

تحول خودکارامدی تحصیلی^۱

نوشته: دال شانک، فرانک پاچارس
ترجمه و تلخیص: مسعود کبیری

اشاره

نظریه های معاصر انگیزش^۱ با تمرکز بر فرایندهای شناختی و عاطفی، چنین بیان می کنند که این فرایندها، اعمال انسان را برمی انگیزند، جهت دهی می کنند و تداوم می بخشند. در این مقاله، روی تحول نوعی از فرایندهای انگیزشی به نام «خوکارامدی ادراک شده»^۲ تمرکز می کنیم. خوکارامدی، به باورهای افراد در مورد قابلیت های خود در یادگیری و انجام رفتار در سطحی معین مربوط می شود [بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷]. تحقیقات زیادی نشان داده اند که خودکارامدی، بر انگیزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر می گذارد [پاچارس، ۱۹۹۶؛ شانک، ۱۹۹۵].

خوکارامدی در چارچوب نظری وسیع تری به نام «نظریه ی شناخت اجتماعی» قرار دارد. بر پایه ی این نظریه، پیشرفت انسان به تعامل رفتار شخص، عوامل شخصی (مانند تفکرات و باورها^۳) و شرایط محیطی وابسته است [بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷]. فراگیران برای ارزیابی «خوکارامدی» شان از عملکرد واقعی خود، اطلاعاتی را از طریق تجارب جانشین^۴ تشویق های دیگران و همچنین عکس العمل های فیزیولوژیکی خودشان به دست می آورند. باورهای خوکارامدی، بر انتخاب تکلیف^۵، تلاش^۶، استقامت^۷، امتناع^۸ و پیشرفت افراد تأثیر می گذارند [بندورا، ۱۹۹۷؛ شانک، ۱۹۹۵].

دانش آموزانی که در یادگیری و انجام تکلیف^۹ احساس کارامدی دارند، در مقایسه با دانش آموزانی که نسبت به قابلیت های یادگیری خود شک و تردید دارند، در سطح بالاتری پیشرفت می کنند، آماده تر هستند، با جدیت بیش تری فعالیت می کنند و استقامت بیش تری نیز دارند. این امر در مواقعی که افراد با مشکلات روبه رو می شوند، نمود بیش تری می یابد.

موسسه عالی علوم و اطلاعات فربنگی
مجمع علوم



چگونه خودکارامدی رشد پیدا می کند؟

تأثیرات خانوادگی در خودکارامدی

با شروع کودکی، والدین و پرستاران تجاربی را برای کودک به وجود می آورند که به طور متفاوتی، بر خودکارامدی وی تأثیر می گذارند. جو خانه که به تعامل مؤثر بچه ها با محیط کمک می کند، به طور مثبتی بر خودکارامدی تأثیر می گذارد [بندورا، ۱۹۹۷؛ میک، ۱۹۹۷].

منابع اصلی تأثیرگذار بر خودکارامدی، در خانواده متمرکز شده اند؛ ولی این تأثیرات دو طرفه هستند. اگر والدین محیطی را به وجود آورند که حس کنجکاوی کودکان تحریک شود و بتوانند کسب تجربه کنند، به بنای خودکارامدی بچه های خود کمک کرده اند. در عوض، بچه هایی که فعالیت های کنجکاوانه تر و کاوشگرانه ای را نشان می دهند، واکنش والدین خود را تحریک می کنند.

زمانی که محیط، از نظر غنی سازی فعالیت های مورد علاقه ای که حس کنجکاوی بچه ها را تحریک می کند، آماده شد و چالش هایی را که بچه ها می توانند از عهده ی آن ها برآیند، مهیا ساخت، دانش آموزان برای دست و پنجه نرم کردن با فعالیت ها انگیزه پیدا می کنند و در نتیجه، نحوه ی فراگیری اطلاعات و مهارت های جدید را یاد می گیرند [میک، ۱۹۹۷]. در محیط خانه، موضوعات متنوع زیادی برای تحقق این هدف وجود دارد. مثلاً بعضی از مواد موجود، مانند رایانه، کتاب، و انواع بازی ها و سرگرمی ها، تفکر دانش آموزان را تحریک می کنند. ممکن است، والدینی که خیلی به رشد شناختی بچه هایشان علاقه مند هستند، زمانی را برای یادگیری آن ها صرف کنند، ولی در بعضی از خانه ها، چنین موقعیتی وجود ندارد و بزرگسالان زمان کم تری را صرف آموزش بچه های خود می کنند.

