

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

Systematic review of the effects of rewards in the country's schools

تاریخ دریافت مقاله: ۲۲/۰۶/۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۰۴/۱۲/۱۳۹۹

A. Beiramipour (Ph.D)

S. Echresh

علی بیرمی‌پور^۱

شیدا اجرش^۲

Abstract: This study intends to review the effects of rewards in domestic and foreign research. For this purpose, research articles in the field of rewarding and punishing students in both Persian and English languages were searched in the database of Persian articles in the period between 2000-2020 in databases. After conducting the initial search and after applying the entry criteria, 42 papers entered the study for review. Out of 42 incoming articles, 11 Persian articles and 31 articles were published in English. The results of this study showed that the view of reward in the country's education system is different from research abroad. Our schools continue to emphasize the traditional reward-punishment model, which reinforces external motivation and ultimately only improves product and output (not outcome) based on the pattern of organizational elements, which may be beneficial to the individual and the organization in the long run. It will not have significant consequences for society.

Key words: reward, punishment, review study, systematic review, pattern of organizational elements

چکیده: این مقاله قصد دارد که با روش مروری به بررسی اثرات ناشی از پاداش‌دهی در پژوهش‌های داخلی و خارجی بپردازد. بدین منظور مقالات پژوهشی در زمینه پاداش و تنبیه دانش‌آموزان به دو زبان فارسی و انگلیسی، در فاصله زمانی ۱۳۹۹-۱۳۸۰ برای مقالات فارسی و ۲۰۲۰-۲۰۰۰ برای مقالات انگلیسی در بانک‌های اطلاعاتی جستجو شد. پس از انجام جستجو اولیه و بعد از اعمال معیارهای ورود، ۴۵ مقاله برای بررسی وارد مطالعه شدند. براساس یافته‌های مرور سیستماتیک اهداف استفاده از پاداش درونی در دو بعد «حل مسائل چالشی» و «دستیابی به اهداف سطح بالا چون: رشد و پیشرفت خلاقیت، استقلال و...» استخراج شدند. کاربرد پاداش درونی در چهار بعد «استفاده از راهبردها و روش‌های متنوع آموزشی»، «پرهیز از ایجاد رقابت»، «آگاهی دانش‌آموزان از اهداف یادگیری»، «تمرکز بر توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان»، استخراج گردیدند. بعد «استفاده از راهبردها و روش‌های متنوع آموزشی» نیز، به چهار مقوله «ارائه مطالب از ساده به دشوار»، «فرصت‌های یادگیری همکارانه»، «استفاده از مثال‌های گوناگون» و «استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی» کدگذاری شد. همچنین، اهداف پاداش بیرونی در سه بعد «دستیابی به اهداف کوتاه مدت»، «استفاده از پاداش برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری» و «دستیابی به خوشایندی معلمان یا والدین» استخراج شدند. کاربرد پاداش بیرونی در مدارس نیز، در چهار بعد «استفاده به صورت گروهی»، «فوری و غیر منتظره»، «کاربرد بیشتر تشویق‌های کلامی به جای پاداش‌های ملموس» و «آزمون‌ها و نمرات» استخراج گردیدند.

کلیدواژه‌ها: پاداش؛ تنبیه؛ انگیزه درونی؛ انگیزه بیرونی؛ الگوی عناصر سازمانی

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)

a.Beiramy@Scu.Ac.Ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

sheydaechresh1415@Gmail.Com

مقدمه و بیان مسئله

امروزه متخصصان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که ریشه مشکلات و ناهنجاری‌های افراد یک جامعه را با واکاوی نظام تربیتی در محیط خانه و مدرسه می‌توان یافت. استفاده از پاداش به عنوان یک راهکار تربیتی از سوی والدین و کارگزاران تربیت چنان عادی و اجتناب‌ناپذیر شده است که صرف پرسش درباره چرایی آن، ما را گیج و آشفته می‌سازد. به عنوان یک اصل کلی، خیلی خوب است که ما هر آنچه را که تا کنون مسلم فرض کرده‌ایم زیر سؤال ببریم؛ هر چه عادات ما کهنه‌تر باشند، ارزش چنین سؤالاتی بیشتر خواهد بود. استفاده از پاداش روشی است که ما با آن به خوبی آشنا هستیم. یکی از دلایل این آشنایی این است که خود با این روش بار آمده و کنترل شده‌ایم. این روش با دیگر نهادها و نظام‌های فکری که می‌شناسیم نیز، کاملاً سازگار است. بسیار دیده می‌شود که در مدارس روش‌هایی چون تشویق دانش‌آموزان سر صف، نصب عکس دانش‌آموزان برتر بر روی تابلو، وجود غرفه جوایز در کلاس و ... با تصور اثربخش بودن آنها اعمال می‌شود؛ اما واقعیت به گونه‌ای دیگر است. استفاده از پاداش و روش‌های تشویقی گفته شده به ظاهر می‌تواند مفید باشد اما کارکردهای منفی هم دارد. وقتی در مدرسه به دانش‌آموزان کارت جایزه یا ستاره می‌دهیم، در مرحله‌ی اول هدف می‌تواند تقویت رفتار باشد. اما در مرحله‌ی بعد این هدف باید به حفظ رفتار تغییر یابد. دانش‌آموزی را که عادت می‌دهیم برای هر نمره عالی، امتیازی دریافت کند، این کار تا کی باید ادامه یابد؟ استمرار همراهی نمره خیلی خوب با امتیاز، موجب وابستگی رفتار به آن امتیاز می‌شود و این-جاست که باید برای ایجاد تغییر در رفتار یا گیرنده در جهت مطلوب، روش‌هایی برای حفظ رفتار وارد عمل شوند (اصلائی و دیگران، ۱۳۸۹). آنچه پاداش و تنبیه انجام می‌دهند این است که فرد را به اطاعت وامی‌دارند. اگر هدف این باشد که دانش‌آموزان از دستورها اطاعت کنند، ساکت و بی‌سر و صدا بنشینند و آنچه به آن‌ها گفته می‌شود انجام دهند، رشوه دادن یا تهدید کردن، روش‌های معقولی برای این کار خواهند بود (محمدی فارسانی و همکاران، ۱۳۹۶). در این ارتباط شواهد پژوهشی کهن^۱ (۱۳۹۰) نشان داد که در وضعیت پیچیده‌ی امروزی که مسائلی چون افت بهره‌وری در محیط‌های کاری، انحراف از ارزش‌های اخلاقی، مسائل خانوادگی و ...

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

گریبان‌گیر جامعه هستند، پاداش هم در نظام آموزشی و هم در نظام سازمانی چون محیط کار نه تنها به ایجاد رفتارهای ماندگار و اصیل منتهی نمی‌شود بلکه، در بهبود عملکرد هم مؤثر نخواهد بود. بنابراین، مسئله پیش رو این است، که اگر قصد داشته باشیم از دانش‌آموزان افرادی متفکر و خودگردان بسازیم یا ارزش‌های مثبت را در دانش‌آموزان نهادینه کنیم، لازم است در مفاهیمی چون انگیزش و در ادامه آن کاربرد پاداش و تنبیه تأمل بیشتری داشته باشیم. انگیزش بنا بر نظر شانک^۱ (۱۹۹۰) فرایندی است که رفتار هدفگر از طریق آن راه‌اندازی و نگهداری می‌شود. انگیزه اصطلاحی است که غالباً با انگیزش مترادف به کار می‌رود؛ با این حال، می‌توان انگیزه را دقیق‌تر از انگیزش به عنوان حالت مشخصی که سبب ایجاد رفتار معین می‌شود تعریف کرد. انگیزش عامل کلی رفتار به حساب می‌آید در حالی که انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار مشخص می‌دانند (ابراهیمی قوام و خاقانی‌زاده، ۱۳۸۷). انگیزش همانند یادگیری به طور مستقیم قابل مشاهده نیست؛ بلکه یک متغیر فرضی است که روانشناسان آن را از راه مشاهده رفتار ارگانسیم استنباط کرده و به گونه‌های مختلفی تفسیر می‌کنند. این که چند نوع انگیزه وجود دارد؟ چگونه انواع انگیزه‌ها به هم مرتبط می‌شوند و سؤالاتی از این قبیل منجر به معرفی نظریه‌هایی چون نظریه مازلو، نظریه انگیزشی پیشرفت و نظریه اسنادی شده‌اند (جدول ۱)؛ اما با وجود تمام این نظریات و توصیف‌ها همه روانشناسان در این نکته که انگیزه عاملی درونی است که رفتار شخص را برمی‌انگیزد، اشتراک نظر دارند (مالکی، ۱۳۹۲).

جدول ۱: مهم‌ترین نظریه‌های انگیزش در یادگیری (اولسون و هرگنهان، ۲۰۲۰، ترجمه‌ی سیف، ۱۴۰۰)

| نظریه | شرح |
|----------------------|--|
| نظریه مازلو | در نظریه مازلو مهم‌ترین خصوصیت انگیزشی تنها اصل کلی که علائق متنوع انسان را به یکدیگر پیوند می‌دهد گرایش به نیاز جدید و بالاتر است که با ارضای نیازهای پایین‌تر ظهور می‌کند و انگیزه افراد مستقیماً برخاسته از نیازهای آنها است و لذا انسان در رفتار خویش به ارضای نیازهایش گرایش دارد. |
| نظریه انگیزشی پیشرفت | این نظریه حاکی از آن است که افراد از لحاظ نیاز به پیشرفت با هم تفاوت دارند. بعضی از افراد دارای انگیزه سطح بالایی هستند و در رقابت با دیگران و در کارهای خود برای کسب موفقیت می‌کوشند. افرادی که انگیزه چندانی برای پیشرفت و موفقیت ندارند، از ترس شکست آماده خطر کردن برای کسب موفقیت نیستند. |
| نظریه اسنادی | فرض عمده نظریه اسنادی این است که جستجو برای درک و فهم امور و علل رویدادها مهم‌ترین منبع انگیزشی انسان است. براساس این نظریه، هنگامی که موفق می‌شویم یا شکست می‌خوریم به طور طبیعی در مورد این که چه کسی یا چیزی در پشت موفقیت ما قرار دارد به تفکر می‌پردازیم. |

در مجموع، عموم نظریات انگیزشی، به دلیل خصوصیات کاهش‌گرایانه، نظریه جامعی را درباره پیچیدگی‌های فرایند انگیزش در عمل انسان ارایه نکرده‌اند (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰). مفهوم انگیزش به ما کمک می‌کند برخی حقایق جالب درباره رفتار و یادگیری را درک کنیم. در واقع، انگیزش توجیه‌کننده تقویت‌کننده‌های رفتار، جهت‌گیری هدف‌های رفتاری و تعیین‌کننده میزان صرف وقت در فعالیت‌های مختلف و یک عامل مهم در پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (ابراهیمی قوام و خاقانی‌زاده، ۱۳۸۷). صاحب‌نظران آموزش و پرورش اذعان می‌دارند که یادگیری و تعبیر رفتار مطلوب، زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموزان دارای انگیزه قوی و کافی باشند و بدون در نظر گرفتن این موضوع مهم، درصد قابل توجهی از هزینه‌های آموزشی به هدر می‌رود (صدری دمیرچی و همکاران، ۱۳۹۸؛ پیری و شاهی، ۱۳۹۸). کلارک^۱ بیان می‌کند که در کاربردهای آموزشی انگیزش، به تعبیر مختلفی از انگیزش مثل انگیزش تحصیلی یا انگیزش یادگیری برخورد می‌کنیم؛ و صاحب‌نظران منبع این انگیزش را گاهی درونی^۲ و گاهی بیرونی^۳ می‌دانند (ونستنکیست و ریان، ۲۰۱۳).

