

## نقدی بر کتاب «انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه‌ها و کاربردها»

احد نویدی\*

### چکیده

برای ارزشیابی این اثر از چهارچوب "شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی" استفاده شد. نتیجه ارزیابی نشان داد که اغلب فصول مقدمه، خلاصه، تمرین، آزمون، تصویر و جمع‌بندی نهایی ندارند. کیفیت فنی اثر (نوع خط و کیفیت چاپ) با استانداردهای روز همخوانی ندارد. تصاویر، نمودارها و جدول‌ها از وضوح کافی برخوردار نیستند. قواعد عمومی نگارش به‌طور کامل رعایت نشده است. اغلاط چاپی نسبتاً فراوانند. ویرایش ادبی اثر ضعیف است. از واژه‌ها و مفاهیم نامأنوس (تزییداً، تعدد یافته تری) استفاده شده است. متن روان و رسا نیست. تعداد قابل توجهی از عبارات و جملات پیام روشنی ندارند. کیفیت معادل‌سازی اصطلاحات تخصصی مناسب نیست. ارجاع به منابع در همه جا یکسان نیست. استفاده از شیوه APA در همه جا دقیق و یکسان نیست. مطالب در کل اثر و درون هر فصل از سازمان مناسب و انسجام کافی برخوردار نیست. آغاز، فراز و فرود بحث‌ها مناسب نیست. ضعف دقت علمی در تعیین عناوین فصول، عناوین فرعی داخل فصل‌ها، کاربرد مفاهیم، استناد، استدلال، توضیح و نتیجه‌گیری از مباحث در اغلب بخش‌های کتاب مشهود است. اثری از نوآوری یا طرح دیدگاه علمی جدید دیده نمی‌شود. مطالب این اثر رنگ و بوی بومی ندارد و نویسندگان تلاشی برای مرتبط ساختن مباحث به فرهنگ و بوم ملی نکرده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزش، یادگیری، آموزش، نقد کتاب، ارزشیابی، روایی محتوا، کتب دانشگاهی

## ۱. مقدمه

کتاب به عنوان قدیمی‌ترین رسانه مکتوب، همواره از اهمیت خاصی برخوردار بوده است. اگر چه در عصر حاضر، با پیدایش رسانه‌های دیجیتالی، جایگاه کتاب‌های عمومی نسبت به گذشته تنزل یافته است اما، کتاب‌های علمی و دانشگاهی هرگز از جایگاه مرجعیت خلع نشده‌اند و همیشه به عنوان عامل انتقال پیام‌ها و یافته‌های پژوهش‌های علمی بوده‌اند. بعید نیست که در آینده نیز همین جایگاه برای کتاب‌های علمی دانشگاهی حفظ شود. به همین دلیل، توجه به ویژگی‌های مطلوب کتب دانشگاهی و اهتمام به تأمین این ویژگی‌ها در آفرینش آن بسیار مهم تلقی می‌شود. اگر چه اهتمام به تولید آثار مطلوب و تضمین کیفیت آن، در وهله نخست، به عهده نویسندگان است. اما این امر مهم را نمی‌توان تنها به وجدان اخلاقی و تعهد حرفه‌ای نویسندگان، هرچند فرهیخته، واگذار کرد. بنابراین، ارزشیابی آثار علمی دانشگاهیان ضرورت دارد. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با درک این ضرورت، به تشکیل شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی اقدام و به ارزشیابی کتب دانشگاهی رسمیت داده است. ارزشیابی «فرایند جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی است که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشم داشت به اقدامی معین بینجامد» (Beeby, 1978 به نقل از Wolf, 1984، ترجمه فارسی، ۱۳۷۱). امروزه ارزشیابی کاری تحقیقاتی تلقی می‌شود که از روش‌های کمی و کیفی برای جمع‌آوری انواع اطلاعات درباره یک فعالیت آموزشی استفاده می‌کند تا از این طریق بتواند آن فعالیت را بفهمد، درباره‌اش قضاوت کند و به بهبود آن کمک کند. روشن است که بدون ارزشیابی نمی‌توان درباره ارزش کالاها و خدمات قضاوت کرد. به همین دلیل، ارزشیابی کتاب انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه‌ها و کاربردها تألیف کارشکی و محسنی از طرف شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی به نگارنده این مقاله محول شد.

## ۲. معرفی اثر مورد ارزشیابی

کتاب انگیزش در یادگیری و آموزش شامل ۹ گفتار است. گفتار یکم به مرور تاریخ مطالعات ناظر بر حوزه انگیزش اختصاص یافته و نویسندگان به شرح مختصر تاریخچه مطالعات مربوط به انگیزش (motivation) پرداخته‌اند. در این فصل اشاره شده که مطالعات مربوط به انگیزش در دو حوزه بالینی و تجربی کم و بیش جریان داشته است.

رویکرد غالب مکانیستی و تلاش نظریه پردازان به تبیین رفتار براساس مفاهیم غریزه و کشاننده معطوف بود. در ادامه فصل اشاره شده که با گذشت زمان ناتوانی نظریه‌های مبتنی بر غرایز و کشاننده‌های طبیعی در تبیین رفتار آشکار شد و پژوهشگران با اتخاذ رویکرد ارگانیسمی، سعی کردند انگیزش را از خلال برداشت‌های متفاوت توصیف کنند. توضیح داده شده که چگونه در اثر مطالعات جدید مفاهیم برانگیختگی بهینه، انگیزش درونی، نیاز به کارآمدی، خودمختاری و هیجاناتی چون علاقه، احساس وجد، در تبیین انگیزش مطرح شدند.