والدینی که محیطی گرم، پاسخگو و حمایتی را در خانه به وجود می آورند، روحیه ی جست و جوگری را در بچه ها تشویق و حس کنجکاوی آنان را تحریک می کنند. همچنین، با مهیا کردن شرایط بازی و مواد یادگیری، رشد هوشی بچه ها را سرعت می بخشند [میک، ۱۹۹۷]. آنان نقش اصلی را در فراهم سازی اطلاعات برای رشد خودکارامدی در خانه به عهده دارند. والدینی که تجربه های مهارتی متنوعی را برای بچه های خود ترتیب می دهند، نسبت به والدینی که فرصت های کم تری فراهم می آورند، بچه های کارآمدتری را پرورش می دهند [بندورا، ۱۹۹۷]. تجربه های این چنین که درخانه اتفاق می افتد، با فعالیت ها و آنچه بچه ها برای بررسی آن آزادی عمل دارند، غنی می شوند.

در ارتباط با بحث منابع جانشین، والدینی که راه های مواجهه با مشکلات، پایداری و تلاش همانند الگوها را به بچه های خود می آموزند، خودکارامدی فرزندانشان را تقویت می کنند. به مجرد

رشد بچه ها، نقش هم سالان نیز پررنگ تر می شود. والدینی که فرزندان خود را به سوی هم سالان کارآمد هدایت می کنند، پیشرفت های جانشین بعدی را در خودکارامدی به وجود می آورند. خانه همچنین منبع اولیه ی ارائه ی اطلاعات تشویقی به شمار می رود. والدینی که بچه های خود را به تجربه کردن فعالیت های گوناگون ترغیب و از تلاش های آنان حمایت می کنند، در حقیقت فرزندان خود را در رشد این احساس که در چیره شدن بر چالش ها مستعد هستند، یاری می بخشند [پیشین]. در نقطه ی مقابل، خودکارامدی در خانه هایی که در آن ها فرزندان را از فعالیت های تازه و بدیع منع می کنند، آسیب می بیند.

تأثیر هم سالان^{۱۱}

هم سالان به روش های متنوعی بر خودکارامدی بچه ها تأثیر می گذارند که یکی از آن ها، تشابه با مدل^{۱۲} است. مشاهده ی افرادی که مشابه با شخص و موفق نیز هستند، می تواند خودکارامدی مشاهده گر را تقویت کند و او را برای انجام تکلیف برانگیزد. البته این امر در صورتی ممکن خواهد بود که افراد باور داشته باشند، آن ها نیز موفق خواهند بود [شانک، ۱۹۸۷].

در مقابل، مشاهده ی اشخاص شکست خورده، می تواند دانش آموزان را در باور کردن این حس که آن ها نیز فاقد شایستگی برای کسب موفقیت هستند، یاری دهد و نسبت به کوشش در آن مورد، دلسردی به وجود آورد. تشابه با مدل، برای دانش آموزانی که نسبت به قابلیت های عملکردی خود نامطمئن هستند، مانند افرادی که آشنایی و اطلاعات لازم را در مورد تکلیف برای قضاوت در زمینه ی خودکارامدی دارا نیستند و یا مشکلات تجربه نشده ای دارند و شک و تردیدشان ثابت مانده است، بیش تر از عوامل دیگر تأثیرگذار است. [بندورا، ۱۹۸۶؛ شانک، ۱۹۸۷]. تشابه با مدل در بین کودکان و نوجوانان بسیار مهم و تأثیرگذار است، زیرا هم سالان در بسیاری از جنبه ها با همدیگر یکسان و به طور کلی در این سطح از رشد با بسیاری از تکالیف نا آشنا هستند.

