

ORIGINAL ARTICLE

Designing and Validation Student Encouragement Model in Elementary School

Mehran Farajollahi ¹  Reza Norouz Zadeh ²  Ata Aznab *³ 

1. Full Professor. Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

2. Associate Professor Associate Professor, Department of Educational Sciences, Institute of Research and Planning in Higher Education, Iran

3. PhD graduate in Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran

Correspondence:

Ata Aznab Email: ataznab@gmail.com

Receive Date: 30/Oct/2024

Revise Date: 03/Dec/2024

Accept Date: 04/Jul/2025

Publish Date: 21/Mar/2026

How to cite:

Farajollahi, M. Norouz Zadeh, R. Aznab, A (2026). Designing and Validation Student Encouragement Model in Elementary School. Technology and Scholarship in Education, 6 (1), 20, 9-29. <https://doi.org/10.30473/t-edu.2024.72578.1210>

ABSTRACT

The purpose of this research was to design and validate the model of encouraging elementary school, which was in terms of method, a combination of qualitative methods of phenomenography and synthesis and quantitative method with the design of a questionnaire. the Tripartite Encouragement Model, consisting of the first dimension(What), includes the four categories of feedback and information, peace and respect, interest and enthusiasm, and trust and communication; The second dimension(Why) includes the categories of independence, competence, satisfaction and communication; The third dimension(How) includes two categories, first, educational design, which includes six subcategories of improving teachers' motivation, new approaches to educational design, creating enthusiasm in the classroom, presenting goals and expectations, using active and exploratory methods, and designing targeted and challenging assignments; and second, communication methods in two negative parts, including six subcategories of feedback based on judgment and criticism, praise and praise based on control and talent, reward and reward, comparison and competition, fear and anxiety, uncontrollable documents, and positive including seven categories that were designed in contrast to the negative categories and their substitutes, controllable documents, the right to choose, cooperation and friendship, learning responsibility, praise and praise based on effort and reasoning, descriptive feedback based on the process and inducing the joy of learning.

KEYWORDS

Designing a Model, Encouragement, Elementary School.



فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت

سال ششم، شماره اول، پیاپی بیستم، بهار ۱۴۰۵ (۹-۲۹)

<https://doi.org/10.30473/t-edu.2024.72578.1210>

«مقاله پژوهشی»

طراحی و اعتبارسنجی الگوی تشویق دانش آموزان دوره ابتدایی

مهران فرج الهی^۱، رضا نوروز زاده^۲، عطا ازنب^۳ 

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، طراحی و اعتبارسنجی الگوی تشویق دانش آموزان دوره ابتدایی بود که از نظر هدف کاربردی و با آمیخته‌ای از روش‌های کیفی پدیدارنگاری و سنتزپژوهی و کمی با طراحی پرسشنامه، انجام شد. جامعه آماری، عوامل آموزشی شهرستان مریوان (۲۰ نفر)، با مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و با تحلیل محتوای استقرایی؛ منابع معتبر و مرتبط (۱۱۵ مورد)، به صورت هدفمند و با ابزار چک لیست و روش استنتاج؛ و متخصصان حوزه علوم تربیتی (۱۰ نفر)، با ابزار پرسشنامه و مصاحبه بود. در پایان، الگوی سه بعدی تشویق، عبارت از بعد اول، (چیستی)، شامل مقولات چهارگانه بازخورد، اطلاع، آرامش و احترام، علاقه‌واشتیاق، و اعتماد و ارتباط؛ بعد دوم، (چرایی)، شامل مقولات استقلال، شایستگی، رضایت و ارتباط؛ بعد سوم، (چگونگی)، شامل دو مقوله، نخست، طراحی آموزشی که خود مشتمل بر مقولات فرعی شش‌گانه بهبود انگیزه معلمان، رویکردهای نوین طراحی آموزشی، ایجاد شور و نشاط در کلاس، ارائه اهداف و انتظارات، استفاده از روش‌های فعال و اکتشافی، و طراحی تکالیف هدفمند و چالشی؛ و دوم، شیوه‌های ارتباطی در دو بخش سلبی، مشتمل بر مقولات فرعی شش‌گانه بازخوردهای مبتنی بر قضاوت و انتقاد، تحسین و تمجید مبتنی بر کنترل و استعداد، جایزه و پاداش، مقایسه و رقابت، ترس و اضطراب، اسنادهای غیرقابل کنترل، و ایجابی شامل مقولات هفت‌گانه که در مقابل مقولات سلبی و جایگزین آنها، اسنادهای قابل کنترل، حق انتخاب، همکاری و رفاقت، مسئولیت‌پذیری، تحسین و تمجید مبتنی بر تلاش و استدلال، بازخوردهای توصیفی مبتنی بر فرایند و القای لذت یادگیری طراحی شد.

واژه‌های کلیدی

طراحی الگو، تشویق، دوره ابتدایی.

- ۱- استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران
- ۲- دانشیار گروه علوم تربیتی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، تهران، ایران
- ۳- دانش آموخته دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران، ایران

*نویسنده مسئول: عطا ازنب

رایانامه: ataaznab@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۰۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۹/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

فرج‌الهی، مهران؛ نوروز زاده، رضا و ازنب، عطا. (۱۴۰۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی تشویق دانش آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه علمی فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۶ (۱)، ۲۰-۲۹.

<https://doi.org/10.30473/t-edu.2024.72578.1210>



مقدمه

دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، دارای ویژگی‌های خاص ذهنی، روانی، اخلاقی، اجتماعی و ... هستند که موجب می‌شود تا مربیان در انتخاب ابزارها، مواد و رسانه‌های آموزشی، دقت و توجه فراوان داشته باشند. استفاده از ابزار تشویق و تنبیه، از بدو شکل‌گیری فرایند تعلیم و تربیت، جهت کنترل و تغییر رفتار فراگیران، مورد استفاده مربیان بوده است. با ظهور رویکردهای نوین روانشناسی و شناخت بیشتر دانش‌آموزان و خصوصیات آن‌ها، ابزار تنبیه، از نظام آموزش رسمی رخت برست و کاربرد تشویق، بیشتر نمایان شد. تشویق سبب شوق می‌گردد و شوق نتیجه دریافت محبت است و محبت نیز یکی از احتیاجات روانی و اساسی انسان است. به نظر روانشناسان احتیاجات روانی به اندازه احتیاجات بدنی برای انسان ضروری و حیاتی است. بشر در هر دوره از زندگی به محبت نیاز دارد که این نیاز به وسیله افرادی که با آنان در ارتباط است، تأمین می‌شود و عدم تأمین این نیاز سبب پیدایش اضطراب در افراد می‌گردد (شریعتمداری، ۱۳۹۸). در واقع، بسیاری از مربیان، با تغییر کاربری کنترل دانش‌آموزان از تنبیه به تشویق روی آوردند؛ به بیان دیگر، همان کنترل دانش‌آموزان را به شیوه‌ای دیگر انجام می‌دهند. با تحلیل این فرایند، پیداست که تشویق نه تنها در معنا و مقصد واقعی خود به کار نمی‌رود، بلکه ابزاری ضد تشویق است.

نظام آموزشی ایران یکی از چند نظام آموزشی در جهان است که همچنان نظام رفتارگرایی را اجرا و از آن حمایت می‌کند. کتب درسی مشترک، سیستم رقابتی، شاگرد اولی، حذف تدریجی دانش‌آموزان، عدم توجه به تفاوت‌های فردی، عدم توجه به نیازهای دانش‌آموزان و از پیش مشخص کردن محتوا و فرایند آموزش، استفاده از تشویق‌های بیرونی مانند جایزه، نمره، ستاره و سایر عوامل بیرونی و ... از نمونه‌های ملموس آن است (دانش‌پژوه، ۱۳۷۵ و یوسفی، ۱۳۹۵).

آماویل^۱ و همکاران (۱۹۷۶)، مورگان^۲ (۱۹۸۴)، بنوار^۳ و دسی (۱۹۸۴)، رایان و دسی^۴ (۲۰۰۰)، کوهن^۵ (۱۹۹۹)، کامرون و پیرس^۶ (۱۹۹۴)، برانک^۷ (۲۰۱۰)، بنابو و تیرول^۸ (۲۰۰۳)، موراایاما^۹ و همکاران (۲۰۱۰)، تامسلو و وارنکن^{۱۰} (۲۰۱۴)، روسیت^{۱۱} (۲۰۱۷)، با انجام پژوهش‌هایی، تأثیرات منفی

پاداش‌های بیرونی بر انگیزه‌های درونی را تأیید کرده‌اند. گاندرسون^{۱۲} و همکاران (۲۰۱۹) و کارپوس و گوود^{۱۳} (۲۰۲۱)، اثرات مستقیم و مثبت تمجید و تحسین (نه پاداش) را بر انگیزه و پشتکار تأیید نمودند آن هم با رعایت اصولی از جمله کاهش کنترل بیرونی و ارائه اطلاعاتی دقیق درمورد کیفیت عملکرد. جلائی‌نوبری (۱۴۰۰)، عرفانی و حسن‌رضوی (۱۳۹۹)، جیریانی شراهی (۱۳۹۹)، عطشان و همکاران (۱۳۹۷)، اخلاقی (۱۳۹۰)، جعفری و حسن‌زاده (۱۳۹۹)، بهره‌مند (۱۳۹۸)، در پژوهش‌های خود ضمن تأکید بر اهمیت تشویق از منظر آیات و روایات اسلامی، روش‌هایی از جمله مالی، کلامی و معنوی برای آن برشمرده‌اند.

میرشفیع (۱۳۹۸)، توده‌رنجبر و عراقی (۱۳۹۷)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۷)، اسماعیلی و برهمن (۱۳۹۵)، محبی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهش‌هایی بر نقش و تأثیر تشویق بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری تأکید کرده، در حالی که به شیوه‌های انجام تشویق اشاره‌ای نکرده‌اند. در مقابل رفتارگرایان، روان‌شناسان شناخت‌گرا، انگیزش را پاسخی در مقابل خواسته‌های درونی فرد به حساب می‌آورند و از انگیزش‌درونی بحث می‌کنند. انگیزش‌درونی، پاسخی به نیازها و خواسته‌های درونی فراگیر است؛ مانند: نیاز به یادگیری، احساس قدرت و توانایی، کنجکاوی، و رشد و نمو. این دیدگاه، معتقد است که سرچشمه انگیزش افراد، تفکرات آن‌هاست و نیز، رفتار فرد، پیرو اهداف، برنامه‌ها و انتظارات اوست پس انگیزه‌درونی مهم‌تر از انگیزه‌بیرونی است.

مسئله و چالش بنیادینی که پژوهش حاضر با آن روبه‌روست، این است که با وجود تحقیقات فراوان در تأیید آسیب‌ها و مضرات کاربرد نظام پاداش و جایزه در انگیزه‌درونی دانش‌آموزان و عدم تأثیر دراز مدت بر فرایند یادگیری، همچنان، این روش‌ها که یادگار رویکرد رفتارگرایی است، بر نظام آموزشی کشور و خصوصاً دوره آموزش ابتدایی مسلط است و بدون رقیب به کار خود ادامه می‌دهد. این در حالی است که تحقیقات حاکی از این است که رویکردهای دیگر از جمله شناختی و انسان‌گرایی و زیرمجموعه‌های آن‌ها، می‌توانند تأثیرات مثبتی روی انگیزش‌درونی، سازگاری، پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری

8 - Benabou and Tirol Jean

9 - Murayama, K

10 - Tomasello and Warneken

11 - Rossiter, J. A

12 - Gunderson, Elizabeth A

13 - Corpus, J. H & Good, K. A

1 - Amabile, T. M

2 - Morgan Sharo. R

3 - Benware, C

4 - Ryan, R. M & Deci

5 - Kohn, A

6 - Cameron, J & Pierce, W. D

7 - Brunk, G

نظر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت معتبر است؟
پرسش اصلی: الگوی تشویق دانش‌آموزان در دوره آموزش ابتدایی باید دارای چه ابعاد و مؤلفه‌هایی بوده و به چه میزان از نظر خبرگان تعلیم و تربیت، دارای اعتبار است؟

پرسش‌های فرعی

۱) وضعیت موجود تشویق دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی ایران، چگونه است؟

۲) الگوی تشویق دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، باید دارای چه ابعاد و مؤلفه‌هایی باشد؟

۳) الگوی پیشنهادی تشویق، به چه میزان از نظر خبرگان حوزه علوم تربیتی دارای اعتبار است؟

روش

پژوهش حاضر، از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، آمیخته ای از روش‌های کیفی پدیدارنگاری و سنتزپژوهی و روش کمی با طراحی پرسشنامه، است. جامعه آماری در بخش نخست، عوامل نظام آموزشی شهرستان مریوان (۲۰ نفر)، به صورت هدفمند، با مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته و به روش تحلیل محتوای استقرایی؛ در بخش دوم، منابع معتبر و مرتبط (۱۱۵ اثر)، به صورت هدفمند و با ابزار چک‌لیست و روش استنتاج؛ و در بخش سوم، متخصصان علوم تربیتی (۱۰ نفر)، با ابزار پرسشنامه و مصاحبه بود. به منظور گردآوری داده‌های مربوط به پرسش اول پژوهش، از ابزار مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته و برای تحلیل داده‌ها از ابزار چک‌لیست و نرم‌افزار MAXQDA و پرسش‌های دوم و سوم، از ابزار چک‌لیست و پرسشنامه محقق‌ساخته و نیز مصاحبه‌های عمیق ساختاریافته استفاده شد. جهت اعتباربخشی و استحکام مطالعه، در پرسش اول، به منظور رعایت اعتبار ارتباطی ابتدا با تطبیق توسط اعضا،