هدف غایی هر نظام تربیتی جایگزینی انگیزش درونی به جای انگیزش بیرونی در مسیر رشد شخصیت دانش‌آموزان است (لیپر و هندل، ۱۹۸۹). انگیزش بیرونی، انگیزشی است که به وسیله عوامل خارج از فرد و خارج از کاری که انجام می‌گیرد، برانگیخته می‌شود؛ مانند تقویت‌کننده‌های نخستین که نیازهای فیزیولوژیکی موجود زنده را ارضاء می‌کنند مانند آب، غذا و...، تقویت‌کننده‌های شرطی مانند پول، نمره، مقام، شغل و...، تقویت‌کننده‌های اجتماعی مانند توجه، محبت، تأیید و... (سیف، ۱۴۰۰). انگیزش درونی محرکی است که در اثر نیازهای درون‌یادگیرنده از قبیل کنجکاوی، نیاز به دانستن و احساس قابلیت و رشد حاصل می‌شود (ونستنکیست و ریان، ۲۰۱۳). منشاء این نوع انگیزش در کاری است که انجام می‌گیرد. برای مثال، وقتی معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد که مسئله‌ی ریاضی را به روش اکتشافی حل

-
1. Clarke
 2. Internal Motivation
 3. External Motivation
 4. Vansteenkiste, M., & Ryan, R.
 5. Lepper. M & Handell. M

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

کنند، اگر آنان ارتباط بین مطالب جدید با مطالب قبلی را دریابند یا از درس ارائه شده، کاربردهایی برای زندگی خود بیابند، از درک موضوع لذت خواهند برد (اصلائی و دیگران، ۱۳۸۹). در مجموع، باید توجه نمود که تأکید بر انگیزه‌ها و عوامل تقویت‌کننده بیرونی موجب غفلت از منابع سرشار انگیزه‌های درونی می‌شود (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰)

توجه به انگیزش درونی در اسناد بالا دستی نظام تربیت کشور نیز مورد تأکید بوده است. رویکرد و جهت‌گیری کلی سند برنامه درسی ملی نسبت به دانش‌آموز این است که دانش‌آموز از اراده و انگیزه لازم در فرایند یاددهی-یادگیری برخوردار است (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۱۲). بر همین اساس، دانش‌آموز در فرایندهای یاددهی-یادگیری، تربیت‌پذیری و توسعه شایستگی‌های خویش به لحاظ ذاتی نقش فعال دارد (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۱۲)، بنابراین، استفاده از عوامل انگیزه‌ساز بیرونی بر اساس این سند جایگاهی در نظام تربیت ندارد. به علاوه، در سند مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی نیز به صراحت تأکید شده که «فضا و فعالیت‌های تربیتی را باید چنان جذاب نمود که متربیان نه با انگیزه پیروی از الزام بیرونی و برای فرار از مجازات تخلف، بلکه به منظور نیل به مصالح و منافع شخصی با شوق و نشاط در تربیت حضور داشته باشند» (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰، ص ۱۶۶).

باب سولو^۱ در کتاب برانگیختن شوق یادگیری نشان می‌دهد که همه ما توسط پنج نیاز اساسی برانگیخته می‌شویم: عشق، قدرت، آزادی، تفریح و بقا. براساس نتایج پژوهش‌های مختلف، هنگامی که این نیازها در مدرسه برآورده شوند، ابتدا شاهد رفتار مناسب از سوی دانش‌آموزان خواهیم بود و در ادامه پیشرفت تحصیلی به صورت طبیعی پدیدار می‌شود (سولو، ۱۳۹۳). روانشناسی کنترل بیرونی انسان را قربانی وقایع و رویدادهای بیرونی می‌داند که منجر به هفت رفتار مخرب می‌شود: ۱- انتقاد و ایرادگیری، ۲- تنبیه، ۳- سرزنش، ۴- تهدید، ۵- عیب‌جویی، ۶- ناله و شکایت و ۷- دادن رشوه و حق حساب در روابط. این رفتارها مغایر پنج نیاز اساسی انسانی سولو است و منجر به مقاومت کنترل‌شونده در برابر کنترل‌گر می‌شود. در عوض، روانشناسی کنترل درونی این موارد را جایگزین می‌کند: ۱- گوش کردن، ۲- تشویق

و ترغیب، ۳- مذاکره و گفتگو، ۴- احترام، ۵- اعتماد، ۶- پذیرش و ۷- حمایت. در واقع، به جای تلاش بی‌فایده برای کنترل دیگران، می‌توانیم بر خود و بر آنچه برای خشنودی خود نیاز داریم متمرکز شویم. به این ترتیب است که دیگر تمرکز بر گذشته، دیگران و عوامل بیرونی که هیچ کنترلی بر آن‌ها نداریم از حوزه توجه ما خارج می‌شوند و آماده می‌شویم تا بر «اینجا» و «اکنون» و رفتارهای اثربخشی که کنترل کافی بر آن داریم، متمرکز شویم (صاحبی، ۱۳۹۵).

با توجه به نقش انگیزش درونی در یادگیری می‌توان گفت که کلاس درس، مدرسه، آموزش و پرورش یک نظام را تشکیل می‌دهند و جزئی از نظام‌های دیگر جامعه هستند. برای کارآمدی مؤثر، بین این نظام‌ها باید ارتباط مفید و مؤثر وجود داشته باشد. برنامه‌ریزی آموزشی برای حصول این ارتباط، سه سطح از برنامه‌ریزی فراکلان، کلان و خرد را در نظر می‌گیرد، که این سه سطح برنامه‌ریزی به ترتیب سه نوع نتایج یعنی برونداد اولیه (محصول‌ها)، برونداد نهایی و پیامدها را، متناسب با سطح برنامه‌ریزی، ارایه می‌دهد. توجه به نتایج این سطوح سه‌گانه و عدم غفلت از این نتایج سه‌گانه بسیار ضروری و راهگشا است. نکته درخور تأمل این است که آثار و پیامدهای استفاده از پاداش در مدارس در سطح خرد و نهایتاً در سطح کلان مورد بررسی و مذاقه قرار می‌گیرد (فردانش، ۱۳۹۵)؛ و اغلب پژوهش‌ها در زمینه پاداش نیز به همین دو سطح اکتفا نموده و براساس نتایج حاصل از این دو سطح، مقبولیت پاداش را در نظام تربیت کشور تأیید نموده‌اند. مسئله اساسی این است که در حال حاضر فقدان یک نگاه بلندمدت و یا فراکلان باعث می‌شود که نتایج تربیتی پاداش عمده‌تاً در سطوح خرد و کلان مورد مشاهده و مذاقه قرار گرفته و از توجه و تعمق در نتایج استفاده از پاداش در سطح فراکلان غفلت شده است. به عبارت خیلی ساده، بر اساس دیدگاه دو مشاور بلند پایه یونسکو، کافمن و هرمن^۱ (۱۳۸۲)، در مورد الگوی عناصر سازمانی^۲ در کتاب برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، از مجموع سه نوع نتایج که براساس این الگو باید در هر برنامه‌ریزی مد نظر قرار بگیرد فقط دو نتیجه برون‌داد اولیه (محصول‌ها) و برون‌داد نهایی مورد توجه قرار می‌گیرد و نتیجه سوم یعنی پیامدها (نتایج حاصل در سطح سازمانی هنگامی که به جامعه تحویل داده

1. Kaufman. R & Herman. J
2. Organizational Elements Model

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

می‌شود) مورد غفلت قرار گرفته و آسیب‌های جدی برای تربیت نسل‌های بعدی را سبب شده است. مسئله اصلی این پژوهش آشکار نمودن همین حلقه افتاده (پیامدهای پاداش‌دهی نه محصول و برون‌داد) در زنجیره نتایج پاداش‌دهی است که آسیب‌های جبران ناپذیری را برای جامعه به دنبال داشته است.

با توجه به آنچه گفته شد، اکنون سوال اصلی این است که آیا نظام آموزشی که در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را براساس پاداش‌های بیرونی شرطی کرده و در تمام دوران تحصیل مدرسه‌ای این پاداش‌ها را موجب موفقیت و انگیزه آن‌ها قلمداد کرده است، می‌توان انتظار داشت که به پیامدها و اهداف غایی نظام تربیتی، که براساس سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران ترسیم شده‌اند، دست یابد؟ در این پژوهش با مرور سیستماتیک پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه، به بررسی این مهم پرداخته می‌شود.

مواد و روش کار:

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، رویکرد به کار گرفته شده کیفی و از نوع مروری سیستماتیک^۱ (شهسواری و علم الهدی، ۱۳۹۸) بوده است. جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی فارسی و انگلیسی در زمینه پاداش و تنبیه دانش‌آموزان که در یکی از پایگاه‌های اینترنتی مقالات، نمایه شده است. جستجو توسط محققان در پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی: تایلر و فرنسیس^۲، گوگل اسکالر^۳ و اریک^۴ و همچنین پایگاه‌های فارسی زبان شامل بانک اطلاعات نشریات کشور^۵، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۶، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران^۷ انجام شد. زمان جستجو مقالات فارسی از سال ۱۳۸۰-۱۳۹۹ و زمان جستجو مقالات انگلیسی از سال ۲۰۰۰-۲۰۲۰ بود.

برای یافتن مقالات مرتبط در پایگاه‌های انگلیسی زبان، از کلیدواژه‌های: Reinforcement,

Punishment, Reward, Motive, Motivation, Students استفاده شد. کلیدواژه‌های مورد

1. Systematic Review

2. Taylor & Francis

3. Google Scholar

4. ERIC

5. Magiran

6. SID

7. Irandoc

استفاده برای جستجو در پایگاه‌های فارسی شامل ترکیب واژه‌های «تشویق»، «تنبیه»، «پاداش» و «دانش‌آموزان» بود. به علت اینکه مقالات منتشر شده در پایگاه‌های نام برده نسبت به پایان‌نامه‌هایی که مقاله نشده‌اند معتبرتر و دسترس‌پذیرتر به منابع اینترنتی نسبت به کتاب‌ها و پایان‌نامه‌ها مقدورتر است، از منابع کاغذی استفاده نشد.

برای سازمان‌دهی مطالعات از نرم‌افزار مدیریت منابع اطلاعاتی پژوهیار^۲ و از فرم کاربرگ طراحی شده توسط محقق برای گزارش و ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه استفاده شد. با استفاده از نرم‌افزار مذکور و با مرور بر عنوان و چکیده مقالات، مطالعات تکراری حذف شد. سپس چکیده مطالعات توسط محقق مورد بررسی قرار گرفت. با مطالعه دقیق عنوان و چکیده مقالات واجد معیارهای ورود توسط محقق، تعداد زیادی از آن‌ها به علت ارتباط ضعیف یا غیرمرتبط به هدف مطالعه کنار گذاشته شدند. در صورتی که پس از مطالعه عنوان و چکیده، امکان تصمیم‌گیری در مورد مقاله وجود نداشت، به متن کامل آن رجوع شد. جهت اطمینان از بازیابی کلیه مدارک، فهرست منابع مقالات نیز مورد جستجو قرار گرفت. روند ورود مطالعات به پژوهش در نمودار (۱)، نمایش داده شده است.

در این پژوهش روش دستیابی به مقالات به روش پریسما^۱ ارائه شده است. روش پریسما روشی است که در آن جریان اطلاعات مرتبط یا مراحل مختلف یک مرور نظام‌مند به تصویر کشیده می‌شود. اطلاعات در مورد تعداد مقالات مشخص شده در جستجو، تعداد مطالعاتی که وارد و یا حذف شده‌اند و همچنین، اطلاعات مربوط به دلایل کنار گذاشته شدن آنها را مشخص می‌کند. در نمودار پریسما چهار مرحله کلی وجود دارد که شامل مرحله چگونگی پیدا کردن مقالات، مرحله غربالگری، مرحله دستیابی به مقالات مرتبط و مرحله جمع‌بندی مقالات مرتبط است (آثار و همکاران، ۱۳۹۵).

به طور کلی، با توجه به ملاک‌های پژوهش و بررسی عناوین، چکیده و متن کامل، تعداد ۴۵ نمونه انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش، از چارچوب ارائه شده توسط الو و کیگناس^۲ (۲۰۰۸) استفاده شد. ابتدا واحدهای معنایی تعیین

1. PRISMA
2. Elo & Kyngas

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

شد؛ سپس کدگذاری صورت گرفت و بعد از آن براساس کدهای به دست آمده، طبقه‌بندی و مقوله‌بندی انجام شد. بدین ترتیب، از کل مقوله‌ها و کدهای به دست آمده دو طبقه اصلی اهداف و کاربرد به عنوان طبقه‌های اصلی استخراج گردید.

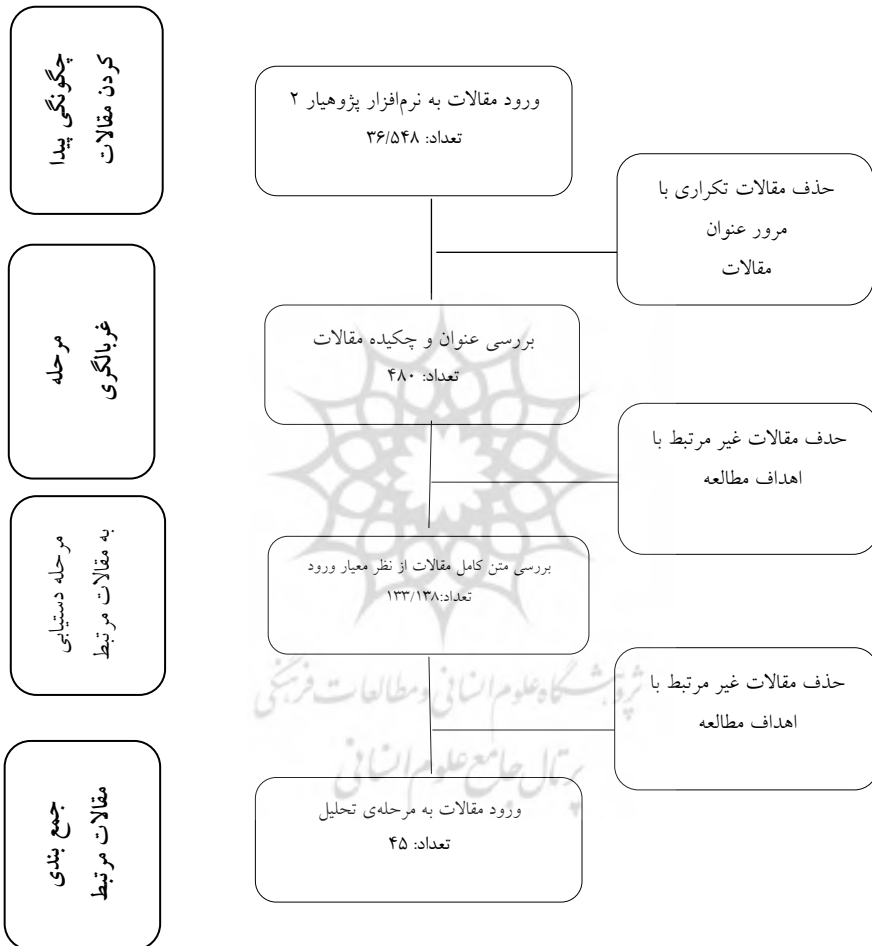
برای بررسی اعتماد داده‌ها، چهار معیار قابلیت اعتماد یا باورپذیری^۱، اطمینان‌پذیری^۲، تأییدپذیری^۳ و انتقال‌پذیری^۴ مورد استفاده قرار گرفت. برای دستیابی به قابلیت اعتماد، از روش توصیف توسط هم‌متیان استفاده شد. بدین صورت که بخش‌هایی از تحلیل در اختیار سه نفر از متخصصین موضوع که از این روش استفاده کرده بودند، قرار گرفت تا مجدداً کدگذاری کنند و از این طریق، پژوهشگر از روند کدگذاری و عدم سوگیری در تحلیل‌های ابتدایی آگاهی یابد. به منظور برآورد معیار انتقال‌پذیری، روش نمونه‌برداری هدفمند مورد استفاده قرار گرفت. بر مبنای این روش، ابتدا مقاله‌ای که به عنوان هسته در هر یک از گروه‌های مورد بررسی حضور داشت، شناسایی شد؛ سپس از طریق آن، امکان دستیابی به سایر مقاله‌ها فراهم شد. در معیار اطمینان‌پذیری نیز به این ترتیب عمل شد که در جلسه‌ای با متخصصین موضوع، درباره روند انجام پژوهش و نحوه بهبود کار در مورد طراحی چارچوب نظری کشف شده، بازخوردهایی دریافت شد. در معیار تأییدپذیری، از روش نگارش یادداشت‌های تأملی استفاده شد. این یادداشت‌ها بیانگر یادداشت‌های شخصی پژوهشگر در حین کار است. هدف از نوشتن این یادداشت‌ها، آگاهی یافتن از تعصباتی بود که امکان داشت به صورت ناهشیار در نوشتن و تحلیل‌های پژوهشگر اتفاق بیفتد و در نتایج تأثیر بگذارد. بنابراین، نتایج مرورهای ارائه شده از قابلیت اعتماد برخوردار است.

طبق جدول شماره (۱)، با جست و جوی اولیه از طریق پایگاه‌های مختلف اطلاعاتی، تعداد ۳۶/۵۴۸ مقاله یافت شد که با محدود نمودن استراتژی‌های جست و جو، ۴۸۰ مقاله به دست آمد. بعد از بررسی چکیده مقالات به دست آمده تعداد ۳۴۷ مقاله حذف شد. پس از بررسی متن کامل مقالات به دست آمده در نهایت، ۴۵ مقاله باقی مانده و مورد بررسی قرار گرفت. نوع مقالات توصیفی-تحلیلی، مروری، تجربی، موردی و اقدام پژوهی بود. ۱۴ مقاله به

-
1. Credibility
 2. Dependability
 3. Confirmability
 4. Transferability
- 087

زبان فارسی بود و بقیه مقالات به زبان انگلیسی منتشر شده بودند. سال انتشار مقالات فارسی از سال ۱۳۸۰-۱۳۹۹ و مقالات انگلیسی از سال ۲۰۰۰-۲۰۲۰ متغیر بوده است.

نمودار ۱: فلوجارت پریسما جهت جستجو و انتخاب مقالات



جدول ۲: مشخصات کلی مقالات

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|------------------------------|---|--------------------|---|
| ۱ | اسمعیل وندی و همکاران (۱۳۹۸) | بررسی تاثیر تشویق و تنبیه در پیشرفت دانش‌آموزان مقطع ابتدایی | توصیفی-تحلیلی | باید با اصول و قوانین تربیت (تشویق و تنبیه) آشنایی کامل داشته زیرا اگر این قوانین بکار برده نشود نباید در انتظار موفقیت آموزش و پرورش باشیم. |
| ۲ | حیدری (۱۳۹۸) | راهکار جلوگیری از تنبیه در مدارس | اقدام پژوهی | درگیر کردن والدین در فرایند اصلاح رفتار دانش‌آموز. |
| ۳ | صدری و دمیرچی (۱۳۹۸) | تأثیر مشاوره گروهی راه حل محور بر انگیزش تحصیلی | کمی-نیمه آزمایشی | مشاوره گروهی راه‌حل محور با تمرکز بر توانایی و امکانات دانش‌آموزان و همچنین با یادآوری و موفقیت‌های گذشته آنان، برداشت دانش‌آموزان درباره مسائل تحصیلی‌شان را تغییر می‌دهد و می‌تواند انگیزه آنان برای تحصیل را تقویت و دستیابی به اهداف آموزشی را تسهیل کند. |
| ۴ | پناهی (۱۳۹۷) | اقتضائات اخلاقی کاربرد تشویق و تنبیه در پرورش فرزند از دیدگاه اسلام | توصیفی-تحلیلی | توجه جدی به تفاوت‌های فردی فرزندان. (۲) تعلق تشویق و تنبیه به رفتار فرزندان، نه شخصیت آنان، (۳) رعایت همترازی تشویق و تنبیه با نوع رفتار، (۴) لزوم قاطعیت در اجرای تنبیه، (۵) تبیین توقعات خود از فرزندان و آموزش رفتار مطلوب، (۶) فوریت در تشویق و تنبیه و آگاه کردن فرزند از علت تشویق و تنبیه. (۷) ملاحظه اوضاع و نوع خطا. |

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|----------------------------|---|--------------------|---|
| ۵ | رحمان پور و همکاران (۱۳۹۷) | تدوین بسته‌ی آموزشی خودفرمانی و اثربخشی آن بر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه تهران | کمی - نیمه آزمایشی | بسته آموزشی خود فرمائی، توانایی ارتقاء انگیزش دورنی و بیرونی و کاهش بی انگیزگی را در دانش‌آموزان دوره متوسطه دارد. |
| ۶ | میرزایی و همکاران (۱۳۹۶) | بررسی تطبیقی اندیشه‌های تربیتی جان دیویی و خواجه نصیر الدین طوسی | تطبیقی | دیویی: تشویق دورنی موثرتر از اعمال تشویق از خارج برای فراگیر است. کشف راه‌حل مناسب و علاقمندی فراگیر به موضع عامل تشویق از خارج برای فراگیر است. طوسی: لذت دانش باعث تشویق و ادامه فعالیت است. توجه به تشویق دورنی و بیرونی. |
| ۷ | فرامزری و همکاران (۱۳۹۶) | نقش انگیزه دورنی و بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا در پیشبینی خودکار آمدی هلاق دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های شهرستان رمشگان | توصیفی - همبستگی | بین انگیزش دورنی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم با خودکارآمدی خلاق رابطه معنی‌دار و مثبتی وجود دارد. |
| ۸ | غفاری و همکاران (۱۳۹۵) | رابطه کاربرد شیوه‌های تشویق و تنبیه با عزت نفس دانش‌آموزان | همبستگی | بین کاربرد شیوه‌های تشویق و تنبیه با عزت نفس دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه رابطه معناداری وجود ندارد. |
| ۹ | حیدری (۱۳۹۵) | بررسی تأثیر تشویق بر افزایش یادگیری دانش‌آموزان (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دبستان بهشتی) | اقدام پژوهی | در نهایت بعد از اجرای راهکارها در مدرسه و بررسی نتایج پژوهش این تحقیق به این نتیجه رسید که وجود تشویق مفید و تأثیرگذار بوده و باعث ارتقاء روحیه دانش‌آموزان و مقابله با پدیده شوم افت تحصیلی و بکارگیری مشارکت اولیاء می‌شود. |

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|-------------------------------|--|--------------------|--|
| ۱۰ | گوهری راد و همکاران (۱۳۹۳) | تاثیر تشویق و تنبیه دانش‌آموزان بر بزهکاری اجتماعی نوجوانان مقطع متوسطه پسرانه شهرستان سردشت در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ | شبه آزمایشی. | بین تشویق و تنبیه و گرایش به بزهکاری رابطه معنادار وجود دارد |
| ۱۱ | قورجانی (۱۳۹۲) | مدل‌یابی ساختاری روابط عوامل آموزشگاهی موثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه | توصیفی-همبستگی | از میان متغیرها جو مدرسه، رهبری معلم و تشویق و تنبیه آموزشگاه به صورت مستقیم بیشترین تاثیر را بر انگیزش دانش‌آموزان داشته است. |
| ۱۲ | غلامی تازه قلعه و بیگی (۱۳۹۱) | تنبیه بدنی کودکان در آموزه‌های فقهی، قوانین داخلی و اسناد بین‌المللی | توصیفی-تحلیلی | از دیدگاه اسلام تنبیه یک روش تربیتی اولی نیست بلکه به عنوان یک شیوه تربیتی ثانویه می‌توان نام برد. و به عنوان آخرین راه درمان و اصلاح رفتار تلقی شده است. |
| ۱۳ | ممتحن (۱۳۹۱) | واکاوی نگاره‌های تعلیمی-تربیتی تشویق و تنبیه در آثار سعدی | توصیفی-تحلیلی | سعدی تقدم را به تشویق معنوی، بویژه یاد دادن پیشه و حرفه به فرزند می‌داند. تنبیه را از اصولی می‌داند که فرزند را در جهت درست بار می‌آورد. |
| ۱۴ | ناصر زاده (۱۳۸۹) | برنامه درسی پنهان: شیوه‌های مدیریت کلاس معلمان در مدارس و ارتباط آن با تأییدجویی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر سنندج | روش ترکیبی | معلم استقلال‌گرا بیشتر از تشویق و کم‌تر از تنبیه استفاده می‌کند. |
| ۱۵ | مسکودی و همکاران (۲۰۲۰) | پاداش برای همه کلاس: بهبود عملکرد ریاضی دانش‌آموزان با پاداش‌های گروهی | مروری | پاداش دادن به فرد اثربخش نبوده و پاداش نباید به فرد داده شود. در صورت عملکرد موفق کل کلاس پاداش گروهی داده می‌شود. مثلاً به خاطر عملکرد رضایت‌بخش کلاس به کل کلاس وقت آزاد بیشتری داده می‌شود. |

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|---------------------------|--|---|--|
| ۱۶ | کتامان و اصلان (۲۰۱۹) | اولویت داشتن انواع انگیزه بعد از اتمام موفقیت آمیز یک مسئله ریاضی | کیفی-تجربی | دانش‌آموزان سال بالاتر و دانش‌آموزانی که در ریاضی موفق‌تر هستند مسائل چالشی را نسبت به پاداش‌های ملموس و پاداش‌های اجتماعی ترجیح می‌دادند. |
| ۱۷ | بلک و آلن (۲۰۱۸) | پاداش، انگیزه و کارایی | توصیفی-تحلیلی | پاداش‌های بیرونی باعث کاهش انگیزه درونی می‌شوند. |
| ۱۸ | هندیچانی و همکاران (۲۰۱۶) | انگیزه درونی، پاداش خارجی و تأثیر آن بر انگیزه و عملکرد کلی | تجربی | پاداش مشروط به عملکرد و انگیزه درونی باعث بهبود و افزایش عملکرد و انگیزه می‌شوند. |
| ۱۹ | هیدی (۲۰۱۶) | تجدید نظر در مورد نقش پاداش و انگیزش در یادگیری: کاربرد تحقیقات علوم اعصاب | توصیفی-تحلیلی | اصلی‌ترین خطر استفاده از پاداش به عنوان یک برنامه دائمی کاهش انگیزه درونی است. معلمان می‌توانند از پاداش‌های غیرمنتظره استفاده کنند که می‌تواند باعث کاهش تضعیف انگیزه درونی شود. |
| ۲۰ | پاینه (۲۰۱۵) | استفاده از پاداش و تنبیه در کلاس درس: درک دانش‌آموزان از پاسخ‌های خود استراتژی‌های مدیریت فعلی رفتار | مطالعه موردی دانش‌آموزان کلاس هفتم و یازدهم | برخی از جوایز، مانند اعطای تمبر در ایجاد رابطه خوب دانش‌آموزان با معلم تأثیر دارد اما برای ارتقاء کارهای دشوار و چالشی در دانش‌آموزان بزرگتر تأثیرگذار نیست. |
| ۲۱ | ردی و همکاران (۲۰۱۴) | برداشت دانش‌آموزان ورزشکار از یک برنامه پاداش بیرونی: روش ترکیبی اکتشافی تئوری خود تعیین‌گری در مدرسه فوتبال | روش ترکیبی | الف) رفتار پاداش داده شده ارتباط معناداری با عملکرد موفقیت آمیز نداشت. ب) پاداش بیرونی لذت بخش بود اما بر انگیزاننده نبود. ج) اثربخشی این برنامه به شدت تحت تأثیر تفاوت‌های فردی قرار گرفته بود. |

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|--------------------------|--|---|---|
| ۲۲ | کراسولی و همکاران (۲۰۱۴) | انگیزه درونی وانگیزه‌های خارجی پیش‌بینی مشترک عملکرد: یک فراتحلیل ۴۰ ساله | فراتحلیل | زمانی که هدف پیشرفت اخلاقی، استقلال، کارگروهمی و رشد فردی باشد، پاداش‌های خارجی باعث کاهش عملکرد می‌گردند. |
| ۲۳ | وسکлер و همکاران (۲۰۱۳) | تصمیم‌گیری در مورد مجاورت هدف در تصمیم‌گیری | تجربی | عملکرد انسان در این آزمایش بهتر از یادگیری تقویتی ضبط شده است. |
| ۲۴ | هاردمن (۲۰۱۲) | سه کودک مبتلا به اختلالات عاطفی و رفتاری نظر خود را در ارتباط با عملکرد درست افراد بیان می‌کنند. | تجربی | این دانش‌آموزان استدلال می‌کنند که پرهیز از مجازات گاهی می‌تواند افراد را به انجام کارهایی که نباید انجام دهند سوق دهد. |
| ۲۵ | ماتسون و همکاران (۲۰۱۱) | انگیزه دانش‌آموزان: چشم‌انداز معلمان ریاضی | تجربی | این تحقیق نشان می‌دهد که پس از استفاده مداوم از چنین پاداش‌هایی، عدم حضور آنها در نهایت باعث کاهش انگیزه دانش‌آموزان می‌شود. |
| ۲۶ | کاردولا و همکاران (۲۰۱۱) | کاهش تأخیر دانش‌آموزان مدارس ابتدایی با استفاده از یادداشتهای ستایش کتبی معلم | مطالعه مداخله‌ای (یک معلم کلاس اول، دوم و دو معلم کلاس ششم) | به مربیان مدارس توصیه می‌شود که برای اجرای چنین مداخله‌ای به عنوان بخشی از رویکرد مثبت چندجانبه‌ای برای بهبود رفتار دانش‌آموزان، همکاری کنند. این مداخله زمانی اثربخش است که به گونه مجزا و بدون مداخله دیگر روش‌ها صورت نگیرد. |
| ۲۷ | داد و همکاران (۲۰۱۰) | مقایسه فراوانی و اثربخشی روش‌های تقویت مثبت و منفی در مدارس | تجربی | معلمان مدارس شهری از دانش و پاداش و مجازات نیز آگاهی بهتری دارند. باید برنامه‌ای در سطح کشور برای آموزش معلمان با توجه به نیازهای دوره جدید وجود داشته باشد. |

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|------------------|--|--------------------|---|
| ۲۸ | کاستویچ (۲۰۱۰) | مروری بر نوارهای زمان‌بندی | مرور نظام‌مند | روش نوارهای زمان‌بندی به طور موثری باعث کاهش رفتارهای مناسب می‌شود اما باعث افزایش انطباق نمی‌گردد. |
| ۲۹ | هافمن (۲۰۰۹) | بهبود موقعیت مدرسه: کاهش اتکاء به پاداش و مجازات | تجربی | رویکردی مناسب است که باعث تقویت بیشتر انگیزه درونی برای یادگیری و رفتار دانش‌آموزان باشد. استفاده از این رویکردها منجر به درک مثبت از محیط مدرسه می‌شود. |
| ۳۰ | وود (۲۰۰۸) | هنگامی که جوایز و تحریم‌ها شکست می‌خورند: مطالعه موردی یک قانون‌شکن در مدرسه ابتدایی | مطالعه موردی | استدلال می‌شود که روش‌های نظم و انضباط رفتاری گاهی شکست می‌خورند زیرا این روش‌ها از ابعاد مهم تجربیات کودکان غفلت می‌کنند. |
| ۳۱ | فوربرینجر (۲۰۰۷) | استفاده از سیستم انگیزشی موثر برای پیشرفت | توصیفی - تحلیلی | یک مداخله که اغلب مورد بحث قرار می‌گیرد، استفاده از پاداش برای افزایش انگیزه دانش‌آموزان می‌باشد. در حالی که تحقیقات نشان داده است که سیستم‌های انگیزشی خوب طراحی شده می‌توانند مداخله موثری را ارائه دهند و برعکس. |
| ۳۲ | دوکان (۲۰۰۶) | انگیزه‌های مثبت و منفی در کلاس درس: سیستم نمره‌دهی و انگیزه‌ی دانش‌آموزان | تجربی | پاداش‌های بیرونی، مانند نمره باعث کاهش انگیزه درونی دانش‌آموزان شده. نمره‌دهی باعث انحراف دانش‌آموزان از فرایند یادگیری شده و تمرکز اصلی آن بر نتایج نهایی است. |

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|----------------------------|---|--------------------|--|
| ۳۳ | کاپستیک (۲۰۰۵) | دیدگاه دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه از جوایز در واحد مراجعه به دانش‌آموزان | تجربی | معلمان اعتقاد داشتند که پاداش‌ها (جوایز) رفتار دانش‌آموزان را تغییر می‌دهد و انگیزه آنها را افزایش می‌دهد در حالی که دانش‌آموزان خلاف این را باور داشتند. |
| ۳۴ | موبرلی و همکاران (۲۰۰۵) | استفاده از پاداش و تنبیه در کلاس‌های کودکان ابتدایی | تجربی | نتایج حاکی از آن است که اکثریت قابل‌توجهی از پاسخ‌دهندگان تمرینات خوب معلم را به عنوان داشتن بیشترین تأثیر در رفتار کودک انتخاب کردند (نسبت به اعمال پاداش و تنبیه) |
| ۳۵ | مارشال (۲۰۰۵) | اعمال انضباط بدون استرس، مجازات یا پاداش | توصیفی - تحلیلی | بالا بردن سیستم مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. |
| ۳۶ | کوهن و امیدون (۲۰۰۴) | تاریخ پاداش و تنبیه: راهی برای پیش‌بینی سبک‌های تدریس | تجربی | امتیازات پاداش بالا با سبک‌های تدریس غیرمستقیم همراه بود؛ هرچند این همبستگی معنادار نبود. درآمد خانواده، سن و قومیت در استفاده از پاداش دخیل بودند. |
| ۳۷ | آکین لیتل و همکاران (۲۰۰۴) | تقویت‌های بیرونی در کلاس درس: رشوه دادن یا بهترین روش | توصیفی - تحلیلی | راه‌حل منطقی این نیست که برنامه‌های تقویتی را حذف نماییم بلکه باید از راهبردهای تقویت مؤثر استفاده نماییم. مشکل اصلی این است که بیشتر معلمان به روش رفتارگرایی آموزش دیده‌اند و ناآگاهی از اصول منجر به کاهش انگیزه درونی می‌گردد. |
| ۳۸ | سچاپس و سولمون (۲۰۰۳) | نقش محیط اجتماعی مدرسه در جلوگیری از مصرف مواد مخدر دانش‌آموزان | توصیفی - تحلیلی | پاداش و انگیزه‌های بیرونی ممکن است در تولید اثرات کوتاه مدت مؤثر باشند اما به محض حذف انگیزه‌های خارجی از بین می‌روند. اتکای بیشتر به انگیزه‌های ذاتی یا درونی اثرات ماندگارتری خواهد داشت. |

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|-------------------------|--|--------------------|--|
| ۳۹ | ورتزر و مرسر (۲۰۰۳) | استفاده از پاداش‌ها در آموزش دانش‌آموزان دارای ناتوانایی یادگیری | مطالعه مروری | پاداش نه تنها می‌تواند در دستیابی به نتایج کوتاه مدت موثر باشد بلکه می‌تواند به ایجاد انگیزه درونی در دانش‌آموز نیز کمک کند. نیاز به انگیزه بیرونی برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری افزایش می‌یابد. |
| ۴۰ | برنت (۲۰۰۲) | ستایش و بازخورد معلمان و درک دانش‌آموزان از محیط کلاس | همستگی | بازخورد منفی معلمان و بازخورد تلاش هر دو به رابطه معلم و شاگرد مرتبط هستند. بازخورد توانایی به درک از محیط کلاس درس ارتباط دارد. ستایش و تحسین کردن به محیط کلاس و رابطه معلم-شاگرد مرتبط نبود. |
| ۴۱ | شریو و همکاران (۲۰۰۲) | دیدگاه دانش‌آموزان در ارتباط با پاداش‌ها و محرومیت‌ها | ترکیبی | دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان این است که آنچه باید به عنوان یک رفتار معمولی منتقل شود نباید در معرض پاداش باشد و استفاده از پاداش در این مورد منصفانه نیست، زیرا دانش‌آموزی که در بیشتر مواقع خوب رفتار می‌کند برای انجام آن کار پاداش نمی‌گیرد. |
| ۴۲ | کاوینگتون و مولر (۲۰۰۱) | انگیزه درونی در مقابل انگیزه بیرونی: رویکرد اصلاحی | توصیفی-تحلیلی | انگیزه درونی و بیرونی هر دو برای یادگیری، توسط پاداش‌های ملموس تقویت می‌شوند. اما این تقویت با انواع متفاوتی از پاداش‌ها صورت می‌گیرد. این قضیه اثر زیان‌بار این‌گونه پاداش‌ها را آشکارا نشان می‌دهد. |

| ردیف | نویسنده و سال | عنوان مقاله | نوع و نمونه مطالعه | نتایج مهم و تفسیر |
|------|-------------------------|--|--------------------|--|
| ۴۳ | گری و همکاران (۲۰۰۱) | مقبولیت پاداش در بین معلمان دبیرستانی، والدین، دانش‌آموزان و مدیران: پیامدهای زیست‌محیطی برای مشاوره در سطح دبیرستان | تجربی | هیچ کدام از هفت مقوله پاداش که مورد مطالعه قرار گرفت در بین تمام گروه‌های مورد بررسی قابل قبول نبودند. |
| ۴۴ | کامرون و همکاران (۲۰۰۱) | اثر منفی پاداش بر انگیزه درونی: اسطوره ادامه دارد | فراتحلیل | نتایج این فراتحلیل نشان داد که پاداش‌های کلامی اثر انگیزشی بیشتری نسبت به پاداش‌های ملموس دیگر دارد. پاداش‌ها در موقعیت‌های متفاوت، اثر متفاوتی خواهند داشت. زیرا زمینه مهم است. |
| ۴۵ | والفگانگ (۲۰۰۰) | دیدگاه دیگری در مورد تقویت در کلاس | توصیفی - تحلیلی | استفاده از برجسب‌ها به عنوان تقویت کننده ملموس ممکن است به موفقیت کوتاه مدت منجر گردد اما پیامدهای ناخواسته و طولانی مدت برای کودکانی به همراه خواهد داشت که هنوز مهارت‌های اجتماعی برای شایستگی پاداش ندارند. |

با توجه به جدول (۱)، پس از مرور یافته‌ها، وضعیت و چالش‌های پاداش‌دهی در مدارس را در دو بعد اهداف و کاربرد مورد بحث قرار می‌دهیم.

پاداش و تقویت‌های درونی در مدارس

اهداف پاداش و تقویت درونی در مدارس: با مرور یافته‌ها، اهداف استفاده از پاداش درونی در دو بعد «حل مسائل چالشی» و «رشد و پیشرفت اهداف سطح بالا چون خلاقیت، استقلال،

کار گروهی، رشد فردی، مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های اجتماعی» استخراج شدند. یافته‌ها نشان دادند که هر چه یک دانش‌آموز عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشد یا سن بیشتری داشته باشد، حل کردن مسائل پیچیده و چالشی را نسبت به دریافت پاداش ترجیح می‌دهد (کتامان و اصلان^۱، ۲۰۱۹؛ پاینه^۲، ۲۰۱۵؛ کراسولی و همکاران، ۲۰۱۴؛ موبرلی و همکاران^۳، ۲۰۰۵؛ آکین لیتل و همکاران^۴، ۲۰۰۴؛ شریو و همکاران، ۲۰۰۲). مطالعاتی دیگر دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان را نسبت به استفاده از پاداش‌های بیرونی در فرایند آموزش و پرورش مورد بررسی قرار دادند. نتایج این مطالعات بیانگر آن بود که معلمان استفاده از پاداش‌های بیرونی را اثربخش می‌دانند؛ اما دانش‌آموزان، خصوصاً دانش‌آموزانی که عملکرد خوبی دارند، موافق استفاده از پاداش‌های بیرونی نبودند (هاردمن^۵، ۲۰۱۲؛ کاپستیک^۶، ۲۰۰۵؛ شریو و همکاران^۷، ۲۰۰۲).

کاربرد پاداش و تقویت درونی در مدارس: با مرور یافته‌ها، کاربرد پاداش درونی در چهار بعد «استفاده از راهبردها و روش‌های متنوع آموزشی»، «پرهیز از ایجاد رقابت»، «آگاهی دانش‌آموزان از اهداف یادگیری»، «تمرکز بر توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان»، استخراج شدند. بعد «استفاده از راهبردها و روش‌های متنوع آموزشی» نیز، به چهار مقوله «ارائه مطالب از ساده به دشوار»، «فرصت‌های یادگیری همکارانه»، «استفاده از مثال‌های گوناگون» و «استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی» کدگذاری شد.

یافته‌های کاربرد پاداش درونی در مدارس نشان داد که بهترین راه پاداش و ایجاد انگیزه درونی در دانش‌آموزان بهبود شرایط یادگیری و استفاده از راهبردها و روش‌های متنوع آموزشی است. یادگیری به هر شکل و سیاقی که باشد دارای سه جنبه دانش، مهارت و نگرش می‌باشد. دانش ماهیت محتوایی دارد لذا از طریق متون و اسناد مکتوب به خصوص کتاب‌های درسی قابل یادگیری است؛ اما مهارت‌ها و نگرش‌ها عمدتاً ماهیت روشی دارند و یادگیری آنها

-
1. Kotaman. H & Aslan. M
 2. Payne. R
 3. Moberly Et Al
 4. Akin- Little Et Al
 5. Hardman
 6. Capstick.
 7. Shreeve Et Al

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

از طریق اسناد مکتوب و متون درسی دشوار و در مواردی غیرممکن است. به همین دلیل چگونگی تدریس (روش) از محتوای آن اهمیت بالاتری دارد (سلیمان پور، ۱۳۸۰). به علاوه، مطالب دانشی با استفاده از روش‌های آموزشی متنوع قابل انتقال و یادگیری می‌باشند و ارزشیابی مطالب دانشی نیز به مراتب راحت‌تر و از طریق شیوه‌هایی مانند سوال‌های چند گزینه‌ای، جورکردنی، صحیح و غلط، کامل کردنی و تشریحی میسر می‌باشد، اما مهارت‌های نرم و سطح بالا از قبیل مسئولیت‌پذیری، ایثار و از خود گذشتگی، اعتماد به نفس، عزت نفس، تفکر انتقادی، خلاقیت و کارآفرینی، احترام به قانون و محیط زیست، مشارکت در کار گروهی، خودآگاهی، علاقه به مطالعه و ... که از اهداف پاداش درونی در مدارس هستند؛ ماهیت دانشی ندارند و نه تنها امکان نهادینه‌سازی آنها از طریق آموزش و متون درسی کمتر میسر است، بلکه ارزشیابی آنها نیز با شیوه‌های گفته شده ناممکن خواهد بود و ضرورت استفاده از آزمون‌های عملکردی که اخیراً در نظام‌های تربیتی مورد تأکید است، نیز به همین خاطر است. بنابراین، برای نهادینه‌سازی مهارت‌ها و تبدیل آنها به نگرش‌ها و ارزش‌ها در افراد، محتوا نمی‌تواند خیلی موثر باشد؛ بلکه مهارت‌ها باید از طریق نحوه ارائه اثربخش دانش (روش) به مرور زمان در دانش‌آموزان نهادینه شده و در صورت وجود فضای مثبت و مناسبی نسبت به آن مهارت در فضا (جامعه، مدرسه و خانه)، به نگرش‌ها و ارزش‌ها تبدیل می‌گردد (کوهن و امیدون، ۲۰۰۴؛ موبرلی و همکاران، ۲۰۰۵؛ هافمن، ۲۰۰۹ و حیدری، ۱۳۹۸).

یکی دیگر از کاربردهای پاداش درونی در مدارس، «پرهیز از ایجاد رقابت» است. معلم باید با به کارگیری راهبردهای مختلف از ایجاد رقابت بین دانش‌آموزان که به کسب موفقیت در معدودی از آنها و شکست اکثریت آنها می‌انجامد جلوگیری به عمل آورد. پیامی که در استفاده از پاداش‌ها وجود دارد القاء حس رقابت است که هر کسی می‌تواند مانع موفقیت دانش‌آموز باشد. اگر برنامه پاداش افراد را رقیب یکدیگر سازد نتیجه قابل پیش‌بینی این است که هر کس، دیگری را (بسته به جایگاه نسبی اش) با سوء ظن، خصومت و شاید با تحقیر یا حسادت نگاه کند.

دو کاربرد دیگر پاداش درونی در مدارس، «آگاهی دانش‌آموزان از اهداف یادگیری» و «تمرکز بر توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» است. مرور یافته‌ها نشان داد که رعایت

تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و بیان هدف‌های به گونه‌ای صریح به دانش‌آموزان موجب تقویت انگیزه درونی دانش‌آموزان می‌گردد.

جدول ۳: کدگذاری یافته‌های پژوهشی جهت استخراج مقوله‌های مربوط به وضعیت پاداش درونی در مدارس

| منبع | پاداش درونی | اهداف |
|-----------------------------------|--|--------|
| ۶-۷-۱۶-۲۰-۳۳- ۴۱-۳۴ | - حل مسائل چالشی | |
| ۵-۶-۷-۱۴-۲۲-۲۳- ۳۲-۳۵-۴۵ | - رشد و پیشرفت ویژگی‌هایی چون خلاقیت، استقلال، کار گروهی، رشد فردی، مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های اجتماعی | |
| ۱-۲-۳-۱۱-۲۷-۲۸- ۲۹-۳۱-۳۴-۳۶-۳۷ | - ارائه مطالب از ساده به دشوار - استفاده از راهبردها و روش‌های متنوع آموزشی - استفاده از مثال‌های گوناگون - فرصت‌های یادگیری همکارانه - راهبردهای شناختی و فراشناختی | کاربرد |
| ۱۴-۳۲-۴۲ | - پرهیز از ایجاد رقابت | |
| ۴ | - آگاهی دانش‌آموزان از اهداف یادگیری | |
| ۳-۴-۲۱-۳۰ | - تمرکز بر توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان | |

پاداش و تقویت‌های بیرونی در مدارس

اهداف پاداش و تقویت درونی در مدارس: با مرور یافته‌ها، اهداف پاداش بیرونی در سه بعد «دستیابی به اهداف کوتاه مدت»، «استفاده برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری» و «دستیابی به خوشایندی معلمان یا والدین» استخراج شدند. نتایج به دست آمده از مرور یافته‌ها نشان دادند که پاداش‌های بیرونی باعث لذت و خوشحالی دانش‌آموزان می‌گردد و در بعضی مواقع ممکن است موجب تقویت رابطه بین معلم و دانش‌آموز گردد؛ اما تمامی پژوهش‌ها بیانگر آن هستند که پاداش‌های بیرونی برانگیزاننده نبوده و اگر هم باعث برانگیختگی دانش‌آموزان گردد اثر کوتاه مدتی خواهد داشت و به موفقیت کوتاه مدت نیز می‌انجامد. بدین ترتیب باید جایگزینی برای این گونه پاداش‌ها پیدا کرد و از روش‌های جایگزینی استفاده نمود (بلک و

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

آلن^۱، ۲۰۱۸؛ هیدی^۲، ۲۰۱۶؛ ردی و همکاران^۳، ۲۰۱۴؛ ماتسون و همکاران^۴، ۲۰۱۱؛ کاستویچ^۵، ۲۰۱۰؛ هافمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ دوکان^۶، ۲۰۰۶؛ سچاپس و سولمون^۷، ۲۰۰۳؛ کاوینگتون و مولر^۸، ۲۰۰۱؛ کامرون و همکاران^۹، ۲۰۰۱؛ والفگانگ، ۲۰۰۰)

مرور یافته‌ها نشان داد که «دستیابی به خوشایندی معلمان یا والدین»، یکی دیگر از اهداف پاداش‌های بیرونی در مدارس است. استفاده از پاداش بیرونی باعث می‌شود که دانش‌آموزان همواره تلاش کنند خود را نزد همکلاسی‌ها، پدر و مادر و معلمان باهوش جلوه داده و در کسب نمره و امتیازات تلاش فراوانی داشته باشند. این دانش‌آموزان زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر توانا ببینند. این افراد بر توانایی نسبی یعنی اینکه چگونه توانایی آنها ارزیابی می‌شود تمرکز می‌کنند (فرامزی و همکاران، ۱۳۹۶ و پاینه، ۲۰۱۵) و در نهایت، پژوهش‌هایی که استفاده از پاداش‌های بیرونی را تأیید می‌کنند، استفاده از این گونه پاداش‌ها را در افزایش انگیزه دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری مؤثر دانسته‌اند (ورتزر و مرسر^{۱۰}، ۲۰۰۳).

کاربرد پاداش و تقویت بیرونی در مدارس: با مرور یافته‌ها، اهداف پاداش بیرونی در چهار بعد «استفاده به صورت گروهی»، «فوری و غیر منتظره»، «کاربرد بیشتر تشویق‌های کلامی به جای پاداش‌های ملموس» و «آزمون‌ها و نمرات» استخراج شدند. شماری از پژوهش‌ها به طور صریح استفاده از پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی را در آموزش و پرورش دانش‌آموزان نفی کرده‌اند (مسکریدی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ کراسولی و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۴؛ وسکلر و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۲؛ وودز^{۱۴}، ۲۰۰۸؛ دوکان^{۱۵}، ۲۰۰۶؛ گری و همکاران^{۱۶}، ۲۰۰۱ و کاوینگتون و مولر^{۱۷}، ۲۰۱۲).

1. Black & Allen
2. Hidi. S
3. Readdy Et Al
4. Matteson Et Al
5. Kostewicz. D
6. Schaps & Solomon
7. Cameron. J Et Al
8. Witzel & Mercer
9. Mccurdy. M Et Al
10. Cerasoli Et Al
11. Veksler Et Al.
12. Woods
13. Docan. T. N

۲۰۰۱). یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمانی که بر اساس دانش قرن ۲۰ و دیدگاه‌های رفتارگرایی آموزش دیده‌اند معتقد به استفاده از پاداش‌های بیرونی هستند؛ یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نیاز است این معلمان دوره‌های آموزشی مختلفی در این باره ببینند و با دیدگاه‌های به روز در ارتباط با تعلیم و تربیت آشنا شوند (هندیجانی و همکاران، ۲۰۱۶؛ کاردولا و همکاران، ۲۰۱۱؛ داد، ۲۰۱۰؛ هافمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ فوربرینجر، ۲۰۰۷؛ کوهن و امیدون، ۲۰۰۴).

مرور یافته‌ها نشان داد که مسئله پاداش زمانی مفید خواهد بود که در اعمال آن در مدرسه و کلاس درس نکاتی چون: فوریت در پاداش و تشویق، غیر منتظره بودن و آگاه کردن دانش‌آموز از علت پاداش و تشویق و... را باید مد نظر قرار داد. همچنین نتایج مرور نشان داد که در بسیاری مواقع تقویت ملموس به اندازه‌ی تشویق‌های کلامی معلم مؤثر نیست. استفاده از عبارت‌هایی چون «خوب»، «عالی» و ... پس از عملکرد درست دانش‌آموزان، تدابیر مؤثر انگیزشی است (کاردولا و همکاران، ۲۰۱۱؛ برنت، ۲۰۰۲؛ کاوینگتون و مولر، ۲۰۰۱ و کامرون و همکاران، ۲۰۰۱). البته، یافته‌ها نشان دادند که مؤثرترین پاداش آن است که به رفتار و عملکرد درست دانش‌آموز وابسته باشد. براساس یافته‌ها، نمره‌های دانش‌آموزان دارای ارزش انگیزشی زیاد هستند؛ بنابراین معلم می‌تواند با اجرای مکرر آزمون‌ها، سطح انگیزشی یادگیرندگان را بالا ببرد. با این حال نکته‌ای را که باید در رابطه با آزمون‌ها و امتحانات مختلف در نظر گرفت این است که از آنها به عنوان وسیله‌ای برای دادن بازخورد به دانش‌آموزان در رابطه با نحوه عملکرد و میزان یادگیری‌شان استفاده شود نه به عنوان وسیله‌ای برای ترس و تنبیه آنان (حیدری، ۱۳۹۵؛ ممتحن، ۱۳۹۱ و هندیجانی و همکاران، ۲۰۰۱).

به طور کلی مرور یافته‌ها در زمینه پاداش‌دهی در مدارس، در بازه‌ی زمانی ۲۰۰۰-۲۰۲۰ نشان دادند که، درصد بیشتر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، بین سال‌های ۲۰۰۰-۲۰۱۰ بوده است. به طور کلی، یافته‌های این مطالعات بر لزوم عدم استفاده از پاداش‌های بیرونی در فرایند تربیتی و آموزشی دانش‌آموزان اجماع دارند.

1. Gray Et Al
2. Covington & Mueller

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

جدول ۴: کدگذاری یافته‌های پژوهشی جهت استخراج مقوله‌های مربوط به وضعیت پاداش بیرونی در مدارس

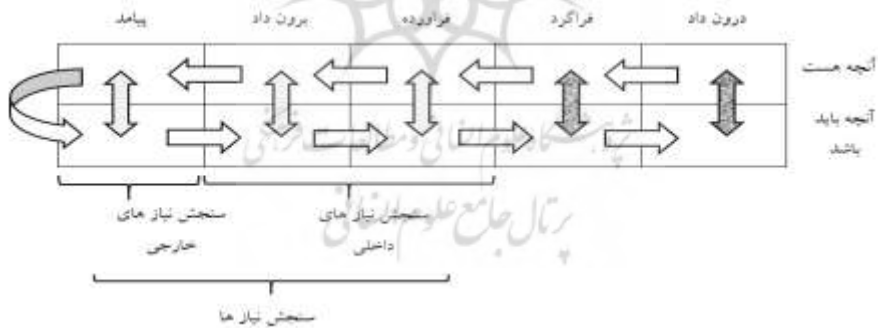
| منبع | پاداش بیرونی | اهداف |
|-------------|---|--------|
| ۴۵-۳۹-۳۸ | - دستیابی به اهداف کوتاه مدت | |
| ۳۹ | - استفاده برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری | |
| ۲۰-۷ | - دستیابی به خوشایندی معلمان یا والدین | |
| ۱۵ | - استفاده به صورت گروهی | کاربرد |
| ۲۵-۲۴-۱۹-۴ | - فوری و غیر منتظره | |
| ۴۴-۴۲-۴۰-۲۶ | - کاربرد بیشتر تشویق‌های کلامی به جای پاداش‌های ملموس | |
| ۱۸-۱۳-۹ | - آزمون‌ها و نمرات | |

بحث و نتیجه‌گیری

مرور سیستماتیک یافته‌ها نشان داد که اهداف استفاده از پاداش درونی در دو بعد «حل مسائل چالشی» و «دستیابی به اهداف سطح بالا چون: رشد و پیشرفت خلاقیت، استقلال، کار گروهی، رشد فردی، مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های اجتماعی» استخراج شدند. کاربرد پاداش درونی در چهار بعد «استفاده از راهبردها و روش‌های متنوع آموزشی»، «پرهیز از ایجاد رقابت»، «آگاهی دانش‌آموزان از اهداف یادگیری»، «تمرکز بر توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان»، استخراج شدند. بعد «استفاده از راهبردها و روش‌های متنوع آموزشی» نیز، به چهار مقوله «ارائه مطالب از ساده به دشوار»، «فرصت‌های یادگیری همکارانه»، «استفاده از مثال‌های گوناگون» و «استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی» کدگذاری شد. از طرفی، اهداف پاداش بیرونی در سه بعد «دستیابی به اهداف کوتاه مدت»، «استفاده برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری» و «دستیابی به خوشایندی معلمان یا والدین» استخراج شدند. کاربرد پاداش بیرونی در مدارس نیز، در چهار بعد «استفاده به صورت گروهی»، «فوری و غیر منتظره»، «کاربرد بیشتر تشویق‌های کلامی به جای پاداش‌های ملموس» و «آزمون‌ها و نمرات» استخراج شدند.

برای تبیین این یافته‌ها لازم است به الگوی عناصر سازمانی کافمن و تیاگراجان^۱، که دارای پنج عنصر درونداد، فراگرد، فراورده (محصول)، برون‌داد و پیامد می‌باشد، نگاهی بیندازیم. براساس این الگو درونداده‌ها همان نهادهای آموزشی مانند معلمان، فراگیران،

فضاهای آموزشی، وسایل و غیره هستند؛ فراگرد، فعالیت یا کاری است که روی نهاده‌های آموزشی یا با نهاده‌های آموزشی انجام می‌دهند و شامل تدریس، تمرین، عرضه، مطالعه، مرور، آزمون و غیره است. فرآورده‌ها مانند موفق شدن در یک آزمون ریاضی در پایان سال، برنده شدن تیم والیبال در مسابقه و غیره می‌باشند؛ نتایج آنی و بدون فاصله دوره‌های آموزشی هستند. برون‌داد در نظام‌های آموزشی هنگامی مطرح است که فرد یا افراد در مجموع فرآورده‌های یک نظام آموزشی یا یک مؤسسه آموزشی موفقیت کسب کند. بنابراین، به عنوان مثال قبول شدن در سال اول دبیرستان برای یک دانش‌آموز، برون‌داد خواهد بود یا داشتن درصد بالای قبولی نسبت به سایر مدارس برای یک مؤسسه آموزشی می‌تواند یک برون‌داد باشد، اما پیامدها، یعنی نتایج یا محصولات نهایی و غایی یک نظام آموزشی، هنگامی مطرح می‌شود که برای مثال، فارغ التحصیلان یک نظام آموزشی در هر جایگاه و موقعیتی علاوه بر خبرگی و تخصص در حرفه خود، افرادی مسئولیت‌پذیر، اخلاق‌مدار، وطن‌دوست، معتقد به ارزش‌های دینی و ملی و ... باشند. پیامدها در واقع محصولات نهایی نظام‌های آموزشی هستند که گاه مورد غفلت قرار می‌گیرند (فردانش، ۱۳۹۵) و در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی آن طور که باید و شاید به آن‌ها توجه نمی‌شوند.



شکل ۱: سنجش نیازها (فردانش، ۱۳۹۵؛ ص ۸۵)

براساس شکل (۱)، در بحث پاداش در مدارس، ممکن است شورای یک مدرسه یعنی مدیر، معلم، معاون و اولیاء به عنوان درون‌داده‌های نظام آموزشی جهت دستیابی به فرآورده‌ها که ممکن است موفقیت دانش‌آموزان در آزمون‌های دروس مختلف در طول یک سال تحصیلی

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

و غیره از پاداش‌های بیرونی مثل کمد جوایز جهت افزایش انگیزه (بیرونی) و رغبت دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین، این درون‌داده‌ها جهت دستیابی به برون‌داد نظام آموزشی، که ممکن است دستیابی به بالاترین رتبه قبولی در پایه ششم و یا دارا بودن بیشترین آمار رتبه‌های یک و دو رقمی در کنکور سراسری باشد تصمیم بگیرند که در مرحله‌ی فراگرد از پاداش‌های بیرونی استفاده کنند و در نهایت به برون‌داد ذکر شده دست یابند. ممکن است حتی آن مدرسه موفق شود رتبه‌ای قابل ملاحظه‌ای در سطح ناحیه، استان و حتی کشور به دست آورد؛ اما مسئله مهم این است که آیا این موفقیت‌ها اهداف اصلی نظام تربیت هستند؟ آیا اهداف اصلی و نهایی نظام تربیت کشور را باید در فراگردها و برون‌دادها جستجو کرد یا پیامدها؟

آموزش و پرورش مسئول و پاسخگو باید فرد را در چارچوب آینده مد نظر قرار دهد. هدف غایی آموزش و پرورش آفرینش آینده‌ای بهتر برای افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جامعه است. پیامد تربیت باید رشد و توسعه همه جانبه شهروندان آینده کشور باشد و از تأکید صرف بر دانشمندپروری و دکتر و مهندس‌سازی دست برداشته و بر تربیت انسان‌های متعهد و شهروندانی آگاه و توانمند اصرار ورزیم. در برنامه‌ریزی آموزشی کشور باید افراد و گروه‌های درون سازمان، سازمان و جامعه هر سه مورد توجه قرار بگیرند. هدف آموزش و پرورش نباید فقط بهبود موفقیت سازمان‌ها و یا موفقیت دانش‌آموزان در آزمون‌ها باشد بلکه برنامه‌ریزی آموزشی کشور باید در راستای بهبود وضعیت حال و آینده جامعه تلاش کند. باید در برنامه‌ریزی آموزشی جامعه به جای سازمان و فرد در اولویت قرار گیرند؛ زیرا، هر آنچه برای جامعه مناسب باشد برای سازمان و فرد نیز مناسب خواهد بود. بنابراین، آنچه اکنون در نظام تربیت باید مورد تأکید باشد، محصول نهایی نظام آموزشی کشور یعنی پیامدها هستند نه صرفاً محصول و برون‌دادهای سازمانی.

قرار است که نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در افق ۱۴۰۴ با بهره‌گیری از الگوی پیشرفته و بومی زمینه تربیت نسلی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاش‌گر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و

امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانتدار، دانا و توانا، پاکدامن و باحیا، انتخاب‌گر و آزادمنش، متخلق به اخلاق اسلامی خلاق و کارآفرین و مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر و آماده‌ی ورود به زندگی شایسته‌ی فردی، خانوادگی و اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی فراهم سازد (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰). این موارد پیامدهای نظام تربیتی کشور هستند که باید در سطح فراکلان برای تحقق آن‌ها تصمیم بگیریم و آن تصمیمات را در سطوح خرد و با دقت عملیاتی نماییم. بنابراین، باید نظام تربیت کشور از تأکید افراطی بر محصول (مانند نمره‌های آزمون‌ها، موفقیت در درس‌ها، مهارت‌های به دست آمده) و برونداد (مانند فارغ التحصیلان، گواهینامه‌ها، پایان نامه) دست برداشته و بر پیامدها (مانند خودکفایی، اعتماد به نفس، توانایی تشریک مساعی) تأکید نماید.

تقریباً نتایج تمامی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تنبیه امری غیرقابل قبول است، زیرا تنبیه، خشن‌تر و علنی‌تر است؛ در عبارت‌هایی مانند «این کار را بکن وگرنه چنین و چنان خواهد شد»، عنصر کنترل آشکار و غیرقابل انکار است. ولی در پاداش، کنترل با ملایمت و از طریق ترغیب و تشویق صورت می‌گیرد تا زور و فشار. با این حال، پاداش هم درست به اندازه تنبیه کنترل کننده است، زیرا پاداش‌ها نیز معمولاً برای ترغیب یا تحت فشار قرار دادن دیگران به منظور انجام کاری اعمال می‌شوند که در شرایط عادی به اختیار خود آن را انجام نخواهند داد.

در واقع تنبیه و پاداش اساساً شبیه یکدیگر عمل می‌کنند. همانطور که کورت لوین^۱ بانی روان‌شناسی مدرن می‌گوید: «هر دو راهکار زمانی به کار می‌آیند که بخواهیم رفتاری را برگزینیم که نیروهای میدانی طبیعی در آن لحظه قادر به برانگیختنش نیستند. ناگهان استفاده بلند مدت از هر دو راهکار، از الگویی مشابه پیروی می‌کند. در هر دو مورد سرانجام مجبور می‌شویم برای تداوم رفتار مورد نظر، مرتب بر حجم پاداش یا تنبیه بیفزاییم. اما واقعیتی مهم‌تر زیربنای این دو راهکار را تشکیل می‌دهد و آن اینکه پاداش و تنبیه اساساً از یک الگو سرچشمه می‌گیرند؛ الگویی که انگیزه را چیزی جز کنترل رفتار نمی‌داند» (کوهن، ۱۳۹۰).

در انگیزش، کیفیت رفتار تحت تأثیر قدرت تفکر و انتخاب و مسئولیت‌پذیری فرد می‌باشد. بنابراین، نظریاتی که به منابع درونی انگیزشی توجه می‌نمایند تبیین دقیق‌تری ارائه

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

می‌کنند (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی، ۱۳۹۰). بر پایه این دسته از نظریه‌ها انگیزش در یادگیری وقتی نیرومند است که منابع انگیزشی درونی باشد، یا حرکت به سوی انگیزه‌های درونی باشد، هدف‌های یادگیری مورد توجه یادگیرندگان باشد، متمرکز برای اجرای تکلیف بوده و یادگیرنده کارآیی خود را باور داشته باشد (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰).

جان کلام اینکه نظام آموزشی یک سیستم است که از اجزای^۱ (ادارات، مدارس و ...) و عناصر کوچکتر^۲ (کلاس‌های درس) تشکیل شده است. هر کدام از این اجزا با یکدیگر در ارتباط و تعامل هستند. در یک نظام در دسترس‌ترین متهم برای حمل بار ناکارآمدی‌ها، خطاهای انسانی است. خطای انسانی به عمل انجام شده خارج از حد قبول سیستم گفته می‌شود (مستر^۳، ۱۹۹۳)؛ اما در نظام تربیت کشور بخش زیادی از آنچه روی داده، ناشی از خطای سیستمی است نه خطای انسانی و اگر متوجه این مهم نباشیم، نمی‌توانیم آن‌ها را به شکل بلند مدت رفع کنیم و توسعه جامعه را رقم بزنیم. هم‌اکنون در نظام تربیت کشور، شاهد برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت بسیاری جهت آموزش شیوه‌های پاداش و تنبیه به معلمان هستیم. بنابراین، روشن است که استفاده از پاداش و تنبیه تنها به المان‌های نظام آموزشی محدود نیست و به عبارتی از جنس خطای انسانی نمی‌باشد بلکه کل سیستم درگیر این مسئله است که باید اصلاح گردد.

براساس آنچه که تا کنون بحث شد می‌توان گفت هر چیزی که در مدرسه آموخته شود به طور هدفمند و چه قصد نشده، شخصیت و جهت‌گیری زندگی افراد را تحت تأثیر قرار خواهد داد (محقق‌پور و همکاران، ۱۳۹۷). دانش‌آموزی که با پاداش شرطی شود در آینده در هر حرفه و تخصصی، انسانیت، مسئولیت‌پذیری و وجدان‌کاری را فدای پاداش می‌نماید. این دانش‌آموزان دیروز و مردان و زنان امروز در مدرسه یاد گرفته‌اند که در ازای انجام وظیفه و مسئولیت‌شان پاداش بگیرند در صورتی که آدمی اساساً طبیعت فعال دارد و منبع اساسی رشد در وجود آدمی تعبیه شده است (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰). بنابراین، هر چند ممکن است در تحصیل (فراورده) و

1. Component

2. Element

3. Meister. D

دانشگاه (برونداد) موفق باشند؛ اما، مسئولیت خود را در برابر جامعه به خوبی ادا نخواهند کرد و این پیامد منفی پاداش دهی مدارس در گذشته است. به علاوه، تا زمانی که در مدارس دست از تنبیه (اشکال گوناگون آن) دانش‌آموزان برنداریم، در آینده برای کنترل همان دانش‌آموزان نیازمند ایجاد سرعت‌گیر در خیابان‌ها برای تنبیه رانندگان متخلف، دستگاه کنترل در ورود و خروج ادارات، افزایش کلانتری برای حفظ امنیت شهروندان و صدها مثالی دیگر که نهایتاً حاصل تأکید بر کنترل بیرونی و کنترل کودکان با ترس و تنبیه در کلاس‌های درس، خواهیم بود. در نهایت، توجه به این مسئله تربیتی، سیاست‌گذاران و کارگزاران نظام تربیتی را با دیدگاه جدیدی روبه‌رو می‌سازد و در واقع پیش‌بینی یک تغییر اساسی در حوزه تربیت خواهد بود؛ زیرا، توسعه و پیشرفت یک کشور الزاماً در ساختن، رفتن و حرکت کردن نیست، بلکه بذر توسعه ممکن است در ایستادن، تأمل کردن و کنار زدن عادت‌ها باشد. در نهایت با توجه به یافته‌های مطالعه مروری حاضر و با توجه به اسناد برگرفته شده از اسناد بالا دستی چون سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی که در فرایند پژوهش بدان اشاره شد، پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های آتی براساس یافته‌های پژوهش حاضر، مبنی بر اهمیت انگیزه و پاداش درونی و لزوم حرکت به سوی این جهت‌گیری، به واکاوی راهکارهایی عملی جهت تحقق این اهداف غایی بپردازند.

منابع

- آثار، شکرالله؛ جلال‌پور، شیدا؛ ایوبی، فاطمه؛ رحمانی، محمد رضا؛ و رضائیان، محسن. (۱۳۹۵).
پریزما، موارد ترجیحی در گزارش مقالات مروری منظم و فراتحلیل. مجله دانشگاه علوم
پزشکی رفسنجان، ۱۵، ۶۳-۸۰.
- ابراهیمی قوام، صغری؛ و خاقانی‌زاده، مرتضی. (۱۳۸۷). نقش انگیزش در یادگیری. مجله راهبردهای
آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی بقیه... (عج)، (۱)، ۱-۹.
- اسپالدینگ، جریل. ال. (۱۳۸۷). انگیزش در کلاس درس. (محمد رضا نائینیان و اسماعیل بیابانگرد،
مترجمان). انتشارات مدرسه.
- اصلانی، ابراهیم؛ مجدفرد، مرتضی؛ و سلیقه دار، لیلا. (۱۳۸۹). شیوه‌های مؤثر تشویق و تنبیه در تعلیم و
تربیت. رشد آموزش ابتدایی، ۱۴ (۴).

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

اسمعیل وندی، مهدی؛ اسمعیل وندی، سمیه؛ اسمعیل وندی، میلاد؛ و اسمعیل وندی، فروغ. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر تشویق و تنبیه در پیشرفت دانش‌آموزان مقطع ابتدایی (ج ۱، ص ۱۶).

مقاله ارائه شده در نخستین همایش بین‌المللی تدبیر علوم مدیریتی، تربیتی، اجتماعی و روانشناسی در افق ایران ۱۴۰۴.

پناهی، علی‌احمد. (۱۳۹۷). اقتضانات اخلاقی کاربرد تشویق و تنبیه در پرورش فرزند از دیدگاه اسلام. اخلاق، ۵۲(۱۴)، ۳۱-۵۴.

پیری، موسی؛ و شاهی، افسانه. (۱۳۹۸). رابطه کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان در احساس تعلق با نقش واسطه‌گری نگرش به برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵۳(۱۴)، ۵۵-۷۶.

حیدری، بهناز شجاع. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر تشویق بر افزایش یادگیری دانش‌آموزان (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دبستان بهشتی) (ج ۳، ص ۱۲). مقاله ارائه شده در سومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری.

حیدری، مجتبی. (۱۳۹۸). راهکار جلوگیری از تنبیه در مدارس (ج ۳، ص ۶). مقاله ارائه شده در سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی.

رحمان‌پور؛ نسرین؛ اسدزاده، حسن؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۷). تدوین بسته‌ی آموزشی خودفرمانی و تعیین اثربخشی آن بر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه تهران. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۵(۶)، ۷۱-۹۰.

سند برنامه درسی ملی. (۱۳۹۱). بازیابی شده در پنجم دی‌ماه ۱۳۹۶ از <http://magifa.com/detail/754574/article/5>

سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. دوران. شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰): مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

صاحبی، علی. (۱۳۹۵). ویلیام گلسر: بنیانگذار تئوری انتخاب و واقعیت درمانی. دانش. شهسواری، امیر؛ و علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۹۸). روش‌شناسی پژوهش مروری و نقش آن در تولید دانش: توسعه یک گونه‌شناسی. فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی، ۲۵(۹۸)، ۷۹-۱۰۵.

صدری دمیرچی، اسماعیل؛ محمدیاری، انسیه؛ جعفری، میر سعید؛ و حسینیان، سیمین. (۱۳۹۸). تأثیر مشاوره گروهی راه حل محور بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۶)، ۲۳-۳۴.

غفاری؛ خلیل؛ حسینی؛ و سعید، سید. (۱۳۹۵). رابطه کاربرد شیوه‌های تشویق و تنبیه با عزت نفس دانش آموزان. روانشناسی تربیتی، ۷(۲)، ۹۷-۱۱۱.

غلامی تازه قلعه، توحید؛ و بیگی، جمال. (۱۳۹۱). تنبیه بدنی کودکان در آموزه های فقهی، قوانین داخلی و اسناد بین المللی. فقه و مبانی حقوق اسلامی، ۴(۱۲-۱۳)، ۳۸-۶۰.

فرامرزی، حمید؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ و شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۹۶). نقش انگیزه درونی-بیرونی و هدف تبصری-عملکردگرا در پیش بینی خودکارآمدی خلاق دانش آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های شهرستان رمشگان. دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، ۶(۱)، ۲۷-۴۲.

فردانش، هاشم. (۱۳۹۵). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. سمت. قورچائی، ایوب. (۱۳۹۲). مدل یابی ساختاری روابط عوامل آموزشی موثر بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

کافمن، راجر؛ و هرمن، جری. (۱۳۷۴). برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی. (فریده مشایخ و عباس بازرگان هرندی، مترجمان). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. کریمی، یوسف. (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی. ارسباران.

کهن، الفی. (۱۳۹۰). نه تنبیه، نه تشویق: چگونه انگیزه‌های درونی را پرورش دهیم. (اکرم کرمی، مترجم). صابرین.

گوهری راد، حسین. (۱۳۹۳). تأثیر تشویق و تنبیه دانش آموزان بر بزهکاری اجتماعی نوجوانان مقطع متوسطه پسران شهرستان سردشت در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده مرکز پیام نور تهران، دانشگاه دانشکده علوم انسانی.

محقق پور، زهرا؛ مشایخ، پری؛ و قاسمی‌زاده، علیرضا. (۱۳۹۷). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در هدایت دانش آموزان دوره متوسطه به سمت رشته علوم انسانی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۳(۴۹)، ۱۲۵-۱۵۰.

مرور سیستماتیک اثرات پاداش‌دهی در مدارس کشور

محمدی‌فارسانی، فریبرز؛ حکیم‌زاده، رضوان؛ و دهقانی، مرضیه. (۱۳۹۶). تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین (مطالعه موردی). فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲(۴۷)، ۱۴۵-۱۶۶.

مالکی، مانده. (۱۳۹۲). تأثیر الگوهای طراحی آموزش گانه و پنج مرحله‌ای بایی در آموزش مبتنی بر شبکه بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴(۴)، ۹۹-۱۱۶.

ملکی، حسن. (۱۳۸۴). تعلیم و تربیت با رویکرد کلان‌نگر. عابد.

ممتحن، مهدی. (۱۳۹۱). واکاوی نگاره‌های تعلیمی تربیتی تشویق و تنبیه در آثار سعدی. پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، ۱۵(۴)، ۱۵۷-۱۷۶.

موسوی نسب، محمدرضا. (۱۳۸۸). انگیزش و یادگیری. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، اول(۱).

میرزایی، خلیل؛ کرماج، احمد؛ و رشیدی، هوشیار. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی اندیشه‌های تربیتی جان دیویی و خواجه نصیرالدین طوسی. مقاله ارائه شده در همایش علوم اسلامی، علوم انسانی.

میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۰). روابط انسانی در آموزشگاه. نشر یس‌طرون.

ناصرزاده، نعمت‌الله. (۱۳۸۹). برنامه درسی پنهان: شیوه‌های مدیریت کلاس معلمان در مدارس و ارتباط آن با تأییدجویی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر سسندج (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده دانشگاه کردستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

Akin-Little, K. Angeleque; Eckert, Tanya L.; Lovett, Benjamin J.; & Little, Steven 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>

Black, Steve; & Allen, James D. (2018). Part 7: **Rewards, Motivation, and Performance**. *The Reference Librarian*, 59(4), 205-218. <https://doi.org/10.1080/02763877.2018.1499164>

Burnett, Paul C. (2002). **Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment**. *Educational Psychology*, 22(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/01443410120101215>

Caldarella, Paul|Christensen. (2011). **Decreasing Tardiness in Elementary School Students Using Teacher-Written Praise Notes**. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), 104-112. <https://doi.org/10.1177/1053451211414186>

Cameron, Judy; Banko, Katherine M.; & Pierce, W. David. (2001). **Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues**. *The Behavior Analyst*, 24(1), 1-44. <https://doi.org/10.1007/BF03392017>

- Capstick, Joanna. (2005). **Pupil and staff perceptions of rewards at a pupil referral unit.** *Emotional and Behavioral Difficulties*, 10(2), 95-117. <https://doi.org/10.1177/1363275205054162>
- Cerasoli, Christopher P.; Nicklin, Jessica M.; & Ford, Michael T. (2014). **Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis.** *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Cohen, Joan H.; & Amidon, Edmund J. (2004). **Reward and Punishment Histories: A Way of Predicting Teaching Style?** *The Journal of Educational Research*, 97(5), 269-280. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.5.269-280>
- Covington, Martin V.; & Müeller, Kimberly J. (2001). **Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation.** *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176. <https://doi.org/10.1023/A:1009009219144>
- Dad, Hukam|Ali. (2010). **Comparison of the Frequency and Effectiveness of Positive and Negative Reinforcement Practices in Schools.** *Contemporary Issues in Education Research*, 3(1), 127-136. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=Student%27s+Reinforcement+and+Punishment+&pr=on&ft=on&ff1=dySince_2001&id=EJ1072573
- Docan, Tony N. (2006). **Positive and Negative Incentives in the Classroom: An Analysis of Grading Systems and Student Motivation.** *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 21-40. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=Student%27s+Reinforcement+and+Punishment+&pr=on&ft=on&ff1=dySince_2001&id=EJ854925
- Elo, S; & Kyngäs, H. (2008). **The qualitative content analysis process.** *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Forbringer, Linda L. (2007). **Using a Mnemonic to Develop Effective Incentive Systems.** *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(1). Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=Reinforcement%2c+Punishment%2c+Reward%2c+Students&pr=on&ft=on&ff1=dySince_2001&ff2=subBehavior+Modification&id=EJ967466
- Gray, Cindy L.; Gutkin, Terry B.; & Riley, Tim R. (2001). **Acceptability of Rewards Among High School Teachers, Parents, Students, and Administrators: Ecological Implications for Consultation at the High School Level.** *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(1), 25-43. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1201_02

- Hardman, Elizabeth L. (2012). **Three Children with Emotional and Behavioral Disorders Tell Why People Do Right**. *International Journal of Special Education*, 27(1), 160-176. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=Student%27s+Reinforcement+and+Punishment+&pr=on&ft=on&ff1=dytSince_2001&id=EJ979722
- Hidi, Suzanne. (2016). **Revisiting the Role of Rewards in Motivation and Learning: Implications of Neuroscientific Research**. *Educational Psychology Review*, 28(1), 61-93. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9307-5>
- Hoffman, Lorrie L. |Hutchinson. (2009). **On Improving School Climate: Reducing Reliance on Rewards and Punishment**. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ834298>
- Kostewicz, Douglas E. (2010). **A Review of Timeout Ribbons**. *Behavior Analyst Today*, 11(2), 95-104. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=Student's+Reinforcement+and+Punishment+&pr=on&ft=on&ff1=dytSince_2001&id=EJ911980
- Kotaman, Huseyni; & Aslan, Mustafa. (2019). **Student preferences for motivation type after successful completion of a mathematics task**. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2019.1691717>
- Lepper, M. R; & Handell, M. (1989). **Intrinsic Motivation in the Classroom**. Academic Press.
- Marshall, Marvin. (2005). **Discipline without Stress,1 Punishments, or Rewards**. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 51-54. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.1.51-54>
- Matteson, Shirley M.; Swarthout, Mary B.; & Zientek, Linda Reichwein. (2011). **Student Motivation: Perspectives from Mathematics Teachers**. *Action in Teacher Education*, 33(3), 283-297. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.592123>
- McCurdy, Merilee; Skinner, Christopher; McClurg, Virginia; Whitsitt, Lynnette; & Moore, Tara. (2020). **Bonus rewards for everyone: Enhancing mathematics performance with supplemental interdependent group contingencies**. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(1), 77-88. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1678008>
- Meister, David. (1993). **Human Error: Cause, Prediction, and Reduction** Edited by John W. Senders and Neville P. Moray 153 page., \$34.50 Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991 ISBN 0-89859-538-3. *Ergonomics in Design*, 1(1), 38-38. <https://doi.org/10.1177/106480469300100111>

- Moberly, Deborah A.; Waddle, Jerry L.; & Duff, R. Eleanor. (2005). **The use of rewards and punishment in early childhood classrooms.** *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 359-366. <https://doi.org/10.1080/1090102050250410>
- Payne, Ruth. (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/10.1080/00131911.2015.1008407>
- Readdy, Tucker; Raabe, Johannes; & Harding, James Scott. (2014). **Student-Athletes' Perceptions of an Extrinsic Reward Program: A Mixed-Methods Exploration of Self-Determination Theory in the Context of College Football.** *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/10413200.2013.816801>
- Shreeve, Ann; Boddington, Dominic; Bernard, Brigitte; Brown, Kim; Clarke, Kristina; Dean, Lesley; Elkins, Tom; Kemp, Sue; Lees, Jon; Miller, David; Oakley, Jerry; & Shiret, David. (2002). **Student perceptions of rewards and sanctions.** *Pedagogy, Culture & Society*, 10(2), 239-256. <https://doi.org/10.1080/14681360200200142>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). **On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle.** *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Veksler, Vladislav D. |Gray. (2013). **Goal-Proximity Decision-Making.** *Cognitive Science*, 37(4), 757-774. <https://doi.org/10.1111/cogs.12034>
- Witzel, Bradley S.; & Mercer, Cecil D. (2003). **Using Rewards to Teach Students with Disabilities: Implications for Motivation.** *Remedial and Special Education*, 24(2), 88-96. <https://doi.org/10.1177/07419325030240020401>
- Wolfgang, Charles H. (2000). **Another View on »Reinforcement in Developmentally Appropriate Early Childhood Classrooms.»** *Childhood Education*, 77(2), 64-67. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521632>
- Woods, Ruth. (2008). **When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule-breaker.** *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(2), 181-196. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518390701868979>