فلسفه تربیت اخلاقی کانت، عمل به وظیفه است که امری برخاسته از سرشت عقل عملی و وجدان پاک بشری است. از این‌روی، ابزارهای بیرونی از قبیل پاداش و تنبیه، در فلسفه تربیتی او رنگ می‌بازند (بهشتی و نیکویی، ۱۳۸۷). رشد مسئولیت‌پذیری نیز در مدرسه از طریق عملکردها، فرایندها، نحوه عکس‌العمل معلمان، و به‌طور کلی نظام برنامه‌های درسی، آموزشی و پرورشی شکل می‌گیرد؛ بنابراین می‌توان علل شکست تحصیلی، گریز از مدرسه، و بسیاری از شکست‌هایی را که در برنامه‌های مدرسه رخ می‌دهند از شکل نگرفتن حس مسئولیت‌پذیری فراگیران در مدرسه دانست.

راهبرد هفتم به تقویت انگیزش درونی اشاره دارد که مورد توافق مشارکت‌کنندگان است. بیشتر متخصصان معاصر تعلیم و تربیت بر اهمیت و تأثیر فرایندهای درونی تأکید دارند. جروم برونر^{۶۰} (۱۹۸۶) در تحقیقاتش به این نتیجه رسید که «پاداش‌ها و تشویق‌های درونی از پاداش‌های بیرونی مؤثرتر است و معلمان می‌توانند با مشوق‌هایی انگیزه درونی شاگردان را برانگیزانند و موجب یادگیری مؤثرتر گردند». او تشویق را تحریک و برانگیختن انگیزه‌های درونی می‌داند نه ارائه پاداش‌های مادی در برابر پاسخی مطلوب؛ بنابراین او بیشتر طرفدار تشویق درونی است تا بیرونی (شعبانی، ۱۴۰۱). انگیزش درونی به‌طور خودانگیخته حاصل نیازهای روان‌شناختی، کنجکاوی، و تلاش‌های فطری برای رشد است (ریو^{۶۱}، ۱۸/۲۰۱۴). به عقیده رایان و دسی (۲۰۰۰)، هیچ پدیده‌ای به‌اندازه انگیزش درونی نیروی بالقوه مثبت ماهیت انسان را منعکس نمی‌کند.

در آخرین راهبردی که مشارکت‌کنندگان برای تسهیل تحول روش‌های تشویق پیشنهاد کردند، به مسئولیت‌هایی اشاره شده است که نظام آموزشی، برنامه‌ریزان، و سیاست‌گذاران حوزه ستادی در این مورد به عهده دارند، مواردی که در اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی) برای تکریم شخصیت دانش‌آموزان و معلمان بر آن‌ها تأکید شده است. در این زمینه مشارکت‌کنندگان به این موارد تأکید کردند: توجه به مقام و منزلت معلمان و بسترسازی برای آموزش و توانمندسازی و مهارت‌آموزی آن‌ها (به‌ویژه در فرایند یاددهی - یادگیری)، تحول در رویکردها و دیدگاه‌های معمول، و تأکید بر انگیزش و کنترل درونی متناسب با عواطف و علایق و نیازهای فراگیران. مراکز آموزشی می‌توانند نظام آموزشی و اصول و ضوابط را به گونه‌ای تنظیم کنند که در راستای تسهیل کار معلم در انجام امور محوله و مسئولیت‌هایش باشد و به او کمک کند به شیوه‌های مختلف کارهای خود را انجام دهد. مراکز آموزشی این کار را با ایجاد تسهیلاتی انجام می‌دهند؛ مانند تهیه منابع آموزشی، کاهش تکالیف و مسئولیت‌های اداری معلمان و ایجاد فضای حمایت‌های عاطفی برای آن‌ها. اداره‌های آموزشی می‌توانند مؤلفه‌های متنوعی را که به‌گونه‌ای بر انگیزش معلمان اثرگذارند، برای معلمان خلاصه و کوتاه و فشرده کنند. آن‌ها می‌توانند با کاهش دادن حجم کاری از معلمان خود بخواهند برنامه‌های کاری‌شان را خودشان تنظیم کنند و شرایطی را فراهم کنند که خود معلمان بتوانند برنامه درسی‌شان را تنظیم کنند و سازمان‌دهی آن را به‌عهده بگیرند (رحمان‌پور، ۱۳۹۷).

پژوهش حاضر به دنبال ایضاح معانی و مفاهیم پدیده تشویق و روش‌های معمول به‌کاربردن آن، آسیب‌ها و تنگنای‌های این روش‌ها، و نیز یافتن راهکارهایی برای اجتناب از این آسیب‌هاست. با عنایت به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود:

◀ **معلمان** نگاه سنتی به پدیده تشویق را تغییر دهند و در اندیشه رویکردها و روش‌های نوین باشد؛ رویکردهای شناختی و انسان‌گرایی را جانشین رویکرد رفتارگرایی (که در روش‌های تشویق به کار می‌رود) کنند؛ به‌جای کنترل بیرونی دانش‌آموزان با راهبرد «هویج و چماق»، در اندیشه درونی کردن تشویق، انگیزش، خودکنترلی، و مسئولیت‌پذیری آنان باشند.

◀ **پژوهشگران**؛ درباره نگاه والدین به پدیده تشویق و نقش آن در تحقق اهداف و انتظارات آنان در تربیت فرزندان تحقیق کنند؛ اثرگذاری تشویق دانش‌آموزان با استفاده از روش‌ها و رویکردهای پیشنهادی پژوهش حاضر، نسب به روش‌های شبه‌تجربی را بررسی کنند؛ آسیب‌های روش‌های معمول تشویق را از منظر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی بررسی کنند.

◀ **سیاست‌گذاران آموزشی**؛ زمینه‌های آشنایی معلمان را با سایر رویکردهای انگیزش (به‌جز رفتارگرایی)، با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، فراهم کنند؛ با توجه به اهمیت موضوع انگیزش و تشویق با رویکرد نوین، در طرح‌ها و برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش این مهم را در اولویت قرار دهند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع REFERENCES

- آریان‌پور کاشانی، منوچهر. (۱۳۹۸). فرهنگ بزرگ یک جلدی پیشرو آریان‌پور (انگلیسی-فارسی). نشر الکترونیکی و اطلاع‌رسانی جهان رایانه امین.
- آیین‌نامه اجرایی مدارس. (۱۴۰۰). مصوب چهل و یکمین (۴۱) جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش تاریخ ۱۴۰۰/۵/۱۰. <https://www.sce.ir/fa/enactment/175//>
- آئین‌نامه اجرایی جدید مدارس.
- احمدی، علی اصغر. (۱۳۶۸). جامع‌نگری در تشویق، تربیت، (۵)، ۸-۱۱. <https://ensani.ir/fa/article/46572>
- اخلاقی، عبدالرحیم. (۱۳۹۰). نگاهی به روش تشویق در ایجاد انگیزه از دیدگاه قرآن، اخلاق و پژوهش‌های مدیریتی، (۱۱)، ۱۲۷-۱۵۲. <https://modiriyati.nashriyat.ir/node/9>
- اسماعیلی، پرویز، و برهن، مریم. (۱۳۹۵). بررسی نحوه تأثیر تشویق و ترغیب در افزایش یادگیری دانش‌آموزان آموزشگاه فاطمیه. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۴/۱)، ۱۴۰-۱۵۴. <https://irjournals.com/journals/psychology/v2-i4-1-winter95/>
- اسلاوین، رابرت ای. (۱۴۰۱). روان‌شناسی تربیتی: نظریه و کاربرست (ترجمه یحیی سیدمحمدی). نشر روان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۹ منتشر شده است).
- اکبری چاهگاهی، سعید. (۱۳۹۹). بررسی تنبیه و تشویق در امر آموزش و تربیت افراد از منظر فقه و حقوق اسلامی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان مرکزی، مرکز پیام نور دلیجان]. ایران‌داک. <https://ganj.iranodoc.ac.ir/#/articles/460b411714fc6954264afb8819069bd>
- اصلانی، ابراهیم، مجدفر، مرتضی، و سلیقه‌دار، لیلیا. (۱۳۸۹). شیوه‌های مؤثر تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت. *رشد آموزش ابتدایی*، ۱۹، ۳۲-۱۹. https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/1177.pdf
- بهره‌مند، حامد. (۱۳۹۸). بررسی شیوه‌های تشویق دانش‌آموزان در آموزه‌های اسلامی و مقایسه آن با تشویق در مکاتب غربی (با تأکید بر مکتب عمل‌گرایی). مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام.
- بهشتی، سعید، و نیکویی روشنک، مجید. (۱۳۸۷). تحلیل و نقدی بر فلسفه تربیتی کانت با تأکید بر نظریه تربیت اخلاقی وی. *علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۵(۳)، ۲۷-۵۰. <https://ensani.ir/file/download/article/20120329130217-2163-23.pdf>
- پینترچ، پال آر، و شانک، دیل ایچ. (۱۴۰۱). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات، کاربردها (ترجمه مهرناز شهرآرای). نشر علم. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۲ منتشر شده است).
- توده رنجبر، محسن، و عراقی، فاطمه. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر تشویق در افزایش یادگیری دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۱(۶)، ۳۴-۴۴. <https://www.jonapte.ir/fa/showart-b2222e8a78367a5766f0dde2b7f83589>
- جداوی، رخساره. (۱۴۰۰). بررسی میزان تأثیر تشویق دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بر افزایش یادگیری آن‌ها در شهرستان منوجان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرعباس]. ایران‌داک. <https://ganj.iranodoc.ac.ir/#/articles/fb676b727c872b65c0eb36a4bf636bef>
- جعفری، زهرا، و حسن‌زاده، سهیلا. (۱۳۹۹). تربیت فرزند با بهره‌گیری از شیوه‌های تشویق و تنبیه از منظر اسلام. *مطالعات پژوهش زنان*، ۱۳(۲۷)، ۵۳-۲۷. http://wrs.journals.miu.ac.ir/article_6147.html
- جلالی نوبری، حسین. (۱۴۰۰). بررسی انواع تشویق و تنبیه در تربیت کودک از دیدگاه اخلاق اسلامی. *فصلنامه پژوهشنامه مطالعات راهبردی علوم انسانی و اسلامی*، ۴(۳۴)، ۲۹-۴۲. <https://www.pantajournals.ir/buy.aspx?id=95861&t=1>
- جیریایی شراره، غلامعباس. (۱۳۹۹). موانع تعلیم و تربیت از دیدگاه قرآن و سنت با تأکید بر تشویق و تنبیه [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فرهنگیان، پردیس آیت الله طالقانی (ره)]. ایران‌داک. <https://ganj.iranodoc.ac.ir/#/articles/bdab4dd7c9d974b005cf3e7b2fb22fe2>
- حیدری، آتنا. (۱۳۹۸). نقش رضایت‌مندی از نیازهای بنیادی روان‌شناختی و انگیزش خودگردان در موفقیت تحصیلی: از دیدگاه نظریه خود-تعیین‌گری. *رویش روان‌شناسی*، ۱۸(۱۰)، ۶۳-۷۰. <http://frooyeshi.ir/article-1-1448-fa.html>
- دانایی‌فرد، حسن، کاظمی، سیدحسن، و مقصودی، احسان. (۱۳۹۰). پژوهش‌های تفسیری در سازمان: استراتژی‌های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری. دانشگاه امام صادق (ع).

دانش پژوه، زهرا. (۱۳۷۵). تشویق و تنبیه از دیدگاه متخصصان و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴۵، ۸۳-۱۰۹.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/839036>

دانشور، شیرین. (۱۳۹۴). *ادراک معلمان از تنبیه و تشویق در نظام آموزشی مقطع ابتدایی در شهر رباط کریم* [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران]. ایران‌داک.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/2ce99be506da1234a6aa17608b5129e1>

دل افکار، علیرضا، جوادی، نصیرالدین، فقهی‌زاده، عبدالهادی، و امین‌ناجی، محمدهادی. (۱۳۹۸). اولویت رویکرد تشویق در تعلیم و تربیت بر اساس تقدم و تأخرهای لفظی قرآن و ارائه روش‌های قرآنی برای تحقق آن در آموزش و پرورش رسمی و عمومی کشور. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴(۱۲)، ۳۱-۶۴.
<https://doi.org/10.29252/qaiie.4.1.31>

دهخدا، علی اکبر. (۱۳۹۵). *لغت‌نامه دهخدا (نسخه الکترونیکی)*. مؤسسه فرهنگی و اطلاع‌رسانی تبیان.