دانش‌آموزان داشته باشد. اما در نظام آموزشی کشورمان این رویکردها مغفول واقع شده است. پژوهش حاضر در نظر دارد، برخلاف تحقیقات انجام شده داخلی، که توجه خود را بر روش‌های رایج تشویق در نظام آموزشی متمرکز کرده است، ضمن تبیین استلزامات و ضرورت‌های کاربرد روش‌های تشویق، با تحلیل رویکردها، نظرات و پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج کشور، در اندیشه تدوین الگویی از تشویق در نظام آموزش ابتدایی برآید که بتواند نگاهی جامع‌تر و عمیق‌تر به دانش‌آموز داشته و ساحت‌های مختلف وجودی او را در نظر داشته باشد. این الگو، همچنین در نظر دارد، با جابجایی مکان کنترل از بیرون به درون، مکانیزم‌های رفتاری و انگیزشی درونی را تقویت نموده، موجبات رشد و شکوفایی انگیزه‌های درونی دانش‌آموزان و اسباب تقویت سازگاری، مسئولیت‌پذیری، همکاری و همیاری گروهی، عزت‌نفس و خودکارآمدی آن‌ها را فراهم نماید. تغییر رویکرد مورد نظر پژوهش، در راستای تغییرات مورد تأکید سند تحول بنیادین در بخش چرخش‌های تحول آفرین است، از جمله چرخش از وضع موجود به وضع مطلوب، از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویش‌بنایی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری؛ از انحصار انگاری در تربیت، به مشارکت و مسئولیت‌پذیری ارکان و عوامل سهیم و مؤثر؛ از رقابت‌های فردی و تنش‌زا به رفاقت‌های جمعی و تعالی بخش؛ از روش‌های خشک، فردی و انعطاف ناپذیر به روش‌های خلاق، فعال و گروهی (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

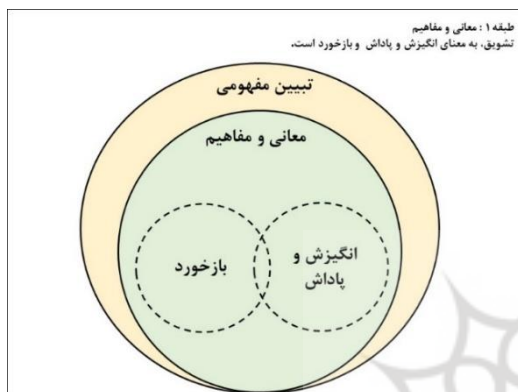
پس، با توجه به وضعیت موجود «تشویق» در نظام آموزشی و رویکرد حاکم بر آن، ضرورت‌ها و استلزامات جامع‌نگری در کاربرد روش‌های تشویق در نظام آموزش ابتدایی چیست و چه الگویی را می‌توان در این زمینه تدوین کرد و این الگو به چه میزان از

جدول ۱. خلاصه روش شناسی پژوهش

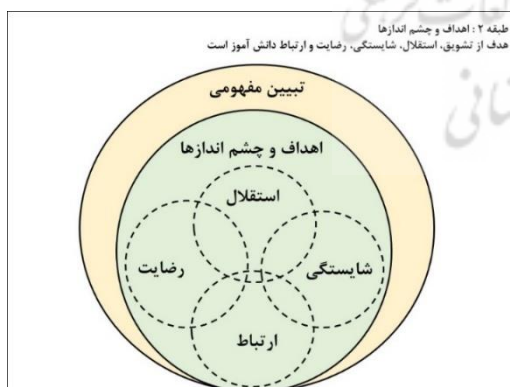
پرسش	روش	جامعه آماری	روش نمونه گیری	ابزار و روش تجزیه و تحلیل	معیارهای ارزیابی داده‌ها
اول	پدیدارنگاری	مدیران، آموزگاران و دانش‌آموزان شهرستان مریوان	نمونه گیری هدفمند (ملاک محور)	مصاحبه نیمه ساختاریافته	اعتبار ارتباطی و عملگرایی
دوم	سنتزپژوهی	همه منابع در دسترس داخلی و خارجی اعم از چاپی و غیرچاپی و نیز متخصصان حوزه علوم تربیتی	نمونه گیری هدفمند (ملاک محور)	استنتاج، تفسیر و طبقه بندی مطالب - مصاحبه نیمه ساختاریافته	باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری
سوم	کمی	آگاهان و متخصصان حوزه علوم تربیتی	نمونه گیری هدفمند (ملاک محور)	پرسشنامه	نسبیت روایی محتوا (CVR)

طبقه اول، معانی و مفاهیم: بر اساس دیدگاه مشارکت کنندگان، تشویق در معانی مختلفی قابل تعبیر و تفسیر است. با توجه به شکل ۱، در این طبقه، کانون تمرکز شامل عناصر ساختاری انگیزش و پاداش و بازخورد است. از این عناصر متغیر افق درونی، عنصر ثابت معانی و مفاهیم استنتاج شد.

طبقه دوم، اهداف و مقاصد: از نظر مشارکت کنندگان، تشویق امری ضروری و انکارناپذیر است که به منظور دستیابی به اهداف



شکل ۱. ساختار آگاهی مبتنی بر مفهوم معانی و مفاهیم
تعلیم و تربیت به کار می‌رود. رشد اعتماد به نفس، امیدواری، احساس ارزشمندی، ایجاد شادی و نشاط، کسب شناخت و آگاهی، رشد و بالندگی، استقلال و خودفرمانی، ایجاد رابطه صمیمی و ارائه بازخوردهای مناسب، نمونه‌هایی از اهداف و مقاصد تشویق است که بر آن تأکید شد (شکل ۲).



شکل ۲. ساختار آگاهی مبتنی بر مفهوم اهداف و چشم اندازها
طبقه سوم، روش‌ها و رویکردها: معلمان در دوره ابتدایی برای تشویق دانش‌آموزان از روش‌های گوناگونی استفاده می‌کنند که این روش‌ها، برگرفته از رویکردها و دیدگاه‌های کلی روانشناسی

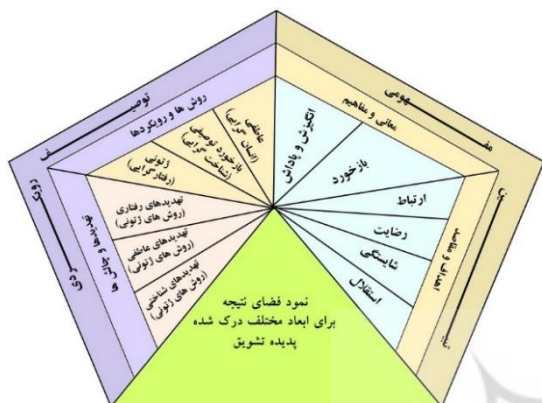
مشارکت‌کنندگان، گزارش نهایی مرحله نخست و نیز فرایند تحلیل یا مقوله‌های به دست آمده را بازبینی و نظر خود را در مورد آن‌ها بیان کردند. سپس با بررسی همتایی، به‌منظور کنترل کیفیت، یافته‌های این تحقیق برای بررسی و تدقیق در اختیار ۳ نفر از معلمان با تجربه و دارای مدارک تحصیلات تکمیلی، قرار گرفت تا از طریق فرایند بررسی همتایی، طبقه‌بندی مفاهیم را کنترل کرده و درخصوص آن‌ها اظهار نظر نمایند. برای دست یافتن به قابلیت اعتبار عملگرایانه، در حین بیان تجربه زنده فرد، گفتگو با سؤالاتی ادامه پیدا کرد و با توضیحات بیشتر مفهوم مورد نظر تثبیت شد. همچنین، به صرف مصاحبه کردن و جمع‌آوری مطالب اکتفا نشده و از عنصری مانند مشاهده افراد در شرایط حقیقی‌شان استفاده شد (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۰). در پرسش دوم نیز، برای بررسی اعتماد داده‌های ارائه شده، چهار معیار (محمد پور، ۱۳۹۲) مورد ارزیابی قرار گرفت. برای دستیابی به معیار باورپذیری، روش توصیف توسط همتایان مورد استفاده قرار گرفت. بدین ترتیب که پژوهشگر از ۳ نفر از دانشجویان مقطع دکتری که از این روش استفاده کرده بودند درخواست کدگذاری مجدد بر روی بخشی از متون را داد که از صحت روند کدگذاری پژوهشگر و نیز عدم سوگیری در تحلیل‌ها آگاهی یابد. برای معیار انتقال‌پذیری، روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی مورد استفاده قرار گرفت که ابتدا با توجه به موضوع اصلی یعنی تشویق، چند منبع انتخاب شده و از طریق آن‌ها به سایر منابع دست یافت. برای معیار اطمینان‌پذیری، از مشورت با اساتید راهنما در مورد روند انجام پژوهش و کسب بازخوردها در جهت بهبود کار، استفاده شد و برای معیار تأییدپذیری نیز از روش یادداشت‌برداری در حین روند انجام کار، جهت استفاده در مراحل پژوهش و به‌کارگیری نکات سودمند استفاده شد (جدول ۱).

یافته‌ها

پرسش اول: وضعیت موجود پدیده تشویق در مدارس دوره ابتدایی ایران چگونه است؟

برای این منظور، عوامل آموزشی مدارس شامل (مدیران، مشاوران، معاونان آموزشی، آموزگاران و دانش‌آموزان) مورد مصاحبه و گفتگو قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش در این بخش بر اساس تحلیل مصاحبه‌ها، شیوه پدیدارشدن تشویق دانش‌آموزان برای عوامل آموزشی دبستان، در قالب چهار طبقه: اول، معانی و مفاهیم؛ دوم، اهداف و مقاصد؛ سوم، روش‌ها و رویکردها؛ چهارم، تهدیدهای روش‌های معمول، توصیف شد (طبقات توصیفی).

فضای نتیجه^۱: با بررسی و تحلیل مصاحبه‌ها، مفاهیم مختلف و گاه متفاوت افراد از پدیده تشویق، احصا و هر یک از این مفاهیم مختلف در قالب یک طبقه توصیفی ارائه گردید. با توجه به پدیدار شدن مفهوم تشویق از منظر مشارکت کنندگان و پس از انجام فرایند کدگذاری و تدوین طبقات توصیفی، فضای نتیجه به صورت افقی و در دو بعد به قرار ذیل تدوین گردید (شکل ۵).



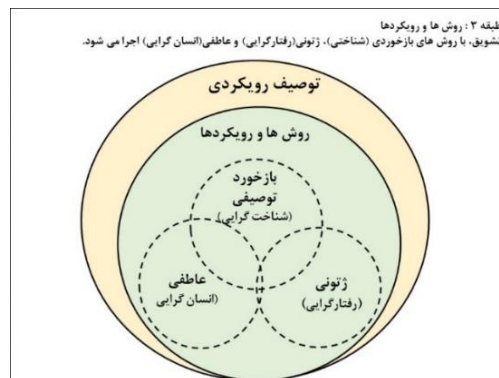
شکل ۵. نمود فضای نتیجه

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

توصیف رویکردی: این بعد، چگونگی انجام پدیده تشویق و نیز تبعات و نتایج حاصل از شیوه‌ها و رویکردهای اجرای آن را مورد توجه قرار داده است، مشتمل بر دو عنصر ثابت افق درونی، اولی، روش‌ها و رویکردهای معمول که خود از عناصر متغیر ژتونی (رفتارگرایی)، عاطفی (انسان‌گرایی) و بازخورد توصیفی (شناختی) استنتاج شده است. دومی، تهدیدها و مفساد روش‌های معمول که این طبقه نیز از عناصر متغیر تهدیدهای رفتاری-اخلاقی روش‌های ژتونی، تهدیدهای عاطفی روش‌های ژتونی و تهدیدهای شناختی روش‌های ژتونی اخذ شده است.

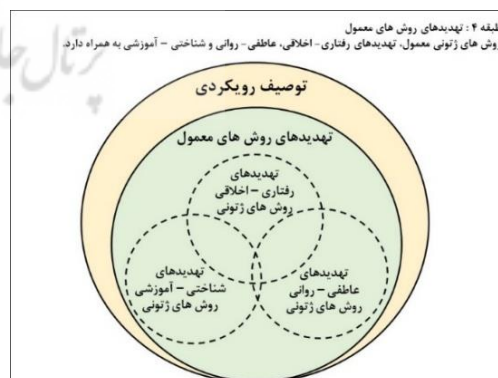
یافته‌های پرسش دوم: الگوی تشویق دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، باید دارای چه ابعاد و مؤلفه‌هایی باشد؟

و یادگیری‌اند. با توجه به شکل ۳، در این طبقه، کانون تمرکز شامل عناصر ساختاری بازخورد توصیفی (شناخت‌گرایی)، ژتونی (رفتارگرایی) و عاطفی (انسان‌گرایی) است. از این عناصر متغیر افق درونی، عنصر ثابت روش‌ها و رویکردها استنتاج شد.



شکل ۳. ساختار آگاهی مبتنی بر مفهوم روش‌ها و رویکردها

طبقه چهارم، تهدیدهای روش‌های معمول: مشارکت کنندگان، از جمله تهدیدها و آسیب‌هایی را که ناشی از کاربرد روش‌های معمول تشویق و تنبیه در مدارس بود، به مواردی مانند: تبعات رفتاری و اخلاقی، ایجاد توقع و انتظار کسب پاداش، رشوه، مسئولیت‌گریزی، وابستگی، راحت طلبی معلمان و مربیان، ناراحتی و نگرانی سایر دانش‌آموزان و ... اشاره کردند (شکل ۴). در این طبقه، کانون تمرکز شامل عناصر ساختاری تهدیدهای رفتاری-اخلاقی، تهدیدهای عاطفی-روانی، و تهدیدهای شناختی-آموزشی روش‌های ژتونی است. از این عناصر متغیر افق درونی، عنصر ثابت تهدیدهای روش‌های معمول استنتاج شد.



شکل ۴. ساختار آگاهی مبتنی بر مفهوم تهدیدهای روش‌های معمول

داخلی و خارجی و بر پایه مقالات علمی پژوهشی منتشر شده تدوین شد و انتخاب این دسته از منابع از اینرو بوده که مقالات علمی پژوهشی فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می کنند و این حاکی از اعتبار نتایج آنها است .

■ گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات: این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری ای که نیازمند تدوین ملاک هایی برای گزینش و دسته بندی مطالعات است. معیارهای اصلی ورود در این پژوهش شامل موارد ذیل است: پژوهش های انجام شده در حوزه تشویق و انگیزش که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی کرده اند و به صورت مقاله کامل از طریق برخط و یا به طور کامل چاپ شده اند، کتب مرجع و پایان نامه ها و رساله های دوره های تحصیلات تکمیلی دانشگاه ها؛ پژوهش هایی که اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده اند. در جستجوهای مقدماتی، ۲۵۰ مطالعه در راستای ملاک های ورود این پژوهش یافت شد که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند. ملاک های خروج نیز شامل موارد ذیل است: پژوهش هایی که اطلاعات کافی در زمینه اهداف این پژوهش گزارش نداده بودند؛ پژوهش هایی که با عنوان و اهداف یکسان انجام شده بودند. مانند پایان نامه ها و طرح هایی که مقاله مستخرج از آنها به چاپ رسیده بود؛ پژوهش هایی که فاقد الگوی روش شناختی مناسب بودند (شکل ۷).

■ تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل: این مرحله به مثابه چارچوبی پیونددهنده عمل کرد که اطلاعات به دست آمده پیرامون آن ترکیب شدند

در پاسخ به این پرسش (طراحی الگو)، از سنتز پژوهی^۱ و الگوی شش مرحله ای رابرتس (مارش^۲، ۱۳۸۷/۱۹۹۱) استفاده شد (شکل ۶).



شکل ۶. الگوی شش مرحله ای سنتز پژوهی رابرتس به نقل از مارش (۱۹۹۱)

■ شناسایی نیاز- تقاضا، اجرای جستجوی مقدماتی، شفاف سازی تقاضا: در این پژوهش نیاز، به تدوین الگوی تشویق دانش آموزان در دوره ابتدایی، از آنجا ادراک شد که علیرغم تحولات اساسی در فرایندهای آموزشی و تربیتی، خصوصاً در رویکردها و دیدگاه های مربیان و متولیان امر تعلیم و تربیت و نیز اهمیت پدیده انگیزش و تشویق در این زمینه، در مدارس کشور و خصوصاً در دوره ابتدایی، شاهد تداوم روش های پیشین و تسلط رویکرد رفتارگرایی در این عرصه هستیم. لذا وجود الگویی کامل و جامع در این زمینه که در اندیشه تربیت انسان هایی تمام ساحتی باشد، ضروری به نظر می رسد.

■ اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات: این مرحله به جستجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد. ابتدا کلیه منابع علمی معتبر از طریق جستجوی کلید واژه هایی از قبیل؛ تشویق، انگیزش، تشویق درونی و انگیزش درونی از طریق تحقیقات انجام شده داخلی و خارجی بصورت کمی یا کیفی بر گرفته از پایگاه های اطلاعاتی شامل اریک^۳، ساینس دایرکت^۴، اسپرینگر^۵، اسکاپوس^۶، الزیور^۷، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۸، پرتال پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، پایگاه مجلات تخصصی نور، سامانه نشریات کشور و ایرانداک به تعداد ۲۵۰ منبع به عنوان جامعه آماری شناسایی شدند. به منظور بالا بردن کیفیت کار، جستجوی منابع توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش های جستجو و منابع اطلاعاتی داشتند به صورت جداگانه انجام شد. همچنین این پژوهش با تکیه بر منابع

^۵ - Springer

^۶ - Scopus

^۷ - Elsevier

^۸ - Sid

^۱ - The research synthesis

^۲ - Marsh

^۳ - Eric

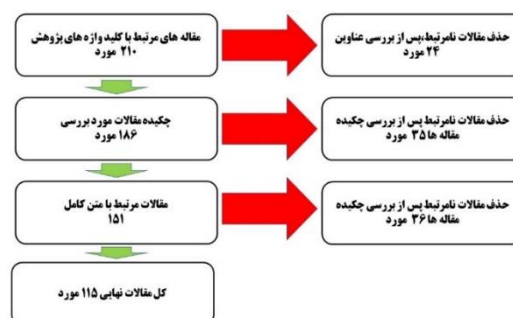
^۴ - Science Direct

چارچوب ارائه شده، از چهار معیار باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد.

■ ارائه نتایج ترکیب: در این قسمت، با توجه به فرایند و نتایج حاصل از سنتز پژوهی، عوامل کلیدی از منظر کلی مورد بررسی قرار گرفتند. نخست، عوامل کلیدی از طریق کدگذاری باز شناسایی شدند، سپس تحلیل کیفی کدهای باز در کنار هم قرار گرفتند و با کدگذاری مجدد، این بار موارد هم پوشی و قرابت معنایی با یکدیگر ترکیب و مقوله‌ها استخراج شد.

به منظور طراحی الگوی مطلوب که در تربیت تمام ساحتی دانش‌آموزان و نزدیک شدن به اهداف غایی تعلیم و تربیت موثر باشد، پس از شناسایی معنا و مفهوم و تبیین اهداف و مقاصد، و شناخت چالش‌ها، ویژگی‌های تشویق مناسب از منظر متخصصان حوزه علوم تربیتی ضروری است. بدین منظور، مهم‌ترین دستاوردهای نظری و پژوهشی متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسی، در قالب مقالات و کتب مرجع، به عنوان جامعه آماری پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت. از مفاهیم مرتبط و همسو، مقولات و ابعاد ذیل استخراج گردید. در کاوش برای شناخت آسیب‌های رویکردهای رایج و لزوم توجه به رویکردهای بدیل تشویق، یافته‌های حاصل از پرسش اول پژوهش که تجارب مشارکت‌کنندگان از پدیده تشویق بود، مؤید وجود چالش‌ها و آسیب‌های رویکرد رفتارگرایی و روش‌های ژتونی است که در مدارس به صورت گسترده به کار می‌رود. تحلیل منابع متخصصان در یافته‌های پرسش دوم نیز، همسو با یافته‌های پرسش اول، به چنین مفاسدی اشاره دارند و رویکردهای دیگر را

(مارش، ۱۳۸۷/۱۹۹۱). از این رو چارچوب ادراکی این پژوهش حول دو مفهوم اصلی زیر شکل گرفت: الف- تشویق، انگیزش



شکل ۷. نمودار مراحل گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات و کنترل بیرونی: تشویق بیرونی تشویقی است که از خارج محیط فرد نشأت گرفته و ارتباط چندانی با تمایل و دنیای درونی کودک ندارد. ب- تشویق، انگیزش و کنترل درونی: تشویق درونی بازده طبیعی فرد بوده و از رغبت‌ها و کنجکاوی‌های درونی وی سرچشمه می‌گیرد (ایل، ۱۳۶۵) و نیز گرایش فطری پرداختن به تمایلات و به کار بردن توانایی‌ها در انجام کارها، جستجو کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌هاست (دسی و ریان، ۱۹۹۱).

■ پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس: در این مرحله، با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، ابتدا همه کدهای باز از طریق فرایند کدگذاری خط به خط استخراج و در ادامه کدهای باز بر مبنای مفاهیم مشترک در مقوله‌های معین دسته‌بندی شد. برای بررسی اعتماد داده

جدول ۲. خلاصه تحلیل یافته‌های حاصل از مرور نظام مند منابع در مورد لزوم توجه به رویکردهای بدیل (چالش‌ها)

مقولات	مفاهیم
آسیب‌های انگیزشی	تضعیف انگیزش درونی (۸۵، ۸۳، ۴۲، ۴۳)؛ اثری کوتاه مدت (۱۰۰)؛ فقدان کارایی (۴۲)؛ عامل ضد تشویق (۴۳، ۴۴)؛ اثر تنبیهی دارد (۱۰۰).
آسیب‌های رفتاری-شناختی	خطاهای بیشتر در فرآیند یادگیری، تاثیر منفی در پیشرفت (۸۸، ۹۶)؛ عدم تفکر پیرامون مطالب درسی، تضعیف خلاقیت (۷۸، ۹۰، ۱۰۰، ۳۶)؛ کاهش علاقه و کنجکاوی (۴۲، ۱۰۰)؛ موجب وابستگی کودک به عوامل کنترل بیرون (۴۴، ۴۰).
آسیب‌های روانی-شخصیتی	ایجاد تبعیض در کلاس (۴۰، ۳۶)؛ ایجاد رقابت (۱۰۰)؛ ایجاد حس نفرت (۹۶)؛ روابط را مخدوش می‌سازد (۷۸، ۹۶، ۱۰۰)؛ ایجاد اضطراب و تشویش، ایجاد کینه، حسادت، غرور در فرد تشویق شده (۳۶)؛ ماهیت کنترل‌کنندگی (۴۲).
رویکرد شناختی	تاکید بر اندیشه‌ها، هدف‌ها، نقش‌ها، انتظارات، و نسبت دادن‌های فرد (۲۱، ۱۹۱)؛ افکار، اعتقادات، انتظارات و نگرش‌های دانش‌آموزان (۹۱)؛ تاکید بر انگیزش درونی (۱)؛ تاکید بر تقویت، تشویق و تنبیه درونی (۹).
رویکرد انسان‌گرایی	تاکید بر توانایی دانش‌آموزان برای رشد شخصی، آزادی انتخاب هدف‌های زندگی و ویژگی‌های مثبت (مانند احساس بودن نسبت به دیگران) (۱۰۱)؛ افزایش عزت نفس، شایستگی و خودمختاری (۱۰۰).
رویکرد ساختن‌گرایی	تاکید بر ساخت دانش به وسیله یادگیرندگان (۹)؛ تاکید بر فعالیت یادگیرندگان (۹۴)؛ حل مسأله، استدلال، تفکر نقادانه (۹)؛ تاکید بر رشد شخصی، آزادی انتخاب و ویژگی‌های مثبت (۹۳).

جدول ۳. خلاصه حاصل از مرور نظام مند منابع در ابعاد چپستی و چرایی تشویق

ابعاد	مقولات	مفاهیم
علاقه و اشتیاق	علاقه و اشتیاق	به شوق آوردن و راغب نمودن (۶، ۴۴، ۴۵، ۴۳)؛ ایجاد حالت مطلوب برای نگهداری رفتار مطلوب (۷)؛ عمل حمایت، اطمینان یا امید به کسی (۱۰۸)؛ برای خوشایندی، ارائه محبت، اعلام رضایت و پذیرش رفتار دیگری (۱۲)؛
		دیدگاه مثبت نسبت به دیگران (۶۷)؛ سیاست‌گذاری از زحمات و خدمات دیگران (۱۱۴)؛ بازایی علاقه خود به جامعه (۱۱۰)؛ موثر در تربیت اجتماعی و انگیزه حضور در جمع (۲۳)؛ احساس تعلق به دیگران (۶۷)؛ ایجاد ارتباط مناسب (۲۵)؛
		احساس آرامش و رضایت خاطر و اعتماد به نفس می‌کند (۱۲، ۱۰۹)؛ موجب قوت قلب و نشاط (۲۰)؛ احترام و ارزش را به فرد منتقل می‌کند (۴۷)؛ دیدگاه مثبت نسبت به خود (۶۷)؛ ارضای نیازهای آدمی (۴۴)؛ شکل دهنده حرمت نفس (۴۳)؛ ایجاد انگیزه درونی (۲۵)؛
		تاثیر تشویق در نقش اطلاع رسانی و بازخورد در بر انگیزش درونی (۱۷). بازخوردهای معلم در نقش ایجاد و افزایش انگیزه، بازخورد در نقش اطلاعات مقایسه ای در باه ی مهارت ها (۹۱). تاثیر و نقش ارتباط و بازخورد در افزایش خودتنظیمی (۱۰۸).
شایستگی	شایستگی	تقویت عاملیت (۹۸)؛ تقویت استقلال (۱۷، ۱۱۲)؛ تقویت خودمختاری (۱)؛ تقویت خودتبعینی (۵۰)؛ تقویت خودمراقبتی (۹۸)؛ عاملیت و خودمختاری (۱۱۲)؛ تقویت حق انتخاب و اعتماد (۹۸)؛ استقلال در تصمیم گیری (۹۱)؛ تقویت مسئولیت پذیری اعمال و رفتار (۹۱)؛ بهبود ادراک شایستگی (۵۰، ۱۱۲)؛ تحقق اهداف تربیتی (۱۰۱)؛ شایستگی ادراک شده (۱۷، ۹۱)؛ تقویت کفایت شایستگی (۹۱)؛
		ارتباط
		بهبود ارتباط بین فردی (۹۸)؛ ارتباط (۱۷، ۱۱۲)؛ بهبود تعاملات محیطی (۱۱۲)؛ تعلق به گروه (۱۱۲)؛ رشد اجتماعی (۹۸)؛
رضایت	رضایت	یادگیری بهتر (۱۰۱)؛ بهبود یادگیری (۶۵ و ۵۰)؛ ارزشمندی یادگیری (۶۳)؛ ارائه بازخورد اطلاعاتی (۵۰)؛

جدول ۴. خلاصه یافته های حاصل از مرور نظام مند منابع در مورد چگونگی تشویق (مقوله طراحی آموزشی)

ابعاد	مقولات	مفاهیم
بهبود	بهبود	توجه به نیازهای معلمان، کاهش فشارهای ارزیابی و کنترل مستمر (۵۱). توجه به انگیزه ها و نیازهای معلمان (۵۳).
		ایجاد فضای حمایتی عاطفی از معلمان، کاهش تکالیف غیرمرتبط افزایش اختیارات در تهیه برنامه های آموزشی (۲۳).
		لزم تغییر رویکردهای آموزشی و تدوین استراتژی های گسترده تر در جهت گیریهای درونی (۸۸). استفاده از رویکرد سازنده گرایی برای فعال نمودن یادگیرنده (۲۹).
		راهبردهای رسیدن به اهداف و تقبل مسئولیت ها؛ ابراز تعهد، خواست و تصمیم برای انجام فرایند؛ موفقیت و رسیدن به لذت یادگیری (۱۷). توجه به خودراهبری تدوین طراحی آموزشی (۳۹).
ارائه اهداف و انتظارات	ارائه اهداف و انتظارات	استفاده از روش اکتشافی جهت درک موضوع و لذت یادگیری و انگیزش درونی (۴۳). استفاده از یادگیری مشارکتی و اکتشافی تدریس (۳۶). استفاده از روش های چالشی مانند بحث گروهی برای افزایش حس همدلی و عزت نفس دانش آموزان (۲۹).
		طراحی تکالیف هدفمند و طراحی موقعیت های چالش برانگیز با توجه به انگیزه ذاتی ریسک و کنجکاوی فراگیران برای یادگیری بهتر و دلپذیرتر (۸۸). طراحی موقعیت های چالش بهینه، لذت بخش نمودن فعالیت ها (۱۷).

از جمله شناختی، انسان گرایی و ساختن گرایی، پیشنهاد می‌کنند. از مقولات حذف رویکرد پاداش‌دهی (روش‌های ژتونی) و توجه به رویکردهای جانشین (شناخت گرایی، انسان گرایی، ساختن گرایی)، مقوله اصلی چالش‌های تشویق استخراج گردید و با ادغام در مقولات مربوط به شیوه‌های سلبی و ایجابی تشویق، منتهی به بعد چگونگی تشویق گردید (جدول ۲). به منظور ایضاح معانی و مفاهیم مرتبط با تشویق دانش‌آموزان، یافته‌های پرسش اول (پدیدارنگاری) و پرسش دوم (سنتز پژوهی)، هم‌خوانی دارد. از مقولات فرعی علاقه و اشتیاق، اعتماد و ارتباط، آرامش و احترام، بازخورد و اطلاع، مقوله اصلی معانی و مفاهیم و سپس، بعد اول، یعنی چپستی تشویق استخراج گردید (جدول ۳). در پی تبیین هدف و مقصد تشویق نیز، هم در پرسش اول و هم در پرسش دوم، یافته‌ها، امعان نظر متخصصان در سنتز پژوهی و مشارکت‌کنندگان در پدیدارنگاری را نشان می‌دهد. از مقولات

فرعی استقلال، شایستگی، ارتباط و رضایت، مقوله اصلی اهداف و مقاصد و در نهایت، بعد چرایی تشویق، استخراج گردید (جدول ۳). مهم‌ترین یافته‌های حاصل از تحلیل منابع و استخراج نظرات متخصصان در مورد روش‌های مطلوب تشویق دانش‌آموزان، در مقولات اصلی تحت عناوین طراحی آموزشی و شیوه‌های سلبی و ایجابی، طبقه بندی گردید. از مقولات فرعی بهبود انگیزه معلمان، رویکردهای نوین طراحی آموزشی، ارائه اهداف و انتظارات، استفاده از روش‌های فعال و اکتشافی تدریس، طراحی تکالیف هدفمند و چالشی، مقوله اصلی طراحی آموزشی که نخستین مؤلفه مؤثر در فرایند یاددهی - یادگیری و نقشه راه مربیان آموزشی است و می‌تواند در حصول اهداف تربیتی و اجرای تشویق مؤثر، یاریگر باشد، استخراج گردید (جدول ۴). با توجه به ویژگی‌های روانی، اخلاقی، ذهنی، اجتماعی و ... دانش‌آموزان دوره ابتدایی، تدوین راهبردهایی برای ایجاد فضایی

بانشاط، مناسب، برانگیزنده و مؤثر و برقراری ارتباطات مناسب،
همیارانه و مشتاقانه، ضروری است. برای دستیابی به چنین
چگونگی تشویق دانش‌آموزان، استخراج گردید (جدول ۵ و ۶).

خلاصه الگو: به منظور طراحی و تدوین الگوی مناسب تشویق

ابعاد	مقولات	مفاهیم
چگونگی شیوه‌های سلبی (تشویق بی‌رونی)	نقش منفی بازخورد ارزیابانه و قضاوت محور، بر عملکرد و علاقه یادگیرندگان (۴۶). تاثیر بازخوردهای منفی (انتقاد و مداخله) در کاهش انگیزه درونی (۶۰).	مفاهیم
	تجسید عمومی (عبارات کلیشه ای، تمجیدهای مبالغه آمیز و ...)، مولفه های خودارزیابی و پشتکار را تضعیف، اما تحسین و تمجید غیر عمومی (مربوط به رفتار و فرایند یا بازخورد مؤثر به مهارت ها و تلاش)، این مولفه ها را تقویت می کند (۶۴). تمجید و پاداش و انتقاد بدخواهانه، روابط معلم و دانش آموز را مختل نمایند (۸۱). پرهیز از تحسین های مکرر، اتفاقی و نامنظم و انجام تحسین تلاش ها و لیاقت شخصی دانش آموزان (۶). نقش تحسین و تمجیدهای افراطی در ایجاد ترس و اضطراب، اعتماد به نفس کاذب و وابستگی به تایید دیگران (۶). تحسین های کنترل کننده، می تواند باورهای فردی و اعتماد به نفس را کاهش دهد و باورهای وابستگی را تقویت نماید (۱۰۹).	مفاهیم
	تضعیف انگیزش درونی (۸۵، ۸۳، ۸۸، ۴۲، ۴۳): اثری کوتاه مدت (۱۰۰)؛ فقدان کارایی (۴۲)؛ عامل ضد تشویق (۴۳، ۴۴)؛ اثر تنبیهی دارد (۱۰۰)؛ خطاهای بیشتر در فرایند یادگیری، تاثیر منفی در پیشرفت (۸۸، ۹۶)؛ عدم تفکر پیرامون مطالب درسی، تضعیف خلاقیت (۷۸، ۹۰، ۱۰۰، ۳۶)؛ نادیده گرفتن دلایل، کاهش علاقه و کنجکاوی (۱۰۰، ۴۲)؛ کسب کندتر مهارت ها (۸۸)؛ سلب آزادی و رشد کودک (۴۳)؛ موجب وابستگی کودک به عوامل کنترل بیرون (۴۰، ۴۴)؛ ماهیت کنترل کنندگی (۴۲)؛ تقویت چاپلوسی (۱۰۰)؛ ایجاد اضطراب و تشویش دائمی، ایجاد کینه، دشمنی، و حسادت، غرور در فرد تشویق شده (۳۶).	مفاهیم
	نقش مقایسه در تفکیک و دسته بندی (شاگرد اولی، رتبه بندی، نصب عکس و ...) و در نهایت ایجاد حسادت و تضعیف عزت نفس و شایستگی بیشتر دانش آموزان (۱۱). تاثیر همکاری و همدلی در افزایش حس همدلی و عزت نفس فراگیران (۲۹). تاثیر رقابت و مقایسه در ایجاد حسادت، حقارت، تضعیف عزت نفس و شوق یادگیری (۳۶). تضاد و منافات مقایسه و رقابت با اصل تفاوت های فردی و همکاری و همدلی (۳).	مفاهیم
	دوری از محیط های استرس زا و اضطراب آور که انگیزه حضور دانش آموزان را از بین می برد (۹۱، ۹۱، ۱۰۰). ضرورت حذف ترس، به عنوانی اصلی ترین دشمن امنیت از کلاس (۹۶). ایجاد فضای امن و عاری از ترس، به احساس خود پیروی و استقلال دانش آموزان کمک می کند (۸۸).	مفاهیم
چگونگی شیوه‌های سلبی (تشویق بی‌رونی)	نقش اسناد دهی در ایجاد حس عاملیت و تقویت اراده و تصمیم گیری در فراگیران (۹۱). ایجاد انتظارات مثبت و واداشتن دانش آموزان به انجام کوشش های پیگیر (۹۳). کسب اطلاعات کافی در مورد رفتار دانش آموزان؛ اجتناب از سوگیری های اسنادی؛ ارائه بازخوردهای مناسب در موقعیت شکست؛ بازآموزی رسیدن به اسناد تلاش (۳۵).	مفاهیم

دانش‌آموزان دوره ابتدایی، بررسی وضعیت موجود و طراحی وضعیت مطلوب، به عنوان دو بخش از پژوهش، با طرح دو پرسش آغاز گردید. پرسش اول، در مورد وضعیت موجود، با روش پدیدارنگاری و با استفاده از ابزار مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با معلمان و دانش‌آموزان بررسی شد. یافته‌های پژوهش در این بخش بر اساس تحلیل مصاحبه‌ها، شیوه پدیدارشدن تشویق دانش‌آموزان برای عوامل آموزشی دبستان (مدیران، معاونان آموزشی، مشاوران، آموزگاران و دانش‌آموزان)، در قالب سه طبقه توصیف شد (طبقات توصیفی). طبقه اول: معانی و مفاهیم، مستخرج از عناصر متغیر تشویق به معنای انگیزش و پاداش و تشویق به معنای بازخورد؛ طبقه دوم: اهداف و مقاصد، مستخرج از عناصر متغیر شایستگی، رضایت، استقلال و ارتباط؛ طبقه سوم: روش‌ها و رویکردها، مستخرج از عناصر متغیر روش‌های ژتونی

روابطی، تأکید بر اجرای برخی فعالیت‌ها (ایجابی) و احتراز از بروز فعالیت‌هایی دیگر (سلبی)، مورد تأکید متخصصان حوزه تعلیم و تربیت است. از مقولات فرعی اجتناب از بازخورد منفی و قضاوت محور، اجتناب از تحسین و تمجیدهای عمومی، افراطی، کنترل کننده و استعداد محور، پرهیز از جایزه و پاداش، اجتناب از مقایسه و رقابت، از بین بردن ترس و اضطراب و اجتناب از اسنادهای غیرقابل کنترل، مقوله اصلی روش‌های سلبی تشویق (تشویق بیرونی)، و از مقولات فرعی ارائه بازخورد اطلاع دهنده، توصیفی، اصلاحی و فرایند محور، واگذاری حق انتخاب و آزادی مشارکت در برنامه‌ها، تقویت همکاری و رفاقت، واگذاری مسئولیت یادگیری، استفاده از تحسین و تمجیدهای توصیفی، مستدل، باخوردی، فرایند محور و تلاش مدار و تقویت اسنادهای قابل کنترل، مقوله اصلی روش‌های ایجابی تشویق (تشویق درونی) و در نهایت با ادغام این مقولات و مقوله چالش‌ها، بعد سوم، یعنی

جدول ۶. خلاصه یافته های حاصل از مرور نظام مند منابع در مورد چگونگی تشویق، مقوله شیوه های ارتباطی ایجابی

ابعاد	مقولات	مفاهیم
چگونگی شیوه های ایجابی (تشویق درونی)	بازخورد اطلاع دهنده، توصیفی، اصلاحی و پدید محور	بازخورد، به مثابه یکی از مراحل فرایند یاددهی-یادگیری، مفید و موثر است (۴۶). بازخورد های کتبی و توصیفی و اطلاع دهنده، موجب افزایش خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش آموزان به عنوان مفاهیم بسیار نزدیکی به عاملیت می شود (۵). نقش بازخوردهای عملکردی بر نحوه یادگیری فراگیران (۹۱). بازخورد سازنده، اصلاحی و مرتبط با اثر و تلاش، این ابزار قدرتمندی برای تقویت انگیزه دانش آموزان است (۶۰). نقش بازخورد موثر، در افزایش انگیزش درونی (۱۵). نقش بازخورد در تقویت خودکارآمدی دانش آموزان (۱۰۸).
	حق انتخاب و آزادی مشارکت در برنامه ها	کاهش احساس کنترل دانش آموزان با دادن اختیار و آزادی و مشارکت فراگیران در تدوین برنامه های آموزشی (۸۸). القای درک انتخاب با واگذاری مسئولیت و اختیار و قدرت انتخاب به دانش آموزان (۱۷). القای احساس شایستگی درک شده با دادن حق انتخاب و آزادی در برنامه های فرایند یاددهی- یادگیری (۱۱۵). حذف اجبار و تحمیل در کلاس جهت رشد خودشکوفایی و تحقق یادگیری لذت محور (۹۶). نقش انتخاب در ارائه تکالیف و پروژه ها و طراحی فعالیتهای متنوع و متناسب با علایق فراگیران، انگیزش درونی را تقویت می کند (۱۵).
	همکاری و رقابت	نقش مشارکت و همکاری در یادگیری بهتر و پایدارتر (۳۶، ۸۸، ۹۶). ارتباط (۱۷، ۱۱۲)؛ رشد اجتماعی (۹۸)؛ تقویت کاوشگری (۹۱)؛ مشارکت در امور (۱۰۱، ۵۴)؛ افزایش علاقه به همکاری (۵۵، ۱۰۱)؛
	مسئولیت یادگیری	واگذاری مسئولیت یادگیری به دانش آموزان و مکلف نمودن در فرایند یاددهی- یادگیری (۱۱۵). تحقق یادگیری خودراهبر با واگذاری مسئولیت یادگیری به فراگیران، متناسب با توانایی ها و مهارتهای آنان (۱۷). نقش آزادی عمل و تفویض اختیار در مسئولیت پذیری دانش آموزان و در نهایت یادگیری لذت محور (۱۰۳).
تجسین و تمجیدهای توصیفی، مستدل، بازخوردی، فرایند محور و تلاش مدار	تجسین و تمجید دقیق و مستدل در مورد تلاش و فرایند و کیفیت عملکرد، می تواند انعطاف پذیری، شایستگی و استقلال را در کودکان افزایش و ادراک کنترل خارجی را کاهش دهد (۴۸). نقش تجسین در تقویت جنبه های مثبت آدمی (۲۰). تاثیر تجسین و ستایش تلاش و انتخاب مستقل در افزایش انگیزش درونی (۶۹). نقش تمجید از فرایند - یعنی تمجید از سطح تلاش و راهبردهای موثر دانش آموزان - در بهبود انگیزش دانش آموزان (۹۰). تاثیر تمجید و تجسین فرایند، در افزایش انگیزش و بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی (۶۲). نقش بازخورد های شفاهی (کلامی) به جای تجسین و تمجید در افزایش شایستگی درک شده و در نتیجه افزایش انگیزه درونی (۵۷).	
	اسنادهای قابل کنترل	نقش اسناد دهی در ایجاد حس عاملیت و تقویت اراده و تصمیم گیری در فراگیران (۹۱). نقش اسناد در چگونگی ادراک و تفسیر فرد از علت های موفقیت و شکست خود و در نتیجه انگیزش درونی (۹۴)؛ تلاش در جهت اصلاح اسنادهای شکست به مولفه های قابلیت کنترل، پذیرش مسئولیت، تداوم کوشش و افزایش عملکرد (۴۹). ضرورت شناخت اسناد دانش آموزان از سوی معلم برای درک انگیزش (۲۱).

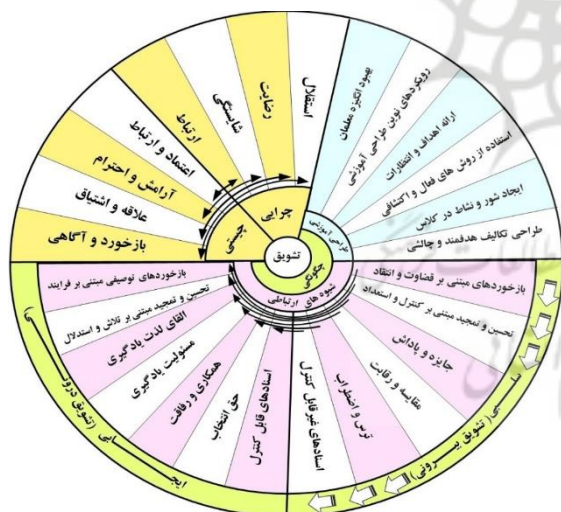
الگوی سه بعدی تشویق، (TEM^۱)، طراحی گردید. پس از پایان فرایند کدگذاری، استخراج مفاهیم از متون منابع مورد بررسی، مقولات از مفاهیم و ابعاد از مقولات استخراج گردید. پس از تحلیل محتوای منابع و نیز مصاحبه های انجام شده برای پرسش اول، استنتاج مفاهیم مرتبط با معنا و مفهوم، تشویق به معنای بازخورد و اطلاع، تشویق به معنای آرامش و احترام، تشویق به معنای علاقه و اشتیاق و تشویق به معنای اعتماد و ارتباط، به عنوان مقولات فرعی استخراج گردید. پس اولین بُعد از پدیده تشویق، یعنی چیستی آن، از مقولات چهارگانه بازخورد و اطلاع، آرامش و احترام، علاقه و اشتیاق، اعتماد و ارتباط تبیین گردید.

در تبیین اهداف و مقاصد تشویق، از مفاهیم متعدد، متنوع و گاه متفاوت مرتبط، چهار مقوله استقلال، شایستگی، رضایت و ارتباط

که از رویکرد رفتارگرایی پیروی می کند، روش های بازخوردی یا بازخورد توصیفی که مورد حمایت شناخت گرایان است و روش های عاطفی که به رویکرد انسان گرایی نزدیک است. در ترسیم فضای نتیجه نیز که در پژوهش های پدیدارنگارانه مرسوم است، طبقات معانی و مفاهیم و اهداف و مقاصد، در افق بیرونی تحت عنوان تبیین مفهومی و طبقه روش ها و رویکردها تحت عنوان توصیف رویکردی ترسیم گردید.

برای پاسخ به پرسش دوم که در راستای طراحی وضعیت مطلوب و تدوین الگوی پیشنهادی بود، از روش سنتز پژوهی منابع مرتبط و در دسترس به تعداد ۱۱۵ مقاله و کتاب، استفاده گردید. پس از اتمام فرایند کدگذاری و تدوین مفاهیم و مقولات، و با ادغام یافته های پرسش اول در مورد معانی و مفاهیم، اهداف و روش ها، و نیز چالش ها و آسیب ها، الگوی پیشنهادی به صورت

در دوره ابتدایی، در چهار گزینه کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم و مخالفم، بود. ۳ نفر از اساتید به صورت حضوری و با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته، پرسشنامه را کامل و پیشنهادات ارزنده‌ای را ارائه فرمودند که در بازنگری الگو، اعمال گردید. برای بررسی اعتبار نهایی الگوی پیشنهادی، از فرمول نسبت روایی محتوا (CVR^1) و مقدار تعیین شده در جدول لاوشه براساس تعداد مشارکت‌کنندگان در آزمون استفاده شد. با توجه به تعداد مشارکت‌کنندگان (۱۰ نفر) و بر اساس مقادیر جدول لاوشه، سؤالاتی که مقدار نسبت روایی محتوای آنها بیشتر از ۶۲٪ بود، مورد قبول واقع شدند. کلیه سؤالات نمره CVR بیشتری از مقدار تعیین شده در جدول لاوشه را به خود اختصاص دادند. میانگین ضریب لاوشیه (CVR) به‌دست آمده برای کل سؤالات الگوی پیشنهادی نیز $CVR = ۸۸\%$ برآورد شد. بنابراین اعتبار الگوی «تشویق دانش‌آموزان دوره ابتدایی»، معتبر شناخته شد و تغییرات اندکی (با توجه به پیشنهادات متخصصان)، اعمال گردید. در مقوله طراحی آموزشی، «ایجاد شور و نشاط در کلاس» و در مقوله شیوه‌های ارتباطی (ایجابی)، «القای لذت یادگیری»، به الگو افزوده شد (شکل ۸).



شکل ۸. طرح نهایی شماتیک الگوی تشویق دانش‌آموزان در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی الگوی

به عنوان اهداف و مقاصد، استخراج گردید تا بعد چرایی پدیده تشویق نیز مشخص شود. مقولات چهارگانه ابعاد چیستی و چرایی، مکمل هم‌اند. مقوله بازخورد و اطلاع با مقوله استقلال، آرامش و احترام با شایستگی، علاقه و اشتیاق با رضایت، اعتماد و ارتباط با مقوله ارتباط.

در پاسخ به پرسش چگونگی انجام تشویق نیز، پس از بررسی منابع، دو مقوله اصلی یعنی طراحی آموزشی و شیوه‌های ارتباطی که خود شامل دو مقوله فرعی تر شیوه‌های سلبی و ایجابی است، استخراج گردید. طراحی آموزشی شامل ۵ مقوله فرعی (پهلو) انگیزه معلمان، رویکردهای نوین طراحی آموزشی، ارائه اهداف و انتظارات، استفاده از روش‌های فعال و اکتشافی و طراحی تکالیف هدفمند و چالشی؛ شیوه‌های سلبی از ۶ مقوله فرعی (بازخوردهای مبتنی بر قضاوت و انتقاد، تحسین و تمجید مبتنی بر کنترل و استعداد، جایزه و پاداش، مقایسه و رقابت، ترس و اضطراب و اسنادهای غیرقابل کنترل)؛ شیوه‌های ایجابی نیز از ۶ مقوله فرعی که به ترتیب، جانشین مقوله‌های سلبی خواهند شد (بازخوردهای توصیفی مبتنی بر فرایند، تحسین و تمجید مبتنی بر تلاش و استدلال، مسئولیت یادگیری، همکاری و رفاقت، حق انتخاب، اسنادهای قابل کنترل). این مقولات، با ادغام مقولات مربوط به چالش‌ها و آسیب‌ها، بعد سوم، یعنی چگونگی تشویق، استنتاج گردید. مقوله‌های فرعی در مقوله شیوه‌های ارتباطی نیز، دویه دو به هم مربوط‌اند. در واقع، با نفی موارد بخش سلبی، موارد بخش ایجابی ظهور و بروز پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، فراهم نمودن بسترهای ایجابی و نزدیک شدن به تشویق درونی، مستلزم نفی و احتراز از مقولات بخش سلبی است.

یافته‌های پرسش سوم: الگوی پیشنهادی تشویق، به چه میزان از نظر خبرگان حوزه علوم تربیتی دارای اعتبار است؟

برای بررسی نهایی اعتبار الگوی مطلوب، خلاصه الگوی پیشنهادی و پرسش‌هایی راجع به آن برای ۱۰ نفر از صاحب‌نظرانی که می‌توانستند در این زمینه داوری کنند، ارسال شد. این افراد شامل اساتید رشته علوم تربیتی و روانشناسی تربیتی و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور بودند. پرسشنامه شامل نظرخواهی از متخصصان درخصوص اعتبارسنجی درباره ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تشویق دانش‌آموزان

شناخت‌گرایان است، طبقه بندی گردید. جلائی‌نوبری (۱۴۰۰)، صحرانورد (۱۳۹۹)، عرفانی و حسن‌رضوی (۱۳۹۹)، اکبری‌چاهگاهی (۱۳۹۹)، دانشور (۱۳۹۴) و اخلاقی (۱۳۹۰) نیز در پژوهش‌های خود به روش‌های تشویق تحت عناوین کلامی، غیرکلامی، جایزه و پاداش، عاطفی، معنوی و... اشاره کرده‌اند.

عنصر ثابت یا کانون توجه دوم (تهدیدات و چالش‌ها) از بعد دوم در پاسخ به مفاسد، موانع و آسیب‌های پیش‌روی تشویق دانش‌آموزان از منظر مشارکت‌کنندگان پرداخت که با مطالعات آلفی کهن در مورد اثرات زیان‌آور تقویت و پاداش‌های بیرونی (کوهن، ۱۹۹۶/۱۴۰۰) و تئوری خودتنظیمی (SDT) رایان و دسی که نخستین پژوهش‌ها در مورد تضعیف انگیزه‌های درونی با پاداش‌های بیرونی ارائه کرده است، همسوست.

پرسش دوم پژوهش، در پی طراحی الگوی مطلوب تشویق دانش‌آموزان بود که شناسایی آسیب‌های رویکردهای غالب (چالش‌ها)، معنا و مفهوم (چیستی)، اهداف و مقاصد (چرایی) و ویژگی‌ها (چگونگی) تشویق از منظر متخصصان و محققان، ضروری می‌نمود لذا همه منابع چاپی و غیر چاپی معتبر، مرتبط و در دسترس مورد سنجش پژوهی قرار گرفت.

در مورد آسیب‌های رویکردهای غالب (چالش‌ها)، همان‌گونه که در یافته‌های بخش اول مشخص شد، رویکرد غالب تشویق دانش‌آموزان در مدارس و خصوصاً مدارس دوره ابتدایی، رویکرد رفتارگرایی است. و مطابق یافته‌های سنتزپژوهی، مهم‌ترین مفاسد روش‌های معمول را می‌توان در سه بخش: آسیب‌های انگیزشی، آسیب‌های آموزشی، آسیب‌های روانی‌شخصیتی و آسیب‌های اجتماعی دسته‌بندی کرد. استفاده از رویکرد پاداش‌دهی، انگیزه درونی را تضعیف می‌کند و منجر به کسب کندتر مهارت‌ها و خطاهای بیشتر در فرآیند یادگیری می‌شود؛ به باور کریمی (۱۳۷۳)، اگر رفتار کودک و رشد او را از طریق عوامل تشویق بیرونی مانند جایزه، پول، کارت‌های آفرین مکرر، تحسین‌های لفظی متعدد و سایر عوامل بیرونی شرطی کنیم، آزادی و رشد طبیعی را از او سلب و رفتار او را با ضوابط و معیارهای از پیش تعیین شده قالب‌سازی کرده‌ایم و به نظر کرامتی (۱۳۸۰)، تشویق در مقابل دیگران، نتایج نامناسبی از جمله ایجاد تبعیض در کلاس درس، تنبیه تعداد بیشتری از دانش‌آموزان، ایجاد غرور، از بین بردن خلاقیت و استعداد فرد تشویق شده و ایجاد اضطراب، نگرانی و تشویش منجر به افت تحصیلی و جابجایی هدف و وسیله را به دنبال دارد؛

تشویق دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود که به منظور پاسخ به آن، سه پرسش در مورد شناسایی وضعیت موجود، طراحی وضعیت مطلوب (الگوی پیشنهادی) و اعتبارسنجی آن، طراحی شد.

برای پاسخ به پرسش اول، عوامل آموزشی مدارس شامل (مدیران، مشاوران، معاونان آموزشی، آموزگاران و دانش‌آموزان) به روش پدیدارنگاری و با استفاده از ابزار مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته مورد گفتگو قرار گرفتند. با بررسی و تحلیل مصاحبه‌ها، مفاهیم مختلف و گاه متفاوت افراد از پدیده تشویق، احصا و هر یک از این مفاهیم مختلف در قالب یک طبقه توصیفی ارائه گردید. سپس به منظور درک عمیق موضوع، طبقات توصیفی در قالب ساختاری بزرگتر که فضای نتیجه نامیده می‌شود مرتبط و ترکیب شد و فضای نتیجه به صورت افقی و در دو بُعد (افق بیرونی)، تبیین مفهومی و توصیف رویکردی طراحی شد.

عنصر ثابت یا کانون توجه اول (معانی و مفاهیم)، با پژوهش‌های جلائی‌نوبری (۱۴۰۰)، صحرانورد (۱۳۹۹)، اکبری‌چاهگاهی (۱۳۹۹)، عرفانی و حسن‌رضوی (۱۳۹۹)، دانشور (۱۳۹۴)، اخلاقی (۱۳۹۰)، ارزشیابی توصیفی (۱۴۰۰) همسو است و عنصر ثابت یا کانون توجه دوم (اهداف و مقاصد) از بُعد اول، محصول پاسخ مشارکت‌کنندگان به پرسش چرایی پدیده تشویق و در پی تبیین اهداف و مقاصد پدیده تشویق است، با خرده نظریه نیازهای اساسی روانشناختی (BPNT) موجود در نظریه خودتنظیمی دسی و رایان (SDT) (مکتب راجستر)، مطابقت دارد. BPNT استدلال می‌کند که بهزیستی روانشناختی و عملکرد بهینه بر استقلال، شایستگی و ارتباط مبتنی است.

در عنصر ثابت یا کانون توجه اول (روش‌ها و رویکردها) از بعد دوم، مشارکت‌کنندگان در مورد شیوه‌های کاربرد و اجرای تشویق در محیط آموزشی، به روش‌ها و شیوه‌های متعدد، متنوع و متفاوتی اشاره کردند که در سه دسته و تحت سه رویکرد روش‌های ژتونی مورد توجه و تأکید رفتارگرایان، روش‌هایی که عواطف، نیازها و ویژگی‌ها، علایق و گرایش‌های دانش‌آموزان را مورد توجه و تقویت قرار می‌دهد تحت عنوان روش‌های عاطفی مورد توجه روانشناسان انسان‌گرا، و در نهایت روش‌هایی که در پی ارائه آگاهی و شناخت بیشتر دانش‌آموزان از وضعیت و پیشرفت در فرایند یاددهی-یادگیری بودند مانند بازخوردهای کتبی و شفاهی، تبیین اهداف و مسئولیت‌های دانش‌آموزان و ... تحت عنوان روش‌های شناختی که مورد توجه و تأکید

پژوهش حاضر، همچنین، مناسب‌ترین رویکردهای جانشین را رویکردهای شناختی، انسان‌گرایی و ساختن‌گرایی استخراج نمود که با پژوهش‌های ریو (۱۴۰۱/۲۰۱۸)، که معتقد است، انگیزش درونی که نتیجه آن در کار و فعالیت نهفته است، بیش از انگیزش بیرونی که نتیجه پاداش و جایزه بیرونی و عوامل خارج از فرد است، مؤثر است و پست‌ترینج و شانک (۱۴۰۱/۲۰۰۲) که اذعان می‌کنند برخلاف رفتارگرایان، شناخت‌گراها بر نقش انگیزش و تشویق و ساختارهای ذهنی روی افکار، نگرش‌ها، باورها، اهداف و انتظارات دانش‌آموزان تأکید می‌کنند و مریبان باید به چگونگی نمایش فرایندهای ذهنی خود و دانش‌آموزان در امر یادگیری و فرایندهای آموزشی و اجتماعی توجه کنند. همچنین، این یافته‌ها با نظرات صحرانورد (۱۳۹۹) که باور دارد یادگیری امری مکانیکی نیست و مستلزم انگیزش درونی و درگیری شناختی فراگیران است و نیز با نظرات کدیور (۱۴۰۱)، که به باور او در رویکرد انسان‌گرایی، به جای تأکید بر تقویت و تنبیه به عنوان منبع اصلی انگیزش، به توانایی دانش‌آموزان برای رشد شخصی، آزادی انتخاب هدف‌های زندگی و ویژگی‌های مثبت تأکید می‌شود، منطبق، و با اظهارات رایان (۲۰۱۵)، مبنی بر این که روانشناسی انسان‌گرا، انسان را مرکز تحول دانست و مسئولیت را به وی سپرد و این تفکر که انسان منحصر به فرد و یگانه است و قابل قیاس با موجود دیگری نیست، اعتماد به نفس را ایجاد و تقویت می‌کند، و با یافته‌های سوینی (۲۰۰۹) که دریافت مهم‌ترین مهارت‌ها، همدلی، اصالت و احترام، نقادی و حل مسئله است، هم‌سو است.

در مورد معنا و مفهوم تشویق از منظر متخصصان و محققان تعلیم و تربیت (چستی)، یافته‌های پژوهش حاضر در بخش اول (شناخت وضعیت موجود) و نیز بخش دوم (طراحی وضعیت مطلوب)، تشویق را در معانی مختلف نشان داد که در چهار عنوان علاقه و اشتیاق، اعتماد و ارتباط، آرامش و احترام و بازخورد و اطلاع دسته‌بندی گردید. این معنادهی، با نتایج پژوهش‌های کریمی (۱۳۷۳)، احمدی (۱۳۶۸)، ایل (۱۳۶۵)، جعفری و حسن‌زاده (۱۳۹۹)، جبرایی‌شرابی (۱۳۹۹)، وونگ (۲۰۱۵)، روسیتیر (۲۰۱۷)، حسینی (۱۳۸۱) و آدل (۱۹۳۰) که تشویق را در

در مورد اهداف و مقاصد تشویق از منظر متخصصان و محققان تعلیم و تربیت (چرایی)، اهداف و مقاصد تشویق، در چهار مقوله دسته‌بندی شد. استقلال، شایستگی، ارتباط و رضایت. این یافته‌ها با نظرات حسین زاده (۱۴۰۰)، که معتقد است تشویق موجب تقویت عاملیت، ایجاد و گسترش خود مراقبتی و حق انتخاب و اعتماد می‌شود، رحمان‌پور (۱۳۹۷) و رایان و دسی (۲۰۲۰)، که به نظر آنان تشویق موجب تقویت استقلال، عاملیت و خودمختاری و تقویت اراده فردی و ایجاد و بهبود روابط مناسب است و نیز با نظرات ریو (۲۰۱۸/1402)، آکسلی (۲۰۲۱)، بنابو و تیبرول (2003)، پینتریچ و شانک (۲۰۰۲/۱۴۰۱)، که باور دارند تشویق سبب تقویت خودمختاری، خودتعیینی و اصلاح شخصی و ادراک شایستگی فراگیران و ارائه بازخوردهای اطلاعاتی و آگاهی دهنده شده، عاملی جهت تقویت مسئولیت‌پذیری، ایجاد استقلال در تصمیم‌گیری، تقویت مسئولیت‌پذیری در اعمال و رفتار و تقویت مکان کنترل درونی و تقویت علیت شخصی می‌شود و همچنین با نظرات کدیور (۱۴۰۱) و حسین‌زاده (۱۴۰۰) که تشویق را مایه تحقق اهداف تربیتی و رسیدن فراگیران به مقاصد و اهداف قصد شده، بهبود روابط بین فردی و رشد مهارت‌های اجتماعی، می‌دانند، هم راستاست.

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تشویق، چگونگی به‌کارگیری آن است. پس از تحلیل منابع و استخراج مقولات اصلی و فرعی، و پس از اعتبار سنجی، از سوی متخصصان و خبرگان، تعلیم و

سازماندهی کلاس درس و ترغیب دانش‌آموزان به کاربرد روش حل مسئله، بسیار مفید و موثر است. طراحی تکالیف هدفمند و چالشی: مطابق یافته‌های رحمان‌پور (۱۳۹۷) و طالب‌لو (۱۳۹۸)، استفاده از تکالیف هدفمند و طراحی موقعیت‌های چالش برانگیز برای یادگیری بهتر و دلپذیرتر، ضروری است و طراحی موقعیت‌های چالش بهینه، متناسب با رشد، توانایی‌ها و مهارت‌های فراگیران و تامین کننده شایستگی و کفایت آن‌ها و در نهایت لذت بخش نمودن فعالیت‌ها موثر است.

در مورد مقوله دوم، شیوه‌های ارتباطی سلبی (تشویق بیرونی) یا نیاید‌های کلاس درس، بخش‌هایی از تأکیدات و یافته‌های متخصصان در این باره و با تفکیک زیر مقولات، اشاره خواهد شد. به باور کوهن (۲۰۲۲) و کالتون و همکاران (۲۰۱۸)، بازخورد ارزیابانه و قضاوت محور، تأثیر منفی بر عملکرد و علاقه یادگیرندگان دارد و در کاهش انگیزه درونی اجتناب ناپذیر است و بنا به نظر ژاوو و همکاران (۲۰۱۷)، تحسین و تمجید عمومی (عبارات کلیشه‌ای، تمجیدهای مبالغه آمیز و ...)، مؤلفه‌های خودارزیابی و پشتکار را تضعیف می‌کند. مطابق یافته‌های آکسلی (۲۰۲۱)، رایان، کوستنر و دسی (۲۰۰۱)، ژاوو و همکاران (۲۰۱۷)، براملن (۲۰۱۶)، رحمان‌پور (۱۳۹۷)، کالتون و همکاران (۲۰۱۸)، تمجید و پاداش و انتقاد بدخواهانه، تشویق‌های کلامی کنترل‌مدار، روابط معلم و دانش‌آموز را مختل کرده، به تضعیف رفتار و باورهای فردی و اعتماد به نفس و احساس ارزشمندی می‌انجامد و بازخورد منفی انگیزه درونی را کاهش می‌دهد. مطابق نظرات آنجلیکو و همکاران (۲۰۱۵)، کوهن (۲۰۲۲)، برانک (۲۰۱۰)، کوروین (۲۰۱۲)، سولو (۱۹۹۳/۱۴۰۰)، آبتین (۱۳۷۴)، کریمی (۱۳۷۳)، احمدی (۱۳۶۸)، دانش‌پژوه (۱۳۷۵)، کرامتی (۱۳۸۰)، نظام پاداش‌دهی واجد ویژگی‌هایی مانند تضعیف انگیزش درونی، آنی و کوتاه مدت بودن، عامل ضد تشویق و اثر تنبیهی داشتن، افزایش خطاها در فرایند یادگیری، تأثیر منفی در پیشرفت تحصیلی، عدم تفکر پیرامون مطالب درسی، تضعیف خلاقیت، نادیده گرفتن دلایل و کاهش علاقه و کنجکاوی، کاهش علاقه به فعالیت، کسب کندتر مهارت‌ها، سلب آزادی و رشد کودک، تضعیف خودرهبی و خودگردانی، کاهش اعتماد به نفس، تضعیف شایستگی و ارزشمندی، تقویت چاپلوسی، ایجاد اضطراب و تشویش دائمی، ایجاد کینه، ایجاد دشمنی و حسادت میان دانش‌آموزان، غرور کاذب و ایجاد تبعیض و رقابت در کلاس درس است. به باور سولو (۲۰۰۹/۱۴۰۰) و افتخاری و همکاران (۱۴۰۳)، مقایسه و رقابت موجب تضعیف ارتباطات و شادی واقعی در کلاس درس می‌شود و از آثار مخرب

تربیت، بازنگری و ارائه الگوی اصلی، ویژگی‌های تشویق دانش‌آموزان، در قالب دو مقوله اصلی، طراحی آموزشی مشتمل بر مقولات فرعی شش‌گانه: بهبود انگیزه معلمان، رویکردهای نوین طراحی آموزشی، ایجاد شور و نشاط در کلاس، ارائه اهداف و انتظارات، استفاده از روش‌های فعال و اکتشافی، طراحی تکالیف هدفمند و چالشی؛ و شیوه‌های ارتباطی که در دو بخش سلبی و ایجابی سازماندهی شد؛ بخش شیوه‌های ارتباطی سلبی شامل مقولات فرعی شش‌گانه: بازخوردهای مبتنی بر قضاوت و انتقاد، تحسین و تمجید مبتنی بر کنترل و استعداد، جایزه و پاداش، مقایسه و رقابت، ترس و اضطراب، اسنادهای غیرقابل کنترل؛ و شیوه‌های ارتباطی ایجابی مشتمل بر: اسنادهای قابل کنترل، حق انتخاب، همکاری و رفاقت، مسئولیت یادگیری، القای لذت یادگیری، تحسین و تمجید مبتنی بر تلاش و استدلال، و بازخوردهای توصیفی مبتنی بر فرایند، طراحی شد.

در مورد مقوله طراحی آموزشی، بخش‌هایی از تأکیدات محققان در مورد نقش طراحی آموزشی به قرار ذیل است. بهبود انگیزه معلمان: آکسلی (۲۰۱۵)، رحمان‌پور (۱۳۹۷) و طالب‌لو (۱۳۹۸)، معتقدند که انگیزه معلمان با پیوند پویا بین انگیزه معلم و دانش‌آموز و ایجاد رابطه صمیمانه و دوستانه معلم و دانش‌آموز مرتبط است و ایجاد فضای حمایتی عاطفی از معلمان، کاهش تکالیف غیرمرتبط و تنظیم مسئولیت‌های آنان، سبب افزایش انگیزه درونی، احساس بهزیستی و بهبود فعالیت‌های آموزشی خواهد شد. رویکردهای نوین طراحی آموزشی: برانک (۲۰۱۰)، اصلانی و همکاران (۱۳۸۹)، ظریف و همکاران (۱۴۰۲) و حسین‌زاده (۱۳۸۱) بر لزوم تغییر رویکردهای آموزشی و تدوین استراتژی‌های گسترده‌تر در جهت‌گیری‌های درونی، استفاده از رویکرد سازنده‌گرایی برای فعال نمودن یادگیرنده، طراحی فعالیت‌های بر اساس رویکردهای شناختی و انسان‌گرایی جهت تعمیق تفکر و درونی‌سازی مهارت‌های یادگیری تأکید می‌کنند. ارائه اهداف و انتظارات: رحمان‌پور (۱۳۹۷) و ابراهیمی‌قوام (۱۳۷۵)، بر این باورند که شناسایی هدف و پی‌بردن به علل آن با بیان روشن اهداف و انتظارات در ایجاد حس خودباوری و شایستگی برای رسیدن به اهداف مؤثر است. استفاده از روش‌های فعال و اکتشافی: کریمی (۱۳۷۳) و کرامتی (۱۳۸۰)، ابراهیمی‌قوام (۱۳۷۵)، اصلانی و همکاران (۱۳۸۹)، بر استفاده از روش‌های فعال و اکتشافی تدریس و ایجاد شور و نشاط در کلاس درس تأکید داشته، معتقدند که این روش‌ها در جهت درک موضوعات و مفاهیم و لذت یادگیری و انگیز درونی و نیز به عنوان یک رویکرد جهت

ایجاد جو رقابتی در کلاس درس مجازی این است که دانش‌آموزانی که برتر هستند و عموماً در رقابت‌ها عملکرد بهتری نسبت به بقیه دانش‌آموزان از خود نشان می‌دهند، با تشویق‌های زیاد و مکرر توسط معلم دچار غرور و خود برتری شده و از کمک به دیگر دانش‌آموزان و همکاری با آنان خودداری می‌کنند. همچنین به نظر اصلانی و همکاران (۱۳۸۹)، مقایسه، دسته بندی (شاگرد اولی، رتبه‌بندی، نصب عکس و...) موجب ایجاد حسادت و حقارت و تضعیف عزت نفس و شایستگی بیشتر دانش‌آموزان و کاهش شوق یادگیری می‌شود. پینتریچ و شانک (۲۰۰۲/۱۴۰۱)، سولو (۱۹۹۳/۱۴۰۰)، کوهن (۲۰۲۲)، رحمان‌پور (۱۳۹۷)، اذعان دارند که ایجاد فضای امن و عاری از ترس، جهت رسیدن به شوق یادگیری و القای احساس خود پیروی و استقلال دانش‌آموزان اجتناب‌ناپذیر است و برای داشتن کلاسی شاد باید مقایسه را مثل اجبار، ترس، جایزه و تنبیه از کلاستان بیرون برانید. بنا بر تأکیدات پینتریچ و شانک (۲۰۰۲/۱۴۰۱) و سیف (۱۴۰۱)، اسناد دهی مناسب، در ایجاد حس عاملیت و استقلال و تقویت اراده و تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان و نیز در چگونگی ادراک و تفسیر فرد از علت‌های موفقیت و شکست خود و در نتیجه انگیزش درونی، طراحی تجارب موفقیت آمیز برای دانش‌آموزان جهت پیشگیری از درماندگی آموخته شده موثر است. آکسلی (۲۰۲۱)، بر این باور است که تلاش در جهت اصلاح و تعویض اسنادهای شکست به مؤلفه‌های قابل کنترل، پذیرش مسئولیت، تداوم کوشش و افزایش اشتیاق و بهبود عملکرد در دانش‌آموزان را به دنبال دارد. سولو (۱۹۹۳/۱۴۰۰) و رحمان‌پور (۱۳۹۷)، بر کاهش احساس کنترل دانش‌آموزان با دادن اختیار و آزادی و مشارکت فراگیران در تدوین برنامه‌های آموزشی و القای درک انتخاب با واگذاری مسئولیت و اختیار و قدرت انتخاب به دانش‌آموزان تأکید دارند و مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و طالب‌لو (۱۳۹۸)، بر القای احساس شایستگی درک شده با دادن حق انتخاب و آزادی در برنامه‌های فرایند یاددهی-یادگیری و حذف اجبار و تحمیل در کلاس جهت رشد خودشکوفایی و تحقق یادگیری لذت‌محور پافشاری دارند. کرامتی (۱۳۸۰)، سولو (۱۹۹۳/۱۴۰۰)، حسین‌زاده (۱۴۰۰)، رایان و دسی (۲۰۲۰)، رضایی (۱۴۰۱)، ربو (۲۰۱۸/۱۴۰۲)، پینتریچ و شانک، (۲۰۰۲/۱۴۰۱) و کدیور (۱۴۰۱)، بر اهمیت نقش مشارکت و همکاری در یادگیری بهتر و پایدارتر، بهبود تعاملات بین فردی و محیطی، افزایش کنجکاوی، تقویت کاوشگری، مشارکت در امور، افزایش علاقه به همکاری و تعلق به گروه تأکید می‌کنند و مبانی نظری سند تحول بنیادین

آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، بر واگذاری مسئولیت یادگیری به دانش‌آموزان و مکلف نمودن در فرایند یاددهی-یادگیری. رحمان‌پور (۱۳۹۷) و طباطبایی (۱۳۹۹) بر تحقق یادگیری خودراهبر با واگذاری مسئولیت یادگیری به فراگیران متناسب با توانایی‌ها و مهارت‌های آنان، توجه به نقش آزادی عمل و تفویض اختیار در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و در نهایت یادگیری لذت محور تأکید می‌ورزند. کریمی (۱۳۹۵) و سولو (۱۹۹۳/۱۴۰۰)، بر لزوم توجه به نقش تحسین و تمجید در تقویت جنبه‌های مثبت آدمی، تأثیر تحسین و ستایش تلاش محور در انتخاب مستقل و افزایش انگیزش درونی تأکید دارند. آمیا و وونگ (۲۰۱۸) و گاندرسون و همکاران (۲۰۱۳)، پینتریچ و شانک (۲۰۰۲/۱۴۰۱)، کالتون و همکاران (۲۰۱۸)، طالب‌لو (۱۳۹۸)، و وونگ (۲۰۱۵)، بر این باورند که بازخوردهای اطلاع دهنده، توصیفی، اصلاحی و فرایند محور، به مثابه یکی از مراحل فرایند یاددهی-یادگیری، در تنظیم و مدیریت رفتار و عملکرد دانش‌آموز و افزایش سطح کیفیت آنان، مفید و مؤثر بوده، موجب افزایش خودکارآمدی و خودتنظیمی به عنوان مفاهیم بسیار نزدیکی به عاملیت می‌شود.

در نهایت خاطر نشان می‌شود که الگوی پیشنهادی (TEM)، در ابعاد سه‌گانه چپستی، چرایی و چیستی تشویق دانش‌آموزان، ضمن احتراز از آسیب‌ها و پیامدهای به‌کارگیری روش‌های معمول، با ایجاد فضای لذت بخش یاددهی-یادگیری در کلاس، شوق و دلگرمی برای کسب اهداف متعالی تعلیم و تربیت را به دانش‌آموزان القا نموده، به صورت خودانگیزخته و درونی، مسئولیت یادگیری و انجام فعالیت‌های مربوطه را به آنان می‌سپارد. این گونه است که مقدمات پرورش انسان چندبعدی و تمام‌ساحتی که مورد نظر و تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است، فراهم خواهد شد. الگوی حاصل، به منظور ارزیابی و اعتبارسنجی، و پاسخ به پرسش سوم، در اختیار متخصصان و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی و روانشناسی تربیتی و به صورت پرسشنامه و مصاحبه‌های عمیق قرار گرفته، با میانگین ضریب لاوشه (CVR = ۰.۸۸)، مورد تأیید قرار گرفت و پیشنهادات متخصصان، در بازبینی و طراحی نهایی الگو، مورد استفاده واقع شد.

پژوهش حاضر، با محدودیت‌هایی مانند: محدودیت منابع داخلی که نگاه انتقادی و متفاوت به رویکرد غالب انگیزش و تشویق داشته باشد، دشواری انجام روش پدیدارنگاری تشویق از منظر عوامل آموزشی در همه مناطق آموزشی کشور و نیز محدودیت زمان برای اجرای عملی الگو در مدارس ابتدایی مواجه

بود.

پیشنهاد می‌شود معلمان، نگاه سنتی به پدیده تشویق را تغییر و در اندیشه رویکردها و روش‌های نوین باشند؛ رویکردهای شناختی و انسان‌گرایی را جانشین رویکرد رفتارگرایی کاربردی در روش‌های تشویق نمایند؛ به جای کنترل بیرونی دانش‌آموزان با راهبرد هویج و چماق، در اندیشه درونی کردن تشویق، انگیزش، خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری آنان باشند؛ پژوهشگران، نگاه والدین به پدیده تشویق و نقش آن در تحقق اهداف و انتظارات آنان در تربیت فرزندان را مورد پژوهش قرار دهند و تأثیرات تشویق دانش‌آموزان با روش‌ها و رویکردهای پیشنهادی پژوهش حاضر را با روش‌های شبه تجربی مورد بررسی قرار داده، آسیب‌های روش‌های معمول تشویق را از منظر متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسی، بررسی نمایند و به سیاست‌گذاران آموزشی نیز پیشنهاد می‌شود، زمینه‌های آشنایی معلمان با سایر رویکردهای انگیزش (به جز رفتارگرایی) را با برگزاری کارگاه‌های آموزشی فراهم نمایند؛ با توجه به اهمیت موضوع انگیزش و تشویق با رویکرد نوین، در برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش، این مهم را در اولویت قرار دهند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله نویسندگان از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش، استاتید محترم دانشگاه‌ها، معلمان، مشاوران و دانش‌آموزان شهرستان مریوان، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنند.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است.

References

- Abtin, S. (1995). *Barresi-ye e'teman-e nafs-e danesh amoozan va rabete-ye an ba shivehaye tashvigh va tanbih* [Unpublished master's thesis]. Allameh Tabataba'i University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian]
- Adler, Alfred (1930). *The Education of Children*. First published December 1, 1930
- Ahmadi, A. (1989). Jame' negari dar tashvigh. *Tarbiat*, 5(6). [In Persian]
- Akbari-Chahgahi, S. (2020). *Barresi-ye tanbih va tashvigh dar amr-e amouzesh va tarbiat-e afrad az manzar-e feqh va hoqugh-e eslami* [Unpublished master's thesis]. Payam-e Noor University of Markazi Province, Delijan Payam-e Noor Center. [In Persian]
- Akhlaqi, A. (2011). Negahi be ravesh-e tashvigh dar ijad-e angizesh az didgah-e Quran. *Akhlaq va Pazhouheshha-ye Modiriyati*, 1. [In Persian]
- Amabile, T. M. DeJong, W & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(1), 92–98.
- Amemiya, J and Ming-Te. W (2018). Why Effort Praise Can Backfire in Adolescence. *CHILD DEVELOPMENT.PERSPECTIVES*. DOI: 10.1111/cdep.12284
- Aslani, E. Majdfar, M & Salighedar, L. (2010). Shivehaye mo'asser-e tashvigh va tanbih dar ta'lim va tarbiat. *Roshd-e Amouzesh-e Ebtada'i*, 4. [In Persian]
- Ateshan, M., Siavashi, H., Malmir, H., & Beygi, M. (2018). Tashvigh zamineh-saz-e bazdehi-ye bala-ye danesh amoozan. *11th International Conference on Psychology and Social Sciences*. [In Persian]
- Bahreghmand, H. (2019). *Barresi-ye shivehaye tashvigh-e danesh amoozan dar amouzehhaye eslami va moghayese-ye an ba tashvigh dar makatib-e gharbi (ba ta'kid bar maktab-e amalgarayi)* [Unpublished master's thesis]. Faculty of Humanities, Bakhtar Higher Education Institute, Ilam. [In Persian]
- Benabou Roland and Tirol Jean (2003). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Princeton University and Institute for Advanced Study. CERAS and MIT Review of Economic Studies 70, 489–520.
- Benware, C & Deci, E. (1984). Quality of Learning with an Active versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Benware, C & Deci, E. (۱۹۸۴). Quality of Learning with an Active versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*, ۲۱, ۷۶۵-۷۵۵
- Brummelman Eddie, Jennifer Crocker, and Brad J. Bushman (2016) *The Praise Paradox: When and Why Praise Backfires in Children With Low Self-Esteem*. *Child Development Perspectives* The Society for Research in Child Development-DOI: 10.1111/cdep.
- Brunk, C. G. (2010). *Restorative justice and punishment*. Cambridge University Press. Published online by Cambridge University Press: 13 April 2010
- Cameron, J & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363–423.
- Carlton J. Fong & Erika A. Patall (2018). *Meta-Analysis of Negative Feedback on Intrinsic Motivation*. *Educational Psychology Review*
- Corpus, J. H & Good, K. A. (2021). The effects of praise on children's intrinsic motivation revisited. In E. Brummelman (Ed.), *Psychological perspectives on praise* (pp. 1-16). Routledge.
- Curwin ,Richard (2012). *Six Reasons Rewards Don't Work*. *PROFESSIONAL LEARNING*. March 6, 2012

- Danaeifard, H. & Kazemi, S. H. (2011). *Pazhouheshhaye tafsiri dar sazman: Stratzhi-haye padidarshenasi va padidarnegari*. Tehran: Imam Sadiq University. [In Persian]
- Daneshpazhouh, Z. (1996). Tashvigh va tanbih az didgah-e motakhassasan-e ta'lim va tarbiat. *Ta'lim va Tarbiat*, 45, 10-83. [In Persian]
- Daneshvar, S. (2015). *Dark-e mo'allem az tanbih va tashvigh dar nezam-e amouzeshe maghta'-e ebteda'i dar shahr-e Robat Karim* [Unpublished master's thesis]. Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. [In Persian]
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (۱۹۹۱). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-۸۰). New York: Academic.
- Ebrahimi Ghavam, S. (1996). Angizesh: Teoriha va rahbordha. *Tarbiat*, 112. [In Persian]
- Eftekhari, H. Shamsi, E. Eftekhari, J. & Shamsi, A. (2024). Tashvigh va tanbih dar amouzeshe majazi az didgah-e mo'allem-e nemouneh-e dabestan-e shahrestan-e Neyriz. *Faslnameh-ye Elmi-ye Fanavari va Daneshpazhouhi dar Ta'lim va Tarbiat*, 4(1), 17-33. [In Persian]
- Erfani, M. N. & Hasanrezavi, S. K. (2020). Shiveha va shorayet-e tashvigh dar tarbiat-e akhlaqi-ye koudak az manzar-e revayat. *Hadith Research Studies*, 5(10). [In Persian]
- Esmaili, P. & Barahman, M. (2016). Barresi-ye nahve-ye ta'sir-e tashvigh va targhib dar afzayesh-e yadgiri-ye danesh amoozan-e amouzesghah-e Fatemiyeh. *Motale'at-e Ravanshenasi va Olum-e Tarbiati*, 2(4/1), 140-154. [In Persian]
- Gunderson, A. Gripshover, J. Romero, C. D. C. S. Goldin, S. & Levine, C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84(5), 1526-1541.
- Hosseini, S. D. (2002). *Jayegah-e tashvigh va tanbih dar Eslam*. Tehran: Islamic Research Center of IRIB. [In Persian]
- Hosseinzadeh, R. (2002). Rabeteh beyn-e angizesh, manba'-e control, va pishraft-e tahsili. *Nouavarihayeh Amouzeshe*. [In Persian]
- Hosseinzadeh, R. (2021). *Angizesh va heyajan*. Tehran: Arasbaran. [In Persian]
- Il, M. (1986). Karbord-e raveshhaye tashvigh va tanbih dar ta'lim va tarbiat. *Ta'lim va Tarbiat*, 7. [In Persian]
- Jafari, Z. & Hasanzadeh, S. (2020). Tarbiat-e farzand ba bahreh giri az shivehaye tashvigh va tanbih az manzar-e Eslam. *Motale'at-e Pazhouhesh-e Zanan*, 7(13), 27-53. [In Persian]
- Jala'i Nowbari, H. (2021). Barresi-ye anva'-e tashvigh va tanbih dar tarbiat-e koudak az didgah-e akhlaq-e Eslami. *Pazhouheshnameh-ye Motale'at-e Rahbordi-ye Olum-e Ensani va Eslami*, 4(34), 29-42. [In Persian]
- Jamshidi, A. H. (2020). *Asar-e bazkhordhaye eslahi (katobi va shafahi) mo'allem dar sanjeshha-ye takvini bar tajrobe-ye sheftegi va dargiri-ye tahsili-ye danesh amoozan*. University of Zanjan, Faculty of Humanities. [In Persian]
- Jiryai'i Sharahi, G. A. (2020). *Mavane'-e ta'lim va tarbiat az didgah-e Quran va sonnat ba ta'kid bar tashvigh va tanbih-e najba* [Unpublished master's thesis]. Farhangian University, Ayatollah Taleghani Campus, Qom. [In Persian]
- Kadivar, P. (2022). *Ravanshenasi-ye yadgiri: Az nazariyye ta amal*. Tehran: Samt. [In Persian]
- Karimi, A. (1994). Tashvigh-e birouni mane'-e khod-angizeshtegi ast. *Roshd-e Mo'allem*, 104. [In Persian]
- Karimi, Sh. (2016). *Naqsh-e tashvigh va tanbih dar farayand-e yadgiri az didgah-e mo'allem va danesh amoozan-e madresehaye ebteda'i* [Unpublished master's thesis].

- University of Tehran – Farabi Campus. [In Persian]
- Keramati, M. R. (2001). Reqabat ya refaat dar class-e dars. *Journal of Psychology and Educational Sciences*. [In Persian]
- Kohn, A (2022). Why Feedback Often Doesn't Help. *EDUCATION WEEK* . September 21, 2022
- Kohn, A. (1996). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes* (A. Karami, Trans., 2021). Tehran: Saber Publications. [In Persian]
- Kohn, A. (1999). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Houghton Mifflin Harcourt.
<https://www.alfiekohn.org/blogs/community-and-empathy/>
- Mabani-ye nazari-ye tahavvol-e bonyadin dar nezam-e ta'lim va tarbiat-e rasmi-ye omoumi-ye Jomhuri-ye Eslami-ye Iran. (2011). [In Persian]
- Marsh, C. J. (1991). Research synthesis: Meta-analysis. In E. C. Short (Ed.), *Methodology of Curriculum Studies* (M. [Mehr-mohammadi?] Trans.). [Note: Translator's first name not provided in original; reference incomplete]. [In Persian]
- Mirshafi', Z. S. (2019). *Tashvigh va tanbih: Shiveha va asar-e an az didgah-e ayat va revayat* [Unpublished master's thesis]. Faculty of Usul al-Din, Tehran. [In Persian]
- Mirzaei, S. Ghaffarinia, R & Tareh Bayan, H. (2018). Barresi-ye ta'sir-e tashvigh bar mezdard-e yadgiri-ye danesh amoozan (maghta'-e ebteda'i). *Third Conference on Community Empowerment in Humanities and Psychology Studies*, Tehran. [In Persian]
- Mohammadpour, A. (2013). *Tahghighe keifi: Zedd-e raveshe*. Tehran: Jame'ehshenasan. [In Persian]
- Mohebbi, M. Alilou, M & Mohammadi, Y. (2015). Ta'sir-e tashvigh dar afzayesh-e yadgiri-ye danesh amoozan [Unpublished presentation]. *Third National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies*, Tehran. [In Persian]
- Morgan Sharo. R. (1984). An Illustrative Case of High-Empathy Teachers First published: June
- Murayama, K. Matsumoto, M. Izuma, K & Kenj, M. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(49), 20911–20916.
- Oxley, L. (2015). Do schools need lessons on motivation? British Psychological Society.
- Oxley, L. (2021). Alternative approaches to behavior management in schools: Diverging from a focus on punishment.
- Pintrich, P. R & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theories, Research, and Applications* (M. Shahraray, Trans., 2022). Tehran: Elm. [In Persian]
- Rahmanpour, N. (2018). *Tadvin va e'tebaryabi-ye bast-e amouzeshe-ye khodfarmāni bar asās-e olgū-ye Deci & Ryan va ta'yin-e asar-bakhshi-ye ān bar angizesh-e tahsili, khod-hedayatgari-ye yadgiri va sabkhaye tasmimgiri dar danesh amoozan-e dowreh-ye motavasseteh* [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran. [In Persian]
- Rahnamay-e mo'allem dar arzeshyabi-ye tafsifi*. (2021). General and Theoretical Secondary Textbooks Compilation Office. Tehran: Educational Research and Planning Organization. [In Persian]
- Reeve, J. M. (2018). *Motivation and Emotion* (Y. Seyed Mohammadi, Trans., 2023). Tehran: Virayesh. [In Persian]
- Rezaei, A. (2022). *Ravanshenasi-ye angizesh dar amouzeshe va parvaresh: Nazariyyeha*,

- pazhouheshha va olguha*. Tehran: Aydin. [In Persian]
- Rossiter, J. A. (2017). Encouraging student learning of control by student perspectives and products. *IFAC Papers*, 50(1), 12345-12350.
- Ryan, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504.
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
- Ryan, R. M. Koestner, R & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185-205.
- Sahraanvar, T. (2020). *Naqsh-e tashvigh va tanbih dar tarbiat-e dini-ye koudakan az manzar-e Quran-e Karim* [Unpublished master's thesis]. Department of Theology, Farhangian University, Nasibeh Campus, Tehran. [In Persian]
- Seif, A. A. (2022). *Ravanshenasi-ye parvareshi-ye novin: Ravanshenasi-ye yadgiri va amouzes*. Tehran: Dowran. [In Persian]
- Shari'atmadari, A. (2019). *Ravanshenasi-ye tarbiyati*. Tehran: Amirkabir. [In Persian]
- Sullo, B. (1993). *Raising Happy Children: Teaching Happiness to Children Based on Choice Theory* (S. Jamshidi, Trans., 2021). Tehran: Ketab-e Arjmand. [In Persian]
- Sullo, B. (2009). *The Motivated Student* (S. Jamshidi, Trans., 2021). Tehran: Sayeh-ye Sokhan. [In Persian]
- Sweeney. Thomas J(2009). *Adlerian Counseling and Psychotherapy: A Practitioner's Approach*, Fifth Edition 5th Edition. Taylor & Francis Group, LLC
- Tabataba'i, S. M. (2020). *Raveshhaye tashvigh va angizesh-e darouni*. Audio file: <https://www.aparat.com> [In Persian]
- Taleblou, B. (2019). *Angizesh-e darouni, mabnay-e modiriyat-e class. Roshd-e Mo'allem*. [In Persian]
- Tomasello, M & Warneken, F. (2014). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Motivation Science*, 1(1), 43-48.
- Toudeh Ranjbar, M & Araghi, F. (2018). Barresi-ye ta'sir-e tashvigh dar afzayesh-e yadgiri-ye danesh amoozan. *Pishraftha-ye Novin dar Ravanshenasi, Olum-e Tarbiati va Amouzes* va *Parvareh*, 1(6). [In Persian]
- Wong .Y. Joel(2015). The Psychology of Encouragement: Theory, Research, and Applications. *The Counseling Psychologist* 2015, Vol. 43(2) 178- 216. DOI: 10.1177/0011000014545091
- Yousefi, N. (2016). *Rouykerdhaye amouzes*hi (dar kar ba koudakan-e kouchaksal). Tehran: Kargah-e Koudak. [In Persian]
- Zarif, S. Rokabdār, Gh & Soleimani, B. (2023). Ta'sir-e amouzes ba daneshbargh bar angizesh-e darouni-ye riyazi. *Faslnameh-ye Fanavari va Daneshpazhouhi dar Ta'lim va Tarbiat*, 3(4), 47-56. [In Persian]
- Zhao Li, Gail D. Heyman, Lulu Chen, andKang Lee (۲۰۱۷). Praising Young Children for Being Smart Promotes Cheating. *Psychological Science*. doi.org/10.1177/