تأثیر هم سالان، همچنین از طریق شبکه های هم سال^{۱۳} یا گروه های بزرگی از هم سالان که دانش آموز با آن ها سروکار دارد، نیز، به وجود می آید. دانش آموزانی که در شبکه ها عضویت دارند، به همانندی با یکدیگر تمایل نشان می دهند [کارنیز، کارنیز و نکرمن، ۱۹۸۹]. این مسأله باعث می شود، احتمال تأثیر از روش الگوگیری زیاد شود. شبکه ها به تعیین موقعیت های دانش آموزان برای بروز تعاملات و مشاهده ی تعاملات دیگران کمک می کنند [دوک و گوتز، ۱۹۷۸]. با گذشت زمان، اعضای شبکه با یکدیگر آشناتر می شوند، مباحثات بین دوستان بر انتخاب فعالیت ها تأثیر می گذارد و دوستان، اغلب انتخاب های مشابهی پیدا می کنند

[برندت و کیف، ۱۹۹۲].

امر وابسته است که تا چه اندازه محیط مدرسه به ادراک بچه‌ها از استقلال و وابستگی کمک می‌کند. این امر به طور متقابل بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی نیز تأثیر می‌گذارد. هرچند والدین و معلمان در شکل‌گیری احساس استقلال و وابستگی نقش دارند، تأثیرگذاری هم‌سالان در طول نوجوانی به طور فزاینده‌ای مهم می‌شود. همچنین گروه هم‌سال، باعث ایجاد تغییراتی در درک دانش‌آموز از استقلال و وابستگی خواهد شد [هیمل، کامفورت، شورت ریچل و مک دوگال، ۱۹۹۶].

تأثیرات گذر به دوره‌ی دیگر^{۱۷}

گذر به دوره‌ی جدید در مدرسه، عوامل تأثیرگذار دیگری را در خودکارآمدی مطرح می‌کند. ایکلز و همکارانش گزارش دادند که ورود به دوره‌ی راهنمایی، تغییرات زیادی را با خود به همراه می‌آورد [ایکلز و میجلی، ۱۹۸۹؛ ایکلز، میجلی و آدلر، ۱۹۸۴]. دانش‌آموزان مدرسه‌های ابتدایی در بیش‌تر ایام مدرسه، تنها با یک معلم و یک گروه از هم‌سالان سروکار دارند، به آنان توجه بیش‌تری می‌شود و پیشرفت‌های فردی‌شان مدنظر قرار می‌گیرد. پس از ورود بچه‌ها به دوره‌ی راهنمایی، به دلیل آن‌که دانش‌آموزان کلاس‌ها تغییر می‌یابند، به هم‌سالانی برمی‌خورند که قبلاً آن‌ها را نمی‌شناختند. در این سطح از تحصیلات، بیش‌تر ارزشیابی‌ها هنجاری است و معلمان به پیشرفت‌های شخصی افراد توجه کم‌تری می‌کنند. در گروه‌هایی که مرجع‌های اجتماعی در آن‌ها گسترش پیدا کرده‌اند، دانش‌آموزان نیاز دارند که توانایی‌های تحصیلی خود را دوباره ارزیابی کنند. در نتیجه، ادراکات فرد از شایستگی‌های تحصیلی، در دوره‌ی راهنمایی رو به کاهش می‌گذارد [هارتر، ۱۹۹۶؛ میجلی، فدلافر و ایکلز، ۱۹۸۹].

تغییرات رشدی در مهارت‌های خودارزیابی

مهارت‌های خودارزیابی، با رشد بچه‌ها بهتر می‌شوند. بسیاری از بچه‌ها بیش‌تر از آنچه می‌توانند انجام دهند، نسبت به خود مطمئن هستند و یا به عبارت دیگر، بیش‌مطمئن^{۱۸} هستند. هنگام پژوهش و بررسی روی خودکارآمدی، چندان غیرمعمول نیست که بچه‌ها در انجام تکالیف مشکل، کارآمدی بیش‌تری را در خود احساس کنند. حتی در مواقعی که بازخورد فعالیت‌شان می‌دهد که عملکرد پائینی دارند، ممکن است خودکارآمدی آن‌ها کم نشود [شانک، ۱۹۹۵]. در مواقع نادری، بچه‌ها نسبت به قابلیت‌های خود برآورد کم‌تری دارند و معتقدند که نمی‌توانند، مهارت‌های اساسی را کسب کنند. ناهماهنگی بین خودکارآمدی و عملکرد واقعی، ممکن است

گروه‌های هم‌سال، جامعه‌پذیری انگیزشی^{۱۹} را بالا می‌برند. تغییرات انگیزشی بچه‌ها در طول سال تحصیلی، به طور دقیق به وسیله‌ی عضویت در گروه‌های هم‌سال، در ابتدای سال تحصیلی پیش‌بینی می‌شود [کیندرمن، مک کولام و گیسون، ۱۹۹۶]. بچه‌هایی که به گروه‌های «بیش‌انگیزته» می‌پیوندند، در طول سال تحصیلی به طور مثبتی تغییر می‌کنند. در نقطه‌ی مقابل، در گروه‌های کم‌تر برانگیزته، به طور منفی تغییر می‌یابند.

استین برگ، براون و دورن بوسچ (۱۹۹۶) تعدادی از دانش‌آموزان را از زمان ورود به دبیرستان تا سال آخر زیر نظر گرفتند و در الگوهای رشدی تأثیر هم‌سالان بر بسیاری از فعالیت‌ها، از جمله عملکرد و انگیزش تحصیلی را مشاهده کردند. تأثیرات هم‌سالان در طول کودکی زیاد می‌شود و در اواخر دوران راهنمایی و اوایل دبیرستان به اوج خود می‌رسد. سپس در طول دبیرستان کم می‌شود. زمان اصلی تأثیرگذاری، بین سن ۱۲ تا ۱۶ سالگی است؛ یعنی همان زمانی که درگیری والدین در فعالیت‌های بچه‌ها کاهش می‌یابد. استین برگ و همکارانش دریافتند، آن دسته از دانش‌آموزانی که در گروه‌های با جهت‌گیری تحصیلی^{۱۵} پذیرفته می‌شوند، نسبت به دانش‌آموزان عضو در گروه‌هایی با جهت‌گیری غیرتحصیلی و یا کم‌تر تحصیلی، پیشرفت بهتری دارند.

نقش مدرسه

این یافته که باورهای خودکارآمدی مطابق با پیشرفت دانش‌آموز در مدرسه به کاستی می‌گراید، به عوامل گوناگونی نسبت داده شده است [پنت ریچ و شانک، ۱۹۹۶] که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به رقابت زیاد در مدرسه، استفاده‌ی زیاد از رتبه‌بندی هنجار-مرجع^{۱۶}، توجه کم‌تر به پیشرفت انفرادی دانش‌آموز و استرس‌های مرتبط با تحولات مدرسه، اشاره کرد. این موارد و دیگر فعالیت‌های مدرسه می‌تواند، خودکارآمدی تحصیلی را ضعیف کنند؛ به ویژه میان دانش‌آموزانی که کم‌تر برای مشغول شدن با تکالیف تحصیلی چالش برانگیز آماده شده‌اند.

نظم کاملاً یکسان آموزش در کلاس، دانش‌آموزانی را که در دست یافتن به تکالیف شکست خورده‌اند، دلسرد می‌کند و از هم‌سالان عقب می‌اندازد [بندورا، ۱۹۹۷]. گروه‌بندی‌هایی که براساس توانایی انجام می‌شوند، می‌توانند در کم کردن خودکارآمدی بین افرادی که در گروه‌های پائین‌تر هستند، تأثیر داشته باشند. همچنین کلاس‌هایی که مقایسه‌های اجتماعی زیادی در آن‌ها شکل می‌گیرند، کم شدن خودکارآمدی را در آن دسته از دانش‌آموزانی که عملکرد خود را ضعیف‌تر از بقیه ارزیابی می‌کنند، به بار می‌آورند. درگیری و مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، تا اندازه‌ای به این



دفتر انتشارات کمک آموزشی

آشنایی با مجله های رشد

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش، با این عناوین تهیه و منتشر می شوند:

مجله های دانش آموزی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی - منتشر می شوند):

- **رشد کودک** (برای دانش آموزان آمادگی و پایه ی اول دوره ی ابتدایی)
- **رشد نوآموز** (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی ابتدایی)
- **رشد دانش آموز** (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی ابتدایی).
- **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی).
- **رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه).

مجله های عمومی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- **رشد مدیریت مدرسه، رشد معلم، رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا**

مجله های تخصصی (به صورت فصلنامه و ۴ شماره در سال منتشر می شوند):

- **رشد برهان راهنمایی (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)، رشد برهان متوسطه (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی متوسطه)، رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش جغرافیا، رشد آموزش تاریخ، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، رشد آموزش زبان، رشد آموزش زیست شناسی، رشد آموزش تربیت بدنی، رشد آموزش فیزیک، رشد آموزش شیمی، رشد آموزش ریاضی، رشد آموزش هنر، رشد آموزش قرآن، رشد آموزش علوم اجتماعی، رشد آموزش زمین شناسی، رشد آموزش فنی و حرفه ای و رشد مشاور مدرسه.**

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، آموزگاران، مدیران و کادر اجرایی مدارس

دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهرشمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۳۷۸

به دلایل گوناگونی مربوط باشد. برای مثال، ممکن است بچه ها فاقد آشنایی با مهارت باشند و نتوانند به طور کامل درک کنند که برای انجام موفقیت آمیز تکلیفی که بر عهده دارند، چه لازم است. به محض دستیابی به تجربه ها، دقت آن ها نیز افزایش می یابد. حتی ممکن است، بچه ها بی دلیل و به واسطه ی جنبه های خاص تکلیف، به تقلا بیفتند و بر این اساس تصمیم بگیرند که آیا می توانند تکلیف را انجام دهند یا نه؟ در حالی که ممکن است جنبه های دیگر را نادیده بگیرند. برای مثال، در آموزش «تفریق» ممکن است، بچه ها به این نکته توجه کنند که مسائل تا چه اندازه از اعداد بزرگ تشکیل شده اند و چنین قضاوت کنند که مسأله های با اعداد بزرگ تر، از مسأله های با اعداد کوچک تر مشکل تر هستند؛ حتی وقتی که مسأله های با اعداد بزرگ تر، از نظر مفهومی ساده تر باشند. ممکن است دانش آموزان در مورد قابلیت های عملکردی خود نیز تصور غلطی داشته باشند؛ برای نمونه، در توصیف وضعیت نوشتن خود و یا تشخیص این که آیا مهارت های نوشتن آن ها بهتر شده است یا نه، دچار مشکل شوند [شانک و سوارنز، ۱۹۹۳]. بازخورد معلم، به ویژه در دوره ی ابتدایی که برای تشویق صورت می گیرد، مقرر می کند که بچه ها چه کاری را می توانند به خوبی انجام دهند. ممکن است دانش آموزان عقیده داشته باشند که می توانند به خوبی بنویسند، در حالی که در حقیقت مهارت آن ها بسیار پائین تر از سطح معمول کلاس باشد. بچه ها همان طوری که رشد می کنند، تجربه ی انجام تکلیف را نیز کسب می کنند و وارد مقایسه های اجتماعی با هم سالان خود می شوند. این امر، باعث بهتر شدن دقت خود ارزیابی های آنان می شود.

۱. این مقاله از فصل دوم کتاب زیر برگرفته شده است:

A. Wigfield & J. Eccles (Eds.) Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press.

2. Motivation
3. Perceived Self-efficacy
4. Beliefs
5. Vicarious Expectations
6. Task choice
7. Effort
8. Persistence
9. Resilience
10. Task
11. Peers
12. Model Similarity
13. Peer networks
14. Motivational Socialization
15. Academicals oriented
16. Norm-referenced
17. Transitional Influences
18. Overconfident