راقیبیان، رویا. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه طراحی شده بر اساس نظریه خودتعیین‌گری بر افزایش انگیزش خواندن دانش‌آموزان پسر پایه دوم راهنمایی. *پژوهش‌نامه تربیتی*، ۷(۳۱)، ۱-۲۶.
<https://doi.org/10.29252/qaiie.4.1.31>

راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی. (۱۴۰۰). دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی و متوسطه نظری. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
<http://chap.sch.ir/motevasete-list>

رحمان‌پور، نسرين. (۱۳۹۷). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی خودفرمانی بر اساس الگوی دسی و رایان و تعیین اثربخشی آن بر انگیزش تحصیلی، خودهدایت‌گری یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان دوره متوسطه [رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی]. ایران‌داک.
<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/3b2b83ee2ff80d296d55e7e90c56a473>

رضایی، اکبر. (۱۴۰۱). روان‌شناسی انگیزش در آموزش و پرورش: نظریه‌ها، پژوهش‌ها و الگوها. انتشارات آیدین.

ریو، جان مارشال. (۱۴۰۲). *انگیزش و هیجان (ترجمه یحیی سیدمحمدی)*. نشر ویرایش. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۸ منتشر شده است).
 سانتراک، جان دبلیو. (۱۴۰۲). *زمینه روان‌شناسی سانتراک (جلد اول، ترجمه مهرداد فیروزبخت)*. رسا. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۳ منتشر شده است).

سولولو، باب. (۱۴۰۱). *پرورش کودکان شاد: آموزش شادمانی به کودکان بر اساس تئوری انتخاب (ترجمه شیوا جمشیدی)*. نشر کتاب ارجمند. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۳ منتشر شده است).

سید مهران طباطبائی. (۱۳۹۹). روش‌های تشویق و انگیزش درونی (فایل صوتی).
<https://www.aparat.com>

سیف، علی اکبر. (۱۴۰۱). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. دوران.

شریعتمداری، علی. (۱۳۹۸). *روان‌شناسی تربیتی*. امیرکبیر.

شعبانی، حسن. (۱۴۰۱). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (جلد اول)*. سمت.

صحرانورد، طیبه. (۱۳۹۹). نقش تشویق و تنبیه در تربیت دینی کودکان از منظر قرآن کریم، دانشگاه فرهنگیان [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیم تهران]. ایران‌داک.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/79f19bdc33f132afdf6f7835b1ef238>

صفریور سیرزار، سیمین. (۱۴۰۰). تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت از نظر دانشمندان مسلمان (قرن سوم تا نهم قمری) [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان خراسان رضوی، مرکز پیام نور مشهد]. ایران‌داک.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/27cf06507404a5eda087c415872634e>

عرفانی، محمد نظیر، و حسن‌رضوی، سیدکمال. (۱۳۹۹). شیوه‌ها و شرایط تشویق در تربیت اخلاقی کودک از منظر روایات. *دوفصلنامه علمی- تخصصی مطالعات حدیث پژوهی*، ۵(۱۰)، ۴۹-۶۷.
http://mhp.journals.miu.ac.ir/article_6079.html

عطشان، ماهان، سیاوشی، حسین، مالیر، حامد، و بیگی، مسعود. (۱۳۹۷، ۱۱ تیر). تشویق زمینه‌ساز بازدهی بالای دانش‌آموزان [مقاله کنفرانس]. یازدهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تهران.

<https://civilica.com/doc/777467>

عمید، حسن. (۱۴۰۰). فرهنگ عمید. میلاد.

غلامعلی لواسانی، مسعود، خضری آذر، هیم، صالحی نجفی، مهسا، و ملکی، اسداله. (۱۳۹۵). الگوی ساختاری روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در زبان انگلیسی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۳)، ۳۵-۵۸.

<https://doi.org/10.22054/jep.2017.7760>

فیومی، احمد بن محمد. (۱۳۹۶). *المصباح المنیر فی غریب الشرح الکبیر*. طلیعه نور.

- کانت، ایمانوئل. (۱۳۹۲). *تعلیم و تربیت: اندیشه‌های درباره آموزش و پرورش* (ترجمه غلامحسین شکوهی). دانشگاه تهران. (اثر اصلی در سال ۱۹۰۰ منتشر شده است).
- کدیور، پروین. (۱۴۰۱). *روان‌شناسی یادگیری: از نظریه تا عمل*. سمت.
- کوهن، آلفی. (۱۴۰۰). *نه تنبیه نه تشویق: چگونه انگیزه‌های درونی را پرورش دهیم؟* (ترجمه اکرم کرمی). انتشارات صابرین. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۶ منتشر شده است).
- محبی، محمد، علی‌و محمود، و محمدی، یاسر. (۱۳۹۴، ۱۵ دی). *تأثیر تشویق در افزایش یادگیری دانش‌آموزان* [مقاله کنفرانس]. سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.
<https://civilica.com/doc/453072>
- محمودیان، شهره. (۱۳۹۵). *بررسی میزان تأثیر تشویق دانش‌آموزان دوره اول متوسطه بر افزایش یادگیری آن‌ها در شهرستان گجستان*. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲(۷)، ۱۷-۴۴.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1165627>
- مسعودی‌راد، مانده، مسعودی، امیرحسین، و رسول، بهنام. (۱۴۰۰). *بررسی نقش تشویق و تنبیه به عنوان دو مؤلفه تربیتی*. مجله نخبگان علوم و مهندسی، ۶(۴)، ۵۶-۶۴.
<https://elitesjournal.ir/fa/page.php?rid=601>
- میرزایی، ثریا، غفاری‌نیا، رضا، و طرفه‌بیان، حسین. (۱۳۹۷، ۱۶ اردیبهشت). *بررسی تأثیر تشویق بر میزان یادگیری دانش‌آموزان (مقطع ابتدایی)* [مقاله کنفرانس]. سومین کنفرانس توانمندسازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات روان‌شناسی، تهران.
<https://civilica.com/doc/767335>
- میرشفیع، زهره سادات. (۱۳۹۸). *تشویق و تنبیه، شیوه‌ها و آثار آن از دیدگاه آیات و روایات*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم قرآن و حدیث، دانشکده اصول‌الدین تهران [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده اصول‌الدین تهران]. ایرانداک.
<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/8bf2ec42cbe431eda1c00eaca47c8df6>
- یوسفی، ناصر. (۱۳۹۵). *رویکردهای آموزشی (در کار با کودکان خردسال)*. نشر کارگاه کودک.

- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed dead-lines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(1), 92-98.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.1.92>
- Angrist, J., & Lavy, V. (2009). The effects of high stakes high school achievement awards: Evidence from a randomized trial. *American Economic Review*, 99(4), 1384-1414. <https://doi.org/10.1257/aer.99.4.1384>
- Akin-Little, A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice? *School Psychology Review*, 33(3), 344-362. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086253>
- Akerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 321-334. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642842>
- Baron, R. A., & Byrne, D. (2003). *Social psychology* (10th ed.). Pearson Education, Inc.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *Review of Economic Studies*, 70, 489-520.
<https://doi.org/10.1111/1467-937X.00253>
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765. <https://doi.org/10.3102/00028312021004755>
- Brunk, C. G. (2010). *Restorative justice and punishment*. Cambridge University Press.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.682>
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423. <https://doi.org/10.3102/00346543064003363>
- Fong, C. J., & Patall, E. A. (2018). *Meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation*. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>
- Chance, P. (1992). The rewards of learning. *Phi Delta Kappan*, 74(3), 200-208.
<https://doi.org/10.1177/003172171007400310>
- Corpus, J. H., & Good, K. A. (2021). The effects of praise on children's intrinsic motivation revisited. In E. Brummelman (Ed.), *Psychological perspectives on praise* (pp. 1-16). Routledge.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). The empirical exploration of intrinsic motivational pro-cesses. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39–80). Academic Press.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2013). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Pearson Education.
- Gottfried, A. E., Nylund-Gibson, K., Gottfried, A. W., Morovati, D., & Gonzalez, A. M. (2016). Trajectories from academic intrinsic motivation to need for cognition and educational attainment. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 642–652. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1171199>
- Gunderson, A., Gripshover, J., Romero, C., D, C. S., Goldin, S., & Levine, C. (2013). Par-ent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84(5), 1526–1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2011). Causality orientations moderate the un-dermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(3), 485–489. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.12.005>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300–312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Keller, J. M. (1987). The systematic process of motivational design. *Performance and In-struction*, 26(9), 1–8. <https://doi.org/10.1002/pfi.4160260902>
- Bruner, J. S. (1986). A philosopher of educational psychology. *Journal of Thought*, 3(2), 107–115. <https://www.jstor.org/stable/42588063>
- Howe, M. J. A. (1999). *A teacher's guide to the psychology of learning*. Wiley-Blackwell.
- Kohn, A. (2022). *Second thoughts about community and "empathy"*. Phi Delta Kappan.
- Kohn, A. (2009). *Caring kids*. Phi Delta Kappan.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Lefrancois, G. R. (1990). *Psychology for teaching*. Wadsworth.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motiva-tion: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 23–50). Cambridge University Press.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284769>
- Merriam-Webster. (2004). *Merriam-Webster's dictionary of English usage* (Reprint ed.). <https://www.merriam-webster.com/>
- Moreno, L. (2010). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.517025>
- Morgan, S. R. (1984). An illustrative case of high-empathy teachers. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 393–400. <https://eric.ed.gov/?id=EJ302399>
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Kenj, M. (2010). Neural basis of the under-mining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(49), 20911–20916. <https://doi.org/10.1073/pnas.1011552107>
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Ed-ucational Psychology*, 83(2), 195–200. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.195>
- Oxley, L. (2021). *Alternative approaches to behavior management in schools: Diverging from a focus on punishment*. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.840426>
- Oxley, L. (2015). *Do schools need lessons on motivation?* <https://www.bps.org.uk/psychologist/new-voices-do-schools-need-lessons-motivation>
- Robinson, C. D., Gallus, J., Lee, M. G., & Rogers, T. (2019). The demotivating effect (and unintended message) of awards. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 163, 51–64. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.03.004>

- Rossiter, J. A. (2017). Encouraging student learning of control by student perspectives and products. *IFAC Papers*, 50(1), 12345-12350. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2017.08.12345>
- Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185-205. <https://doi.org/10.1007/BF00995170>
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1038238>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101860>
- Tomasello, M., & Warneken, F. (2014). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Motivation Science*, 1(1), 43-48. <https://doi.org/10.1037/mot0000006>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| 1. Merriam-Webster | 25. Kohn | 49. Fong |
| 2. Baron & Byrne | 26. Cameron & Pierce | 50. Basic psychological need theory |
| 3. Pintrich & Schunk | 27. Brunk | 51. Self-determination theory |
| 4. Slavin | 28. Benabou & Tirol | 52. Keller |
| 5. Newby | 29. Tomasello & Warneken | 53. Sullo |
| 6. Howe | 30. Murayama | 54. Kant |
| 7. Butler | 31. Gunderson | 55. Chance |
| 8. Lefrançois | 32. Corpus & Good | 56. Angrist & Lavy |
| 9. Adele | 33. Theoretical coding | 57. Akin-Little |
| 10. Ryan & Deci | 34. Open coding | 58. Hagger |
| 11. Lepper | 35. Axial coding | 59. Robinson |
| 12. humanistic approach | 36. Selective coding | 60. Gestalt |
| 13. Moreno, L | 37. Outcome Space | 61. Max Wertheimer |
| 14. Oxley | 38. Referential Component | 62. Kurt Koffka |
| 15. Thorsborne & Blood | 39. tructural Component | 63. Wolfgang Köhler |
| 16. Greene | 40. External Horizon | 64. Kurt Lewin |
| 17. Glasser | 41. Internal Horizon | 65. David Paul Ausubel |
| 18. Dweck | 42. Akerlind | 66. Santrock |
| 19. Lewis & Sugai | 43. Communicative Validity | 67. Fun/learning |
| 20. Bomber & Geddes | 44. Pragmatic Validity | 68. Harter |
| 21. Rossiter | 45. Member Checking | 69. Eggen & Kauchak |
| 22. Amabile | 46. Peer examination | 70. Bruner |
| 23. Morgan | 47. MAXQDA | 71. Reeve |
| 24. Benware | 48. Marton & Pong | |



پروژیکٹ گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی