

مجله علمی و پژوهشی

داستان دانه‌ای که درخت تنومندی از آب درآمد

تحول خودکارآمدی تحصیلی

نویسنده: ویک فیلد و اکلز

ترجمه و تلخیص: مسعود کبیری

پژوهشگر پژوهشکده تعلیم و تربیت

mkabiri@ier.ir

نظریه‌های معاصر انگیزش^۱، بر فرایندهای شناختی و عاطفی تمرکز دارند و چنین بیان می‌کنند که این فرایندها، اعمال انسان را برمی‌انگیزند، جهت‌دهی می‌کنند و تداوم می‌بخشند. در این مقاله روی تحول نوعی از فرایندهای انگیزشی به نام «خودکارآمدی ادراک شده»^۲ تمرکز می‌کنیم. خودکارآمدی به باورهای افراد در مورد قابلیت خود در یادگیری و انجام رفتار در سطح معینی مربوط می‌شود (بندورا، ۱۹۸۶ و ۱۹۹۷). تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که خودکارآمدی بر انگیزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (پاجارس، ۱۹۹۶؛ شانک، ۱۹۹۵). خودکارآمدی در چارچوب نظری وسیع‌تری به نام «نظریه‌ی شناختی اجتماعی» قرار دارد. بر پایه‌ی این نظریه، پیشرفت هر فرد به تعامل رفتاری او، عوامل شخصی (مانند تفکرات، باورها) و شرایط محیطی وابسته است (بندورا، ۱۹۸۶ و ۱۹۹۷). فراگیران برای ارزیابی خودکارآمدی خودشان از عملکرد واقعی خود، اطلاعاتی را از طریق تجربه‌های جان‌شسین^۳، تشویق‌های دیگران و همچنین از عکس‌العمل‌های فیزیولوژیکی خودشان به دست می‌آورند. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف^۴، تلاش^۵، استقامت^۶، امتناع^۷، و پیشرفت افراد تأثیر



می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۷؛ شانک، ۱۹۹۵).

دانش‌آموزانی که در یادگیری و انجام یک تکلیف احساس کارآمدی دارند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که نسبت به قابلیت‌های یادگیری خود شک و تردید دارند، در سطح بالاتری پیشرفت می‌کنند، آماده‌ترند، با جدیت بیشتری فعالیت می‌کنند و استقامت بیشتری نیز دارند. این امر هنگامی که افراد با مشکلات روبه‌رو می‌شوند، نمود بیشتری پیدا می‌کند.

تأثیرات خانوادگی در خودکارآمدی

با شروع کودکی، والدین و پرستاران تجربه‌هایی را برای کودک به وجود می‌آورند که به‌طور متفاوتی بر خودکارآمدی وی تأثیر می‌گذارد. تأثیرات جو خانه که به تعامل مؤثر بچه‌ها با محیط کمک می‌کند، به‌طور مثبتی بر خودکارآمدی مؤثر است (بندورا، ۱۹۹۷؛ میک، ۱۹۹۷). منابع اصلی تأثیرگذار بر خودکارآمدی در خانواده متمرکز شده‌اند، ولی این تأثیرات دو طرفه هستند. اگر والدین محیطی را به وجود آورند که حس کنجکاوی کودکان تحریک شود و بر تجربه‌هایی احاطه یابند، به بنای خودکارآمدی فرزندان خود کمک کرده‌اند. در عوض، بچه‌هایی که فعالیت‌های کنجکاوانه‌تر و کاوشگرانه‌ای را نشان می‌دهند، واکنش والدین خود را تحریک می‌کنند.

زمانی که محیط از نظر غنی‌سازی فعالیت‌های مورد علاقه‌ای که حس کنجکاوی بچه‌ها را تحریک می‌کنند، آماده شد و چالش‌هایی را مهیا ساخت تا بچه‌ها بتوانند از عهده آن‌ها برآیند، دانش‌آموزان برای دست و پنجه نرم کردن با فعالیت‌ها انگیزه پیدا می‌کنند و در نتیجه، نحوه‌ی فراگیری اطلاعات و مهارت‌های جدید را یاد می‌گیرند (میک، ۱۹۹۷). تنوع زیادی در محیط خانه برای این هدف وجود دارند. مثلاً، مواردی چون رایانه، کتاب و بازی و سرگرمی تفکر دانش‌آموزان را تحریک می‌کند. همچنین ممکن است، والدینی که خیلی به رشد شناختی بچه‌هایشان علاقه‌مند هستند، زمانی را برای یادگیری آن‌ها صرف کنند. ولی در بعضی از خانه‌ها ممکن است، چنین موقعیتی وجود نداشته باشد و بزرگسالان زمان کم‌تری را صرف آموزش بچه‌های خود کنند.