در گفتار دوم، نویسندگان به معرفی رویکردهای جدید به انگیزش پرداخته و براساس دیدگاه‌های Wigfield & Ecces (2002) نظریه‌های موجود را دسته‌بندی (نظریه‌های انتظاری، نظریه‌های مبتنی بر علل برانگیزاننده رفتار، نظریه‌های ادغام‌گر سازه‌های انتظار و ارزش، نظریه‌های ادغام‌گر انگیزش و شناخت) و به صورت اجمالی معرفی کرده‌اند. در ادامه فصل، هفت سؤال بنیادین Pintrich (2003) در زمینه انگیزش را مطرح کرده و سعی کرده‌اند ضمن توجه به پژوهش‌ها و نظریه‌های موجود، پاسخ پیتریچ به سؤال‌های مطرح شده را برجسته سازند. اشاره شده که پیتریچ با هرگونه دوگانه‌سازی متغیرها و مؤلفه‌ها مخالف است و بیشتر به تعامل مؤلفه‌ها و متغیرهای فردی (شناختی و هیجانی)، بافتی و فرهنگی می‌اندیشد. در نتیجه، تعامل مؤلفه‌های چندگانه انگیزش در نظریه‌های جدید مورد توجه واقع شده است. گفتار سوم به معرفی نظریه‌های انتظاری اختصاص یافته است. در این فصل، بعد از اشاره‌ای بسیار کوتاه به نظریه اتکینسون، نظریه خودکارآمدی معرفی شده و دیدگاه بندورا و مطالعات مرتبط با سازه خودکارآمدی، با تفصیل بیشتر مطرح شده است. در گفتار چهارم، تحت عنوان نظریه‌های معطوف به علل برانگیزاننده رفتار، دیدگاه‌ها و مطالعات مربوط به انگیزش درونی، خود تعیین‌گری، ارزشیابی شناختی و عوامل (درون‌فردی و بین‌فردی) مؤثر بر آن مورد بحث قرار گرفته است. عنوان گفتار پنجم «نقش دورنمای آینده در برانگیختگی یادگیرنده» است. در این فصل، ماهیت شناختی و پویای دورنمای آینده در برانگیختگی یادگیرنده مورد بحث قرار گرفته است. در گفتار ششم نظریه‌های مربوط به اهداف و نیازها به معرفی شده‌اند. در ابتدای این فصل به طبقه‌بندی نیازها از دیدگاه مورای و مازلو اشاره شده و سپس، نظریه انتخاب هدف (Locke & Latham, 1990)، نظریه

نظام انگیزشی (Ford, 1992) و نظریه جهت‌گیری هدفی معرفی شده است. در بخش آخر فصل، تأثیر ساختارهای محیطی بر اهداف پیشرفت مورد بحث قرار گرفته است. گفتار هفتم به بحث در مورد نقش علاقه در انگیزش و آموزش و پرورش اختصاص یافته است. در این فصل بعد از تعریف مفهوم علاقه، نویسندگان ضمن توجه به تمایز بین علاقه شخصی و علاقه وابسته به موقعیت، بحث خود را پیرامون عوامل فردی مؤثر بر علاقه (احساس تعلق، هیجانانگیز، احساس شایستگی، تناسب وسیله هدف و دانش زمینه‌ای) و موقعیت‌های مؤثر بر آن (فعالیت‌های دستی، ناهمخوانی شناختی، جدید بودن، خوردنی‌ها، تعامل اجتماعی، الگویابی، مسابقات و پازل‌ها، محتوا، فانتزی، شوخ‌طبعی، داستان‌سرایی) سازمان داده‌اند. گفتار هشتم به معرفی نظریه امیدواری (Snyder, 1989) اختصاص یافته است. در این گفتار ضمن اشاره به مفهوم امیدواری و مؤلفه‌های آن (اهداف، تفکر مسیری و احساس عامل بودن)، نقش انگیزشی امید در پیشرفت تحصیلی مورد بحث قرار گرفته است.

گفتار نهم، تحت عنوان «مبانی انگیزشی یادگیری خودتنظیمی» نام‌گذاری شده است. در این فصل، ضمن تعریف مفهوم یادگیری خودتنظیمی و اشاره به اهمیت آن، مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیم براساس الگوهای نظری (Pintrich (2004) & Zimmerman (1999) معرفی و تحول خودتنظیمی از دیدگاه شناختی-اجتماعی مورد بحث قرار گرفته است. در مقدمه فصل اشاره شده که یادگیری خودتنظیمی از مفاهیم اساسی مطرح در روانشناسی تربیتی و شناختی معاصر است. برخلاف تعاریف گذشته، درالگوهای جدید جنبه‌های سرد و گرم یادگیری همچون شناخت‌ها، عواطف و انگیزه‌ها یکپارچه شده‌اند. براساس الگوی پیتریچ، خودتنظیمی شامل فرایندهای انتخاب هدف، نظارت، کنترل و تنظیم است که طی چهار مرحله اتفاق می‌افتد. مرحله اول شامل برنامه‌ریزی، انتخاب هدف و همچنین فعال‌سازی ادراک و دانش تکلیف، بافت و خود است. در مرحله دوم فرایندهای نظارتی متعددی فعال می‌شود که شامل آگاهی فراشناختی از جنبه‌های متفاوت خود، تکلیف و بافت است. مرحله سوم شامل تلاش‌های فرد برای کنترل و تنظیم جنبه‌های خود، تکلیف و بافت است. در مرحله چهارم، انواع متفاوتی از واکنش‌ها و بازتاب‌های مربوط به خود، تکلیف و بافت داده می‌شود.

### ۳. سؤال‌های ارزشیابی

- ۱) ساختار مادی (شکل ظاهری) و کیفیت فنی اثر مورد نظر تا چه اندازه مناسب است؟
- ۲) ویرایش علمی اثر چگونه ارزیابی می‌شود؟ شیوه استنادها و ارجاعات و کیفیت معادل‌سازی اصطلاحات تخصصی چگونه است؟
- ۳) سازماندهی و انسجام محتوا چگونه است؟
- ۴) محتوای اثر چه اندازه از ویژگی‌های مطلوب (تازگی، روایی، جامعیت و کفایت) برخوردار است؟
- ۵) جنبه کاربردی اثر چگونه است و محتوای اثر با فرهنگ و بوم ملی ما چه نسبتی دارد؟

### ۴. شیوه ارزشیابی اثر

برای ارزشیابی اثر مورد بحث از چهارچوب شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی استفاده شد. متن کتاب چندین بار مطالعه شد. اطلاعات و شواهد مورد نیاز براساس محورهای مستتر در سؤال‌های ارزشیابی، جمع‌آوری و با استفاده از روش‌های ناظر بر مطالعات کیفی (طبقه‌بندی، تلخیص) تحلیل شد. تفسیر شواهد براساس دانش نظری ناظر بر حوزه روانشناسی تربیتی و انگیزش انجام شد.

۵- جامعیت صوری، تناسب شکلی و کیفیت فنی اثر

این اثر از جامعیت صوری برخوردار نیست. کتاب پیشگفتار ندارد. اغلب فصول مقدمه، خلاصه یا نتیجه‌گیری ندارند. همچنین، این اثر فاقد تمرین، آزمون، تصویر و جمع‌بندی نهایی است. فهرست منابع دارد ولی فاقد فهرست اشکال، نمودارها و جداول است. طرح روی جلد نسبتاً خوب است. معنای نمادین تصویر روی جلد به انگیزش مربوط بوده و قابل فهم است.

کیفیت فنی اثر چندان مناسب نیست. نوع خط و کیفیت چاپ با استانداردهای روز همخوانی ندارد. با توجه به وجود انواع خطوط زیبا و روشن، خط مناسبی انتخاب نشده است. کیفیت چاپ مناسب نیست. در تعداد قابل توجهی از صفحات (۲۴، ۲۹، ۳۱، ۳۴، ۳۷، ۷۸، ۷۹، ۱۵۰، ۱۶۱ و ۱۰۰) یکی از سطرها پررنگ و مغشوش دیده می‌شود که شبیه پخش شدن جوهر یا لرزش قلم است و گاهی موجب ناخوانایی نوشتار شده است. تصاویر، نمودارها و جداولها از وضوح کافی برخوردار

نیستند. کیفیت حروف‌نگاری یا حروف چینی تا حدی خوب است ولی، عاری از اشکال نیست. استفاده از «فاصله» و «نیم‌فاصله»، به صورت حرفه‌ای انجام نشده است. در نتیجه، فاصله بین اجزای کلمات، فعل‌ها، اسم‌ها و صفات بیشتر شده و نوشته‌ها زیبایی خود را از دست داده است. برای نمونه، «می‌شود»، «شایستگی‌ها»، «پیش‌فکرهای»، «روشن‌تر»، به صورت «می‌شود»، «شایستگی‌ها»، «پیش‌فکرهای»، «روشن‌تر»، نوشته شده‌اند. قواعد عمومی نگارش به‌طور کامل رعایت نشده است. اغلاط چاپی بیش از حد اشتباهات قابل اغماض است. پیدا کردن و گزارش همه اغلاط چاپی نیازمند نمونه‌خوانی مجدد است. نمونه‌هایی از اغلاط چاپی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: اغلاط چاپی و املائی کتاب انگیزش در یادگیری و آموزش (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱)

| صفحه | سطر | کلمه غلط    | کلمه درست   | صفحه | سطر | کلمه غلط     | کلمه درست |
|------|-----|-------------|-------------|------|-----|--------------|-----------|
| ۱۲   | ۴   | پایه‌گزاران | پایه‌گذاران | ۱۱۹  | ۱۰  | می‌یابد      | می‌باید   |
| ۱۹   | ۱۱  | اورگانیسیمی | ارگانیسیمی  | ۱۲۷  | ۱   | که‌حالت      | که حالت   |
| ۲۲   | ۶   | یا          | با          | ۱۲۸  | ۸   | انگیزشی      | انگیزش    |
| ۳۶   | ۱۱  | یا          | با          | ۱۳۸  | ۱   | تحقیقی       | تحقیق     |
| ۳۹   | ۱۹  | دشارم       | دشارمز      | ۱۴۱  | ۱۶  | تقوت         | تقویت     |
| ۴۸   | ۱۳  | یا          | با          | ۱۴۴  | ۱۷  | تشویق        | تشویش     |
| ۴۹   | ۶   | این حال     | با این حال  | ۱۶۳  | ۳   | پاسخگوی<br>ی | پاسخگوی   |
| ۴۹   | ۸   | رویکرد و    | رویکرد      | ۱۷۱  | ۱۱  | بدون         | بودن      |
| ۵۴   | ۷   | خوشن        | خویشن       | ۱۹۳  | ۷   | انگیزشی      | انگیزش    |
| ۵۵   | ۱۰  | تنظیم تری   | تنظیم‌گری   | ۱۹۹  | ۳   | آنهايي       | آنهايي که |
| ۵۹   | ۵   | رفتار و     | رفتار       | ۱۹۹  | ۹   | نشخواری      | نشخوار    |
| ۶۱   | ۲   | تأثیرپذیری  | تأثیرپذیری  | ۲۱۶  | ۱۴  | دسای         | دسی       |
| ۶۶   | ۶   | توجه به     | توجه        | ۱۱۰  | ۱۴  | موقعیت       | موقیت     |
| ۶۴   | آخر | موقعیت‌های  | موقیت‌های   | ۱۱۳  | ۴   | در در        | در        |
| ۶۷   | ۵   | چگونگی      | چگونه       | ۱۱۳  | ۵   | تفنیذ        | نفوذ      |

|     |     |           |          |     |              |             |             |
|-----|-----|-----------|----------|-----|--------------|-------------|-------------|
| ۶۸  | ۲   | وگفیلد    | ویگفیلد  | ۲۱۹ | عنوان نمودار | هارکویز     | هارکویکز    |
| ۷۱  | ۵   | افزودن    | افزون    | ۲۱۹ | عنوان نمودار | ساونس       | ساوانسن     |
| ۷۵  | ۹   | زیمرمان   | زیمرمن   | ۲۳۵ | ۲            | باحیطه      | یا حیطه     |
| ۷۶  | آخر | هدایت     | هویت     | ۲۴۶ | ۴            | اجماعی      | اجتماعی     |
| ۷۷  | ۳   | انگیزی    | انگیزش   | ۲۵۰ | ۱            | می کرد      | کرد         |
| ۸۰  | ۱۷  | آن دو     | آن       | ۲۱۶ | ۲۰           | دشارمرز     | دشارمز      |
| ۸۱  | آخر | شخصی و    | شخصی     | ۲۴۲ | آخر          | موقعیتی     | موقعیتی     |
| ۸۲  | ۹   | بیان      | بین      | ۲۶۹ | ۶            | کارر        | کارور       |
| ۸۳  | ۳   | مختلف     | مخالف    | ۲۷۳ | ۲            | موقعیت      | موقعیت      |
| ۸۵  | ۲۲  | متحققان   | محققان   | ۲۸۰ | ۲            | یادگیرندگان | یادگیرندگان |
| ۸۹  | ۵   | تثبیت شده | تثبیت    | ۲۸۹ | ۷            | مفهومی      | مفهومی      |
| ۹۰  | ۶   | نظرات     | نظر      | ۲۹۹ | ۱            | موقعیت آمیز | موفق        |
| ۹۰  | ۱۳  | حاصلی     | حاصل     |     |              |             |             |
| ۱۰۱ | ۹   | توصیه گر  | توسعه گر |     |              |             |             |

### ۶. کیفیت نگارش و ویرایش علمی اثر

ارزش تألیفی کتاب پایین است. ویرایش اثر هم ضعیف است. عناوین برخی از فصول (گفتار اول: نگاهی تاریخی بر روند نظریه‌ها و رویکردها در انگیزش، گفتار چهارم: نظریه‌های معطوف به علل برانگیزاننده رفتار) از لحاظ مفهومی درست نیست. نظریه‌ها و رویکردها روندی نداشته‌اند. نظریه‌های معطوف به علل برانگیزاننده رفتار یک عنوان کلی و در واقع، بدیلی برای عنوان اثر است. زیرا، همه نظریه‌ها به علل برانگیزاننده رفتار معطوف هستند. اینگونه بی‌دقتی علمی در مورد عناوین فرعی داخل فصل‌ها (دسته‌بندی نظریه‌های کنونی انگیزش، دیدگاه ایمز برای دسته‌بندی نظریه‌های انگیزش، شکل‌گیری خودپنداره بگونه فرایند خود-متقاعدسازی، علاقه معطوف به فرد، کاربرد مباحث علاقه در کلاس درس، تعریف و مؤلفه‌های امیدواری، ریشه‌های

خودتنظیمی و تحول آن) هم دیده می‌شود. مطالب صفحات ۲۸۶ و ۲۸۹ با تیتراهای آن سازگار نیست.

از واژه‌ها و مفاهیم نامأنوس (نظیر تزاید، تعدد یافته تری، و...) استفاده شده است. متن کتاب روان و رسا نیست. تعداد قابل توجهی از عبارات و جملات پیام روشنی ندارند. گاهی در اثر ارائه مطالب نامربوط پیام اصلی رقیق شده است. توضیحات، استدلال‌ها و نتیجه‌گیری‌های نویسندگان در اغلب موارد بسیار ضعیف بوده و دریافت معانی و مفاهیم را دشوار می‌سازد. گاهی نوعی اغتشاش مفهومی در محتوا قابل درک است. محتوای مطالب ذیل عناوین فرعی جامع و مانع نیست. چند نمونه از این اشکالات نگارشی و مفهومی اشاره می‌شود.

در صفحه ۱۱۱: «مقابله و سازگاری جویی هیجان- محور شامل رفتارهایی چون دوری جویی و احتراز، عقلانی‌سازی، حذف کردن، منزوی ساختن، تفرکات سحر آمیز است و نیز مقابله مشکل- محور شامل رفتارهایی چون جستجوی اطلاعات، حل شناختی مسأله، جلوگیری از عمل ادراک فرد است. در این مورد که می‌توانند به‌طور قاطع و کارآمد هیجان- محوری یا مشکل- محوری را به‌منظور مقابله و سازگار شدن با موقعیت چالش برانگیز به‌کار برد، به ترتیب ادراک کارآمدی شناختی در کنترل و ادراک توانایی رفتاری مقابله نامیده شده‌اند.»

صفحه ۶۰: «گزارش‌هایی که در کلاس‌های انگیزش انجام می‌شوند، چه در حال حاضر و چه در آینده، بیش از پیش بر سازه‌های شناختی- اجتماعی میانجی‌گر، به‌ویژه انعطاف‌پذیری و اثرپذیری آنها از زمینه معطوف خواهند بود. به دیگر بیان موضوع مورد توجه پژوهش‌هایی که به انگیزش در کلاس درس می‌پردازند، سازه شناختی- اجتماعی میانجی‌گر نیاز با رفتارند و به‌ویژه بر انعطاف و تأثیرپذیری آنها از بافت یا زمینه تأکید می‌نهند.»

در سطر ۱۸ صفحه ۲۴، به جای واژه «جنسی» از واژه «جنسیت» استفاده شده است. در سطر ۱۱ صفحه ۳۸ در داخل پرانتز (به‌نظر نیز رجوع شود). در اینجا معلوم نیست به‌نظر چه کسی ارجاع داده می‌شود. در صفحه ۵۶، سطر پنجم، عبارت «واکنش‌ها، به‌ویژه در شرایط سخت» زاید است.



سطر ۱۳ صفحه ۱۲: «منظور از جهت یا سوی رفتار نیز، آن دسته از فرایندها و ساختارهای مربوط به ارگانیسم است که به محرکات درونی و بیرونی معنا می‌دهند و از خلال این مفهوم بخشی از رفتارها را در جهت سیراب ساختن نیازها هدایت می‌کنند». چند سطر آخر صفحه ۱۴۰: «تصور محققان این بود که در موقعیت تحدید اطلاع رسان، کودک نه تنها از کنترل مضاعف رها است، که این مبنا برای پسخوراند کارآمد مرتبط است، بلکه در این حالت، احتمالاً تعارضی میان آنچه کودک دلش می‌خواهد با محدودیت اعمال شده، ایجاد می‌شود که برای او امکان یک نوع انطباق‌دهی هیجانی را فراهم می‌آورد»

تیر وسط صفحه ۱۱۳: «کاربرد تمایز میان شیوه‌های شناختی یا شیوه‌های رفتاری در ایجاد تغییرات مطلوب رفتاری»

پارگراف سوم صفحه ۱۶۶: «آیا اگر فعالیت‌هایی باشد می‌توان آن را به فرهنگ پیرامون و ارزش‌های حاکم بر جامعه آنها نیز کرد؟»

در صفحه ۳۰۳، عبارت «روابط بیرونی بین محرکات» درست نیست و احتمالاً روابط بین محرکات بیرونی مورد نظر بوده است. در صفحه ۲۷۴ به جای مفهوم «مفروضه» از واژه «فرضیه» استفاده شده است. در صفحه ۲۸۳ به جای خود مشاهده‌گری، خودقضاوتی و خودواکنشی از کلمات مرکب خودمشاهده، خودقضاوت و خود واکنش، استفاده شده است.

در صفحه ۲۸۴ ترجمه مفاهیم محتوای جدول رسا نیست. محتوای جدول ۳-۹ در ص ۲۸۵ قابل فهم نیست.

در صفحه ۵۵ نوشته شده که «چگونه انگیزش به شکل یک رفتار نظم یافته بروز می‌کند». در بخشی از این صفحه نوشته شده: کول و کورنو ارتباط شناخت و انگیزش را اینگونه توصیف می‌کنند که انگیزش هدایت‌گر رفتار درگیر شدن با فعالیت‌های خاصی است و اراده رفتارهای دست‌یابی به هدف را هدایت می‌کند.

منابع مورد استفاده معتبر هستند ولی، برخی از منابع قدیمی هستند. از منابع جدید برای تبیین موضوعات مورد بحث، به اندازه کافی استفاده نشده است. برای مثال، در جاهای متعدد به کتاب Schunk & Pintrich (1996) ارجاع شده است. در حالی که ویرایش‌های بعدی این اثر منتشر شده و حتی ویرایش دوم آن (2002) حدود ۱۰ سال پیش در ایران ترجمه شده است. اگر چه امکان قضاوت دقیق در مورد امانت‌داری نویسندگان وجود ندارد. اما، به جرات می‌توان گفت که نویسندگان چیزی از خودشان به نوشته‌های

دیگران اضافه نکرده‌اند. از آن همه منابع انگلیسی زبان ذکر شده در فهرست منابع، به درستی استفاده نشده و در مورد استفاده مستقیم از این منابع تردید وجود دارد. در واقع، حاصل کار استفاده عالمانه نویسندگان از این همه منابع خارجی و داخلی محصولی نمی‌شد که در اختیار داریم. استفاده از منابع بسیار سطحی ارزیابی می‌شود. به برخی از منابع تنها در حد چند جمله اشاره شده است. به نظر می‌رسد این اثر یک خلاصه ناقص از محتوای کتاب Schunk & Pintrich (2002) است.

#### ۷. معادل‌سازی اصطلاحات تخصصی

عنوان کتاب «انگیزش در یادگیری و آموزش» است و انتظار می‌رفت جنبه کاربردی مطالب پرنگ باشد. کیفیت معادل‌سازی اصطلاحات تخصصی مناسب نیست. از مفاهیم و واژگان نامأنوس استفاده شده و فهم این مفاهیم برای خواننده بسیار دشوار است. برخی واژه‌ها و اصطلاحات عبارتند از: کاهش‌یابی، تعدد یافته‌تری، تزاید، برحسب او، ادغام‌یابی، سهولت‌بخش، سازگاری‌جو، خودثبت‌کنی. کارآمد-مرتبط. گاهی به جای ضمیر سوم شخص جمع از «اشان» و «اند» استفاده شده است. مانند: خودکارآمدی‌اشان، نیازهایی‌اند، زمینه‌هایند، جهانشمولی‌اند. نمونه‌ای از برابر نهاده‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲ نمونه‌هایی از معادل‌سازی اصطلاح‌های تخصصی توسط نویسندگان

| معادل فارسی      | اصطلاح انگلیسی               | ردیف |
|------------------|------------------------------|------|
| من-درگیر         | ego-involvement              | ۱    |
| تکلیف-درگیر      | task-involvement             | ۲    |
| احساس-وابسته     | feeling-related              | ۳    |
| مبدأگونه         | originated                   | ۴    |
| جوکرگونه         | Pawn-like                    | ۵    |
| ارجاع به هدف     | goal commitment              | ۶    |
| فرضیه            | assumption                   | ۷    |
| خودثبت‌کنی       | self-recording               | ۸    |
| منع هدفی         | goal-blocking                | ۹    |
| تخصیص منبع مجاور | Proximal resource allocation | ۱۰   |

استنادها و ارجاعات چندان دقیق نیست. ارجاع به منابع در همه جا یکسان نبوده و از الگوی واحدی پیروی نشده است. معمولاً از شیوه APA استفاده شده ولی استفاده از این شیوه در همه جا یکسان و دقیق نیست. برای نمونه، در صفحه ۲۰۳ برای تفکیک مراجع از نقطه ویرگول استفاده شده ولی در صفحه ۲۰۷ تنها از ویرگول استفاده شده است. در پاراگراف سوم صفحه ۲۰۶ «ویلیام جیمز» (۱۸۹۰)، به نقل از الیوت و همکاران، «(۲۰۰۶)» و در پاراگراف چهارم همان صفحه «فروید» (۱۹۱۵)، در الیوت و همکاران، «(۲۰۰۶)». گاهی در داخل پرانتز به اسامی متعدد ارجاع شده و در آخر نوشته شده «همگی به نقل از پینتریچ» (صفحه ۱۸۵). نمونه ارجاع در پاراگراف سوم صفحه ۱۹۱، چنین است: (فرد، ۱۹۸۷، در پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶؛ و فرد و فرد، ۱۹۸۷، در پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶). نمونه استناد به شواهد پژوهشی در صفحه ۶۸: «بر مبنای تحقیقات بسیاری ثابت شده است که تغییرات تحولی در ادراک شایستگی و کارآمدی منجر به تغییراتی، طی زمان، در ارزش‌ها می‌گردد».

تعداد فراوانی از اسامی خارجی در متن ذکر شده است که معادل انگلیسی آنها در پاورقی دیده نمی‌شود و گاهی تلفظ فارسی یک اسم در همه جا یکسان نوشته نشده است. برای نمونه، اسم Deci به صورت دسی و دسای، اسم Tolman به صورت تولمان و تولمن، اسم Ford به صورت فرد و فورد، اسم Heider به صورت هیدر و هایدر، اسم Hull به صورت هال و هول، تلفظ شده است. در صفحه ۲۷۲ اسامی خارجی (بیش از ۱۰) زیرنویس ندارند.

#### ۸. سازماندهی و انسجام محتوای اثر

سازماندهی مطالب مناسب نیست. مطالب در کل اثر و در درون هر فصل از انسجام کافی برخوردار نیست. در بحث‌ها حق مطلب ادا نشده است. آغاز، فراز و فرود بحث‌ها مناسب نیست. در اغلب بخش‌ها مطالب خشتی و نامربوط به چشم می‌خورد. در عین حال، مطالب ذیل عناوین فرعی موضوع را نمی‌پوشاند. به نظر می‌رسد نویسندگان نتوانسته‌اند مفاهیم را به درستی دریافت، سازماندهی و به زبان خود بیان کنند و اغلب به کپی کردن و چسباندن، بدون سازماندهی و ترکیب خلاقانه، بسنده کرده‌اند. گفتارهای هفتم و هشتم ابهام زیادی دارند. تمایز بین مفاهیم «علاقه» و «انگیزش» و «امیدواری» و «انگیزش» چندان روشن نیست. به طوری که نویسندگان

اغلب به «همان‌گویی» و تأویل مطالب پرداخته‌اند. نمونه بارز این همان‌گویی در صفحه ۶۵ دیده می‌شود: «علاقه و انگیزه زیاد در کلاس درس، برای دانشجو برانگیزاننده است».

## ۹. تازگی، روایی و جامعیت محتوای اثر

این اثر جامعیت ندارد. محتوای کتاب همه مباحث ضروری را پوشش نمی‌دهد. در کتاب جدیدی که تحت عنوان «انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه، تحقیق و کاربردها» توسط Schunk, Pintrich & Meece (2013) منتشر شده است، سه فصل از کتاب به بررسی تفصیلی اثرات معلم و کلاس درس، اثرات مدرسه و اثرات همسالان، خانواده و اجتماع، اختصاص یافته است. در حالی که در کتاب مورد نقد حاضر اثری از این مباحث دیده نمی‌شود. این اثر نتوانسته به تجزیه و تحلیل دقیق و بررسی علمی مسأله مورد نظر بپردازد. ضعف دقت علمی در تعیین عناوین فصول، عناوین فرعی داخل فصل‌ها، کاربرد مفاهیم، استناد، استدلال، توضیح و نتیجه‌گیری از مباحث در اغلب بخش‌های کتاب مشهود است. برای نمونه، در گفتار اول به نظریه هال تحت عنوان «نظریه تجربی غریزه» اشاره شده است. در حالی که در منابع دیگر از این نظریه به عنوان «نظریه کاهش سابق» یاد می‌شود. در گفتار اول به صورت خیلی اجمالی و درعین حال نارسا به برخی از مفاهیم و نظریه‌ها اشاره شده و نوعی درهم‌بینی در کاربرد مفاهیم دیده می‌شود که مانع سازماندهی شناختی خواننده می‌شود. در صفحه ۱۱۴ توضیحات و نتیجه‌گیری در مورد مقابله شناختی با اعتیاد به سیگار درست نیست.

از همه منابع فارسی زبان قابل دسترس (برای نمونه، پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۵؛ کدیور، ۱۳۸۵؛ دیپوراجی، ۱۳۸۵؛ قاسمی، ۱۳۹۱؛ محمدی، ۱۳۹۲) استفاده نشده است. از طرف دیگر، از مطالعه فهرست منابع می‌توان دریافت که از پژوهش‌های جدید در حوزه انگیزش استفاده نشده است. از حدود ۲۲۰ منبع انگلیسی زبان فهرست شده در آخر کتاب تنها حدود ۱۰ مورد به سال‌های اول دهه اخیر مربوط می‌شوند. تعداد زیادی از منابع به نویسندگان یا نویسندگان واحد مربوط است.

بی‌طرفی علمی تا حدود زیادی رعایت شده است. نویسندگان بیشتر به نقل مطالب از منابع دیگر پرداخته‌اند و اتخاذ موضع و نتیجه‌گیری به ندرت صورت گرفته است. آشننگی در ادبیات مربوط به روانشناسی انگیزش از یک طرف و ناتوانی در سازماندهی

مباحث، به ابهام بیشتر منجر شده است. از نمونه‌های مطالب چنین برمی‌آید که دقت علمی نویسندگان قابل اعتماد نیست و آنها نتوانسته‌اند موضع روشنی اتخاذ کنند. اثری از نوآوری، طرح دیدگاه علمی جدید، ارائه ساختار علمی نو، طرح یک افق نو و یا حتی استدلال نو، دیده نمی‌شود. اطلاعات و دانش ارائه شده در این اثر تازگی ندارد. نویسندگان گاهی در انتخاب معادل‌های فارسی ابتکار به خرج داده‌اند اما، در این کار موفق نبوده‌اند. اطلاعات موجود در ادبیات مربوط استخراج و بدون سازماندهی مناسب، در کنارهم قرار داده شده است.

#### ۱۰. جنبه کاربردی اثر

به‌طور کلی، محتوای اثر با دانش موجود به‌طور نسبی همخوانی دارد ولی مطالب از سازماندهی و انسجام کافی برخوردار نیست. مطالب این اثر رنگ و بوی بومی ندارد و نویسندگان هیچ تلاشی برای مرتبط ساختن مباحث و مطالب به فرهنگ و بوم ملی نکرده‌اند. عنوان کتاب «انگیزش در یادگیری و آموزش» است و انتظار می‌رفت جنبه کاربردی مطالب پررنگ باشد. ولی، مطالب و مباحث ارائه شده در فصول مختلف اغلب با یادگیری مرتبط است و ارتباط معناداری با آموزش و تدریس ندارد. نویسندگان نخواستند و یا نتوانسته‌اند تلویحات نظریه‌ها برای آموزش و تدریس را به‌صورت صریح و شفاف بیان کنند. شرایط مستعد پرورش انگیزش یادگیری و نیز موقعیت‌ها و محیط‌های بالقوه (خانواده، مدرسه، جامعه) و متغیرهای تأثیرگذار بر پرورش انگیزش یادگیری، به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است. در گفتار دوم، هفت سؤال بنیادین پیتریچ در مورد انگیزش مطرح و در ذیل این سؤال‌ها مطالبی نوشته شده که جنبه کاربردی دارند ولی، جنبه کاربردی مباحث در فصول دیگر محسوس نیست. چ

#### ۱۰. نتیجه‌گیری

اگر قرار باشد از این اثر به عنوان کتاب درسی استفاده شود، باید توجه داشت که این کتاب مباحث اصلی انگیزش را دربردارد و ظاهراً با سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری هماهنگ است. ولی، کیفیت اثر در سطح پایین قرار دارد و چندان مطلوب نیست. نویسندگان نظریه‌ها را به صورت جسته و گریخته مطرح کرده‌اند. نوع نگارش، کاربرد مفاهیم از دقت کافی برخوردار نیست. سازماندهی و انسجام مطالب

بسیار ضعیف است. نویسندگان در بسط و تصریح مباحث موفق نبوده‌اند. انتظار منصفانه این است که مؤلفان کتاب‌های دانشگاهی برای تدوین منابع درسی روشنگر اهتمام ورزند و ابهام‌های موجود در ادبیات را روشن سازند نه اینکه به ابهام‌ها بیفزایند و طوری بنویسند که حتی همکاران دانشگاهی آنان در دریافت پیام‌ها دچار مشکل شوند. نویسندگان این اثر نتوانسته مفاهیم اساسی انگیزش را به زبان قابل فهم بیان کنند و حتی با انتخاب معادل‌ها و واژگان نامأنوس به ابهام مبحث افزوده‌اند. جدول‌ها و اشکال از وضوح کافی برخوردار نیستند و اغلب آنها کمکی به فهم مطلب نمی‌کنند. گاهی محتوای جداول با متن توضیحی منطبق نیست. برای نمونه، نام‌های ذکر شده در صفحه ۴۳ و یا اسامی نامبرده شده در عنوان نمودار شماره ۱-۶ در صفحه ۲۱۹. نویسندگان سعی کرده‌اند همه موضوعات را پوشش دهند ولی در این کار موفق نبوده‌اند. سازماندهی مطالب مناسب نیست. به طوری که کسب دانش معنادار برای خواننده بسیار دشوار است. گاهی مطالب نوشته شده در ذیل عناوین فرعی خواننده را از موضوع اصلی دور می‌کند. اصول نگارش حرفه‌ای (پاراگراف‌بندی، علامت گذاری و... رعایت نشده است. درهم آمیختگی مباحث مربوط به چیستی، چرایی و چگونگی مشهود است. در به کار بردن مفاهیم «رویکرد»، «نظریه» و «فرضیه» دقت کافی به عمل نیامده و تمایز بین انگیزش و عوامل مؤثر بر آن دیده نمی‌شود. آرایش و سازماندهی مطالب طوری است که سازمان حافظه خواننده را آشفته می‌سازد. تمایز بین انگیزش یادگیری و انگیزش به معنای عام دیده نمی‌شود. معلوم نیست که بحث به کدام گروه از یادگیرندگان معطوف است و چه کسی، در چه سنی، با چه تاریخچه‌ای مورد نظر است. انگیزش در تعلیم و تربیت باید به مداخلات برای بهبود معنادار انگیزش یادگیری معطوف باشد. اگر مطالب بر مبنای هفت سؤال بنیادین پیتریچ سازماندهی می‌شد، بهتر بود. او هفت پرسش بنیادین را به شرح زیر مطرح ساخته است:

(۱) دانشجو چه می‌خواهد؛ رفتار از چه منبعی نیرو می‌گیرد و به چه سویی حرکت می‌کند؟

(۲) چه عاملی، در کلاس‌های درس، دانشجو را برمی‌انگیزاند؟

(۳) دانشجو چگونه آنچه را می‌خواهد به دست می‌آورد؟

(۴) آیا دانشجو می‌داند چه می‌خواهد یا انگیزه او چیست؟

(۵) چگونه انگیزش به شناخت و شناخت به انگیزش منجر می‌شود؟

۶) آیا انگیزش به موازات رشد تغییر می‌یابد؟  
۷) فرهنگ و بافت چه نقشی در انگیزش ایفا می‌کنند؟  
به باور پیتریچ، پژوهشگران حوزه علوم انگیزش با چندین پرسش اساسی روبرو هستند و بر مبنای پاسخ به این پرسش‌ها می‌توان نظریه‌ها را دسته‌بندی و روندهای پژوهشی آتی را پیش‌بینی کرد.

## منابع

- پیتریچ، پال. آر و شانک، دیل. اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها (ترجمه مهرناز شهرآرای، ۱۳۸۵). تهران: نشر علم.
- دیوراجی، استیک (۱۳۸۵). انگیزش برای یادگیری: از نظریه تا عمل (ترجمه رمضان حسن زاده و نرجس عمویی)، انتشارات دنیای پژوهش، دانشگاه فردوسی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (ویرایش دوم). تهران: نشر دوران.
- قاسمی، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی مقایسه‌ای اثربخشی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و کمی بر کاهش اضطراب، بهبود خودکارآمدی و انگیزش درونی دانش‌آموزان چهارم ابتدایی شهر قزوین. تهران: دانشگاه تربیت معلم (خوارزمی).
- کارشکی، حسین؛ محسنی، نیکچهره (۱۳۹۱). انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه‌ها و کاربرد. تهران: انتشارات آوای نود.
- کدیور، پروین (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی (چاپ نهم). تهران: انتشارات سمت.
- محمدی، سربه. (۱۳۹۲). تأثیر تجربه دو نظام ارزشیابی (کمی و کیفی) بر اضطراب امتحان، انگیزش درونی، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی. واحد تهران مرکزی.
- ولف، ریچارد (۱۹۸۴). ارزشیابی آموزشی: مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه (ترجمه علیرضا کیامنش، ۱۳۷۱). تهران: نشر دانشگاهی.
- هرگنهان و السون (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف) تهران: نشر دوران.
- Kirkpatrick, D. (1996). Techniques for evaluation training programs. *Journal of American Society for Training and Development*, Vol 23.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: Students perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347-367.

۱۹۸ نقدی بر کتاب «انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه‌ها و کاربردها»

Schunk D.H, Meece J.L, Pintrich P. R.(2013) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson.







پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی