

## استفاده از اهداف تسلط در موسیقی برای افزایش انگیزه دانش آموز

### چکیده

انگیزه و رهبری، دو عامل مهم موثر بر موفقیت کلاس های درس امروزی هستند. در حالی که برخی از دانش آموزان به طور طبیعی خود-انگیزه مند هستند، دانش آموزان دیگر به منظور رسیدن به پتانسیل کامل خود، برای پیدا کردن انگیزه عمومی تلاش می کنند. نظریه هدف بیان می کند که افراد به طور طبیعی اهداف را مبتنی بر دستاوردهای یادگیری تسلط و یا دستاوردهای یادگیری عملکرد انتخاب می کنند. بر اساس پژوهش های انجام شده، این مقاله، پیشنهاداتی در این مورد ارائه می دهد که چگونه معلمان موسیقی دبیرستان می توانند از طریق اهداف یادگیری تسلط، دانش آموز را در انگیزه مندتر شدن تقویت نمایند و همچنین بررسی خواهد شد که چگونه فرصت های رهبری دانش آموز می تواند موجب ارتقای یادگیری تسلط ترویج و افزایش انگیزه در کلاس درس موسیقی شود.

**کلید واژه ها:** یادگیری تسلط، صفات هدف، انگیزش دانش آموز، رهبری دانش آموز، اهداف یادگیری، جهت گیری های هدف، نظریه هدف، انگیزش، انگیزه درونی، انگیزه بیرونی

امروزه شاید هیچ چیزی جز انگیزش، تاثیر زیادی روی موفقیت دانش آموز نداشته باشد. چه دانش آموزان از طریق منافع شخصی تحت تاثیر قرار گیرند و یا منافع موقعیتی، بسیاری از تصمیمات روزانه آنها را می توان از نظر عوامل انگیزشی تفسیر نمود. همچنین مشکلات در آموزش و پرورش تا حدودی به همین مقوله مرتبط است. Covington (1998) می نویسد: "بحران آموزشی امروزی، صرفاً مرتبط با عملکرد ضعیف نیست. . . بلکه، مدارس با بحران انگیزش روبرو هستند" (صفحه 17). مشکلات تجربه شده توسط برنامه های موسیقی مدرسه، از جمله کاهش ثبت

نام و نرخ ترک تحصیل بالاتر نیز شواهدی از مشکلات انگیزشی موجود در آموزش و پرورش می باشند (Sandene, 1997). درک عمیق تر از تأثیرات خاص بر یادگیری برای معلمانی که مایل به ارائه فرصت به دانش آموز برای رسیدن به پتانسیل کاملش هستند، بسیار مهم است. یکی از بهترین راه ها برای درک انگیزه، مطالعه این مورد است که چگونه جهت گیری های هدف، انتخاب های یادگیری را تحت تاثیر قرار می دهند. هدف از این مقاله، تعریف روش های خاص بر اساس پژوهش های انجام شده است که در این روش ها، معلمان موسیقی دبیرستان می توانند از طریق استفاده از اهداف یادگیری تسلط، دانش آموزان را انگیزه مندتر نمایند. من هدف مذکور را در این مقاله (الف) بحث جابجایی از تمرکز رفتاری در تئوری انگیزشی به تمرکز شناختی و زمینه اجتماعی، (ب) بررسی مسائل مربوط به انگیزش درونی و بیرونی که به جنبه های تئوری هدف مربوط می شود (ج) تعریف و بحث در مورد پیامدهایی تحقیقات مربوط به اهداف یادگیری تسلط در مقایسه با اهداف یادگیری عملکرد، (د) ارائه نمونه هایی از اهداف یادگیری تسلط و چگونگی تاثیر آنها بر بالا بردن انگیزه دانش آموزان مورد بحث و بررسی قرار خواهیم داد.

### بررسی نوشته ها

مطالعات تحقیقاتی اولیه در مورد انگیزش، در درجه اول بر تاثیرات رفتاری متمرکز شده اند. تصور می شد که نیازهای بیولوژیکی و محرک های روانی افراد را مجبور به پاسخ به طرق خاص (Logan, 1970) می نماید. در سال 1943، روانشناس Clark Hull پیشنهاد کرد که انسان ها توسط چهار محرک انگیزه پیدا می کنند: گرسنگی، تشنگی، جنس، و اجتناب از درد (Deci & Ryan, 1985). در دهه 1950، نظریه دستاورد نیاز John Atkinson بیان می کرد که افراد به طور مداوم برای رسیدن به موفقیت و جلوگیری از شکست تلاش می کنند (Covington, 1998). سایر محرک های انگیزشی در طول این زمان نیز از نظر پاسخ های رفتاری بر اساس نیازهای فیزیکی و یا احساسات توضیح داده شدند. از دهه 1970، تاکید در تحقیقات انگیزشی از نظریه های فیزیولوژی و رفتاری به نظریه ها در مورد زمینه های شناخت و اجتماعی (McPherson, Austin, & Renwick, 2007) تغییر یافته است. Ormrod (2008) معتقد است که نظریه پردازان معاصر انگیزش انسان را

به عنوان یک تابع از فرآیند شناختی تصور می کنند و بیان می کند که "نه تنها انگیزه، شناخت را تحت تاثیر قرار می دهد، بلکه در بسیاری از جهات، انگیزه، شناخت است" (ص 491). Wiseman and Hunt (2008) نشان داده اند که انگیزه به توسعه مهارت های فراشناختی کمک می کند که به نوبه خود در توسعه مهارت دانش آموز برای استفاده از تفکر و یادگیری مفید می باشد.

نظریه پردازان که انگیزش در زمینه های آموزشی را مطالعه نموده اند، به دنبال درک دلیل تبدیل شدن برخی از دانش آموزان به یادگیرندگان موفق هستند (McPherson و همکاران، 2007؛ Pintrich، 2003). یکی از عوامل مهمی که آنها اغلب در نظر می گیرند اینست که آیا منبع انگیزشی را می توان به عنوان ذاتی در نظر گرفت یا بیرونی. دانش آموز ذاتا با انگیزه، فرایند یادگیری را لذت بخش می بیند و فعالیت هایی را در نظر می گیرد که آنها موفقیت او دخیل هستند (Wiseman & Hunt، 2008). این نوع از انگیزش درونی، یادگیری را به یک پاداش برای آنها تبدیل می سازد زیرا منافع شخصی (Covington، 1992) را برآورده می سازد. پرورش انگیزه درونی، یک هدف مهم برای مربیان است، زیرا دانش آموزان را به جستجوی صلاح خودشان (Mudrick، 1997) و دنبال کردن و تسلط بر چالش های یادگیری جدید (Pintrich، Maehr، و Linnenbrink، 2002) تشویق می کند. دانش آموزان با انگیزه از نظر غیرذاتی درک می کنند که آنها با چیزی که مطلوبشان است خوشحال می شوند به شرطی که از آنها خواسته شود (Wiseman & Hunt، 2008). متأسفانه، این پاداش ها اغلب دانش آموز را مشروط به انتظار تشویقات سازگار و ملموس می نماید (Lehmann، Sloboda، & Woody، 2007). نمره، یک محرک بیرونی است که دانش آموز اغلب در طول دوره فرآیند یادگیری تمایل به تمرکز بر روی آن دارد. دانش آموزان ممکن است از عوامل درونی و بیرونی در یک زمان استفاده نمایند که اشاره دقیق به انگیزه های آنها را دشوار می سازد (Lehmann و همکاران، 2007). در کلاس درس، این محرک ها اغلب توسط انواع خاصی از اهداف یادگیری که موجب برقراری ارتباط میان معلمان و دانش آموزان می شود تحت تاثیر قرار می گیرند.

اهداف به انگیزه مرتبط می باشند، زیرا آنها بازنمایی های شناختی از روش ها و اهدافی هستند که افراد در شرایط مختلف موفقیت دارند (McPherson و همکاران، 2007؛ Sandene، 1997). مطالعات پژوهشی در روانشناسی

نشان داده اند که انسان ها طبیعتاً به منظور اعتبار و یا نشان دادن توانایی های خود که برای توسعه و یا به دست آوردن آنها تلاش می کنند، به منظور رسیدن به اهداف تحریک می شود (Molden و Dweck، 2000). از نقطه نظر آموزشی، انواع اهداف که معلمان و دانش آموزان اتخاذ می کنند، با نفوذ بر میزان انگیزش دانش آموزان برای رسیدن به اهداف یادگیری (McPherson و همکاران، 2007؛ Wiseman & Hunt، 2008)، موجب هدایت رفتار علمی می شود. معلمان با آنچه که برای آنها از طریق انتخاب اهداف برای آموزش ارزشمند است ارتباط برقرار می کنند. معلمان موثر اهداف والا اما واقع بینانه را تعیین می کنند و با موفقیت این اهداف را به دانش آموز خود انتقال می دهند (Wiseman & Hunt، 2008). Schmoker (2003) می گوید، "تحقیقات فراوان و شواهد آموزشی نشان می دهند که تعیین اهداف می تواند قابل توجه ترین عمل در فرآیند بهبود مدرسه باشد که تا حد زیادی شانس موفقیت را افزایش می دهد (ص 31). انواع اهداف انتخاب شده تسلط اهداف یادگیری و یا اهداف یادگیری عملکرد نیز به اندازه تنظیم اهداف برای معلمان مهم هستند.

در دهه های اخیر، نظریه هدف در مطالعات تحقیقاتی انگیزشی غالب بوده است (McPherson و همکاران، 2007). این نظریه، برای اولین بار توسط نظریه پرداز انگیزشی Dr.Edwin Locke در سال 1968 توسعه یافت و او پیشنهاد کرد که همه افراد دارای الگوی باورها، به نام جهت گیری های هدف هستند که منجر به رویکردهای مختلف و پاسخ ها به فعالیت های یادگیری مختلف می شود (Blumenfeld، Meece، و Hoyle، 1988). این باورها شامل علل انتخاب جستجوی اهداف خاص و در عین حال اجتناب از اهداف دیگر، و همچنین چگونگی پیشرفت به سمت رسیدن به این اهداف ارزیابی می شود (McPherson و همکاران، 2002؛ Wiseman & Hunt، 2008). جهت گیری های هدف برای مربیان مهم است زیرا آنها نتایج آموزشی خاص را پیش بینی می کنند (Anderman، Austin، & Johnson، 2002) و برخی از باورها، ارزش ها، و اهداف یادگیری را به دانش آموزان توضیح می دهند (Eccles و Wigfield، 2002). این جهت گیری های هدف اغلب بر اساس زمینه های مختلف تغییر می کنند (Anderman و همکاران، 2002).

رایج ترین تمایز جهت گیری های هدف در پژوهش، بین اهداف یادگیری تسلط است که اهداف وظیفه، اهداف یادگیری عملکرد و نیز توانایی و یا اهداف نفس نیز نامیده می شوند (Midgley، 2002، Dweck و