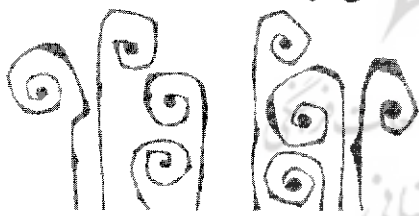
والدینی که محیطی گرم، پاسخگو و حمایتی را در خانه به وجود می‌آورند، روحیه‌ی جست‌وجوگری را در بچه‌ها تشویق و حس کنجکاوی آنان را تحریک می‌کنند. همچنین، با مهیا کردن وسایل بازی و یادگیری، رشد هوشی بچه‌ها را سرعت می‌بخشند (میک، ۱۹۹۷). در واقع، والدین نقش اصلی را در فراهم‌سازی اطلاعات برای رشد خودکارآمدی در خانه به عهده دارند. والدینی که تجربه‌های مهارتی متنوعی را برای بچه‌های خود ترتیب می‌دهند، نسبت به والدینی که فرصت‌های کم‌تری فراهم می‌کنند، بچه‌های

کارآمدتری را پرورش می‌دهند. (بندورا، ۱۹۹۷). تجربه‌های این چینی که در خانه اتفاق می‌افتند، با فعالیت‌ها و آنچه که بچه‌ها برای بررسی آن آزادی عمل دارند، غنی می‌شوند.

در ارتباط با بحث منابع جانشین، والدینی که به بچه‌های خود راه‌های مواجهه با مشکلات، پایداری و تلاش همانند الگوها را می‌آموزند، خودکارآمدی فرزندان خود را تقویت می‌کنند. به مجرد رشد بچه‌ها، نقش هم‌سالان پررنگ‌تر می‌شود. والدینی که فرزندان خود را به سوی هم‌سالان کارآمد هدایت می‌کنند، پیشرفت‌های جانشین بعدی را در خودکارآمدی به وجود می‌آورند.

خانه منبع اولیه‌ی ارائه‌ی اطلاعات تشویقی به‌شمار می‌رود. والدینی که بچه‌های خود را به تجربه‌کردن فعالیت‌های متفاوت ترغیب و تلاش‌های آن‌ها را حمایت می‌کنند، در حقیقت فرزندان

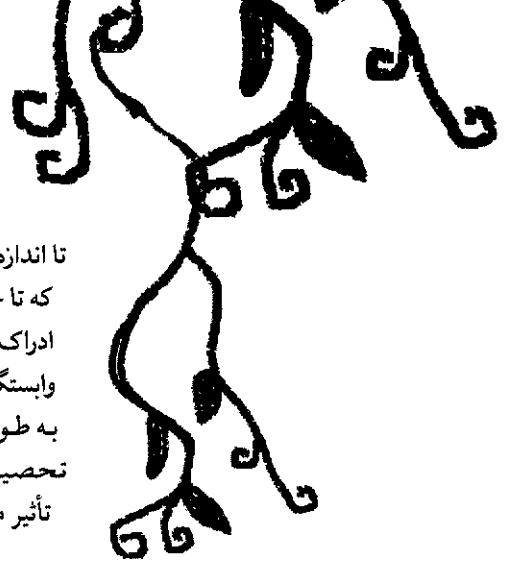
زمانی که محیط از نظر غنی‌سازی فعالیت‌های مورد علاقه‌ای که حس کنجکاوی بچه‌ها را تحریک می‌کنند، آماده شد و چالش‌هایی را مهیا ساخت تا بچه‌ها بتوانند از عهده آن‌ها برآیند، دانش‌آموزان برای دست و پنجه نرم کردن با فعالیت‌ها انگیزه پیدا می‌کنند و در نتیجه، نحوه‌ی فراگیری اطلاعات و مهارت‌های جدید را یاد می‌گیرند



خود را در رشد این احساس که در پی‌ریز شدن بر چالش‌ها مستعد هستند، یاری می‌بخشند (بندورا، ۱۹۹۷). در نقطه‌ی مقابل، خودکارآمدی در خانواده‌هایی که فرزندان خود را از فعالیت‌های تازه و بدیع منع می‌کنند، آسیب می‌بیند.

تأثیر هم‌سالان

هم‌سالان^{۱۱} به روش‌های متنوعی بر خودکارآمدی بچه‌ها تأثیر می‌گذارند. یکی از این روش‌ها، تشابه با «مدل»^{۱۲} است. مشاهده‌ی افرادی که مشابه با شخص و موافق با او هستند، می‌تواند، خودکارآمدی مشاهده‌گر را تقویت کند و او را برای انجام تکلیف برانگیزاند. البته این امر در صورتی ممکن خواهد بود که فرد



درگیری و مشارکت
دانش آموزان در مدرسه ،
تا اندازه‌ای به این امر وابسته است
که تا چه اندازه محیط مدرسه به
ادراک بچه‌ها از استقلال و
وابستگی کمک می‌کند که این نیز
به طور متقابل بر پیشرفت
تحصیلی و خودکارآمدی آن‌ها
تأثیر می‌گذارد

گروه‌های کم‌تر برانگیخته، به طور منفی تغییر می‌کنند.
استین برگ، براون و دورن بوسچ (۱۹۹۶)، تعدادی از
دانش آموزان را از زمان ورود به دبیرستان تا سال آخر زیر نظر گرفتند
و دریافتند که در الگوهای رشدی، هم سالان بر بسیاری از
فعالیت‌ها، از جمله عملکرد و انگیزش تحصیلی، تأثیر
می‌گذارند. تأثیرات هم سالان در طول دوره‌ی کودکی زیاد
می‌شوند و در اواخر دوره‌ی راهنمایی و اوایل دبیرستان به اوج خود
می‌رسند و سپس در طول دبیرستان کم می‌شوند. زمان اصلی
تأثیرگذاری بین سنین ۱۲ تا ۱۶ سالگی است؛ یعنی همان زمانی
که مداخله‌ی والدین در فعالیت‌های بچه‌ها کاهش می‌یابد. استین
برگ و همکارانش دریافتند، آن دسته از دانش آموزانی که در
گروه‌های با «جهت‌گیری تحصیلی»^{۱۴} پذیرفته می‌شوند، نسبت به
سایر دانش آموزان عضو گروه‌های با جهت‌گیری غیرتحصیلی و با
کم‌تر تحصیلی، پیشرفت بهتری دارند.

نقش مدرسه

این یافته که باورهای خودکارآمدی مطابق با پیشرفت دانش آموز
در مدرسه به کاستی می‌گراید، به عوامل گوناگونی نسبت داده شده
است (پینت ریچ و شانک، ۱۹۹۶). از جمله‌ی این عوامل می‌توان
به رقابت زیاد در مدرسه، استفاده‌ی زیاد از «تپه‌بندی هنجار-
مرجع»^{۱۵}، توجه کم‌تر به پیشرفت‌های انفرادی دانش آموز و
استرس‌های مرتبط با تحولات مدرسه اشاره کرد. این موارد و دیگر
فعالیت‌های مدرسه می‌تواند، خودکارآمدی تحصیلی را ضعیف کند؛
به ویژه میان دانش آموزانی که کم‌تر برای انجام تکالیف تحصیلی چالش
برانگیز آماده شده‌اند. نظم کاملاً یکسان آموزش در کلاس،
دانش آموزانی را که در دست یازیدن به تکالیف شکست خورده‌اند،
دلسرد می‌کند و از هم سالان عقب می‌اندازد (بندورا، ۱۹۹۷).

گروه‌بندی‌هایی که براساس توانایی انجام می‌شوند، می‌توانند
در کم کردن خودکارآمدی بین افرادی که در گروه‌های پائین‌تر
هستند، تأثیر داشته باشند. همچنین، کلاس‌هایی که مقایسه‌های
اجتماعی زیادی در آن‌ها شکل می‌گیرد، کم شدن خودکارآمدی آن
دسته از دانش آموزانی را به بار می‌آورند که عملکرد خود را ضعیف‌تر
از بقیه ارزیابی می‌کنند.

درگیری و مشارکت دانش آموزان در مدرسه، تا اندازه‌ای به این
امر وابسته است که تا چه اندازه محیط مدرسه به ادراک بچه‌ها از
استقلال و وابستگی کمک می‌کند که این نیز به طور متقابل بر
پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. هرچند
والدین و معلمان در شکل‌گیری احساس استقلال و وابستگی نقش
دارند، تأثیرگذاری هم سالان در طول نوجوانی، به طور فزاینده‌ای
مهم می‌شود. همچنین، گروه هم سالان باعث ایجاد تغییراتی در

باور داشته باشد، او نیز موفق خواهد بود (شانک، ۱۹۸۷). در
مقابل، مشاهده‌ی اشخاصی که شکست خورده‌اند می‌تواند
دانش آموز را در باور کردن این حس که او نیز فاقد شایستگی برای
موفقیت است، باری دهد و نسبت به کوشش در آن مورد، در او
دلسردی به وجود آورد. تشابه با مدل برای دانش آموزانی که نسبت به
قابلیت‌های عملکردی خود نامطمئن هستند، بیش‌تر از عوامل دیگر
تأثیرگذار است. مانند افرادی که آشنایی و اطلاعات لازم را در مورد
تکلیف برای قضاوت در زمینه‌ی خودکارآمدی دارا نیستند و یا افرادی
که مشکلات تجربه نشده‌ای دارند و شک و تردید آن‌ها ثابت مانده
است (بندورا، ۱۹۸۶؛ شانک، ۱۹۸۷). تشابه با مدل در بین
کودکان و نوجوانان بسیار مهم و تأثیرگذار است، زیرا هم سالان در
بسیاری از جنبه‌ها با همدیگر یکسانند و به طور کلی، دانش آموزان
در این سطح از رشد با بسیاری از تکالیف ناآشنا هستند.

تأثیر هم سالان همچنین از طریق شبکه‌های هم‌سال^{۱۶} یا
گروه‌های بزرگی از هم سالان که دانش آموز با آن سروکار دارد نیز
وجود دارد. دانش آموزانی که در شبکه‌ها عضویت دارند، به
هماندی با یکدیگر تمایل نشان می‌دهند (کارنیز، کارنیز و نکرم،
۱۹۸۹) که این مسئله باعث می‌شود، احتمال تأثیر از روش
الگوگیری زیاد شود. شبکه‌ها به تعیین موقعیت‌های دانش آموزان
برای بروز تعاملات و مشاهده‌ی تعاملات دیگران کمک می‌کنند
(دوک و گوتز، ۱۹۷۸). با گذشت زمان، اعضای شبکه با یکدیگر
آشنا تر می‌شوند، مباحثات بین دوستان بر انتخاب فعالیت‌ها تأثیر
می‌گذارند و دوستان اغلب انتخاب‌های مشابهی پیدا می‌کنند
(برنلدت و کیف، ۱۹۹۲).

گروه‌های هم سال «جامعه پذیرگی انگیزشی»^{۱۷} را بالا می‌برند.
تغییرات انگیزشی بچه‌ها در طول سال تحصیلی، به طور دقیق به
وسيله‌ی عضویت در گروه هم سالشان در ابتدای سال تحصیلی
پیش‌بینی می‌شوند (کیندرمن، مک کولام و گیسون، ۱۹۹۶).
بچه‌هایی که به گروه‌های بیش‌انگیزخته می‌پیوندند، در طول سال
تحصیلی به طور مثبتی تغییر می‌کنند و در نقطه‌ی مقابل، در

درک دانش آموز از استقلال و وابستگی می شوند (هیمبل، کامفورت، شورنت ریچل و مک دوگال، ۱۹۹۶).

تأثیرات گذر به دوره ی دیگر^{۱۶}

گذر به دوره ی دیگر در مدرسه عوامل تأثیرگذار دیگری را در خودکارآمدی مطرح می کند. ایکلز و همکارانش (ایکلز و میجلی، ۱۹۸۹؛ ایکلز، میجلی و آدلر، ۱۹۸۴) گزارش دادند که گذر به مدرسه ی راهنمایی، تغییرات زیادی را با خود به همراه می آورد. دانش آموزان مدرسه های ابتدایی در بیش تر روزهای مدرسه، با یک معلم و گروهی از هم سالان سروکار دارند، به دانش آموزان توجه بیش تری می شود، و پیشرفت های فردی دانش آموزان مدنظر قرار می گیرند. پس از ورود بچه ها به مدرسه ی راهنمایی، به دلیل آن که دانش آموزان کلاس ها را تغییر می دهند، در تماس با هم سالانی قرار می گیرند که قبلاً آن ها را نمی شناختند. در این سطح از تحصیلات، بیش تر ارزشیابی ها هنجاری هستند و معمولاً به پیشرفت های شخصی افراد توجه کم تری می کنند. در گروهی که مرجع های اجتماعی گسترش پیدا کرده اند، دانش آموزان نیاز پیدا می کنند که توانایی های تحصیلی خود را دوباره ارزیابی کنند. در نتیجه، ادراکات فرد از شایستگی های تحصیلی در دوره ی راهنمایی رویه کاهش می گراید (هارتر، ۱۹۹۶؛ میجلی، فلدفافر و ایکلز، ۱۹۸۹).

تغییرات رشدی در مهارت خود ارزیابی

مهارت های خود ارزیابی با رشد بچه ها بهتر می شوند. بسیاری از بچه ها بیش تر از آنچه می توانند انجام دهند، نسبت به خود مطمئن هستند و یا به عبارت دیگر «بیش مطمئن»^{۱۷} هستند. هنگام پژوهش و بررسی روی خودکارآمدی، چندان غیر معمولی نیست که بچه ها کارآمدی بیش تری در انجام تکالیف مشکل در خود احساس کنند. حتی در مواقعی که بازخورد فعالیت نشان می دهد که عملکرد پائینی دارند، ممکن است خودکارآمدی آن ها کم تر نشود (شانک، ۱۹۹۵). در مواقع نادری، بچه ها نسبت به قابلیت های خود برآورد کم تری دارند و معتقدند که نمی توانند مهارت های اساسی را کسب کنند.

ناهماهنگی بین خودکارآمدی و عملکرد واقعی ممکن است به خاطر دلایل گوناگونی باشد. امکان دارد بچه ها فاقد آشنایی با مهارت باشند و نتوانند به طور کامل درک کنند که چه چیزی برای انجام موفقیت آمیز یک تکلیف لازم است. به محض دستیابی به تجربه، دقت آن ها نیز بهبود می یابد. و یا ممکن است بچه های دلیل، به واسطه ی جنبه های خاص تکلیف، به تقلا بیفتند و براین اساس تصمیم بگیرند و آیا می توانند تکلیف را انجام دهند؟ در حالی که ممکن است جنبه های دیگر را نادیده بگیرند. برای مثال، در درس تفریق امکان دارد بچه ها به این جنبه توجه کنند که مسائل تا چه اندازه از

اعداد بزرگ تشکیل شده اند و چنین قضاوت کنند که مسأله های با اعداد بزرگ تر از مسأله های با اعداد کوچک تر مشکل ترند؛ حتی وقتی که مسأله های با اعداد بزرگ تر، از نظر مفهومی ساده تر باشند.

ممکن است دانش آموزان در مورد قابلیت های عملکردی خود نیز تصور غلطی داشته باشند. مثلاً ممکن است برای دانش آموزان، توصیف وضعیت نوشتن خود و یا تشخیص این که آیا مهارت های نوشتن او بهتر شده است یا نه نیز دشوار است (شانک و سوارنز، ۱۹۹۳). بازخورد معلم، به ویژه در دوره ی ابتدایی که برای تشویق صورت می گیرد، مقرر می کند که بچه ها چه چیزی را می توانند به خوبی انجام دهند. ممکن است دانش آموز عقیده داشته باشد که می تواند به خوبی بنویسد، در حالی که در حقیقت مهارت او بسیار پائین تر از سطح نرمال در کلاس باشد. همان طوری که بچه ها رشد می کنند، تجربه ی انجام تکلیف را کسب می کنند و وارد مقایسه های اجتماعی با هم سالان خود می شوند که این امر باعث بهتر شدن دقت خود ارزیابی های آنان می شود.

بحث قبلی ما به این معنی نیست که مهارت های خود ارزیابی بچه های جوان تر نمی تواند دقیق باشند. آموزش و فرصت هایی برای تمرین خود ارزیابی، دقت خود- ادراکی بچه ها را افزایش می دهد (شانک، ۱۹۹۵). مداخلات آموزشی که اطلاعات روشنی را در مورد مهارت ها و یا پیشرفت بچه ها انتقال می دهند، باعث افزایش تناظر خودکارآمدی- عملکرد می شوند (شانک، ۱۹۸۱ و ۱۹۹۵).

زیرنویس

1. Motivation
 2. Perceived Self-efficacy
 3. Beliefs
 4. Vicarious Expectations
- تجربه های جانشین به تجربیاتی اطلاق می شود که فرد مستقیماً از طریق تعامل با موضوعات به دست نمی آورد، بلکه از طریق مشاهده ی نتیجه فعالیت افراد دیگری که با موضوع مورد نظر برخورد کرده اند، به دست می آید. برای مثال ممکن است، دانش آموز مستقیماً با موضوع درسی برخورد نکرده باشد، ولی وقتی که شاگرد ممتاز کلاس در حل آن مسأله با مشکل روبرو می شود، احساس کارآمدی پائینی در حل آن مسأله از خود نشان می دهد (مترجم).
5. Task choice
 6. Effort
 7. Persistence
 8. Resilience
 9. Task
 10. Peers
 11. Model Similarity
 12. Peer networks
 13. Motivational Socialization
 14. Academicals oriented
 15. Norm-referenced
 16. Transitional Influences
 17. Overconfident

منبع
این مقاله برگرفته از فصل دوم کتاب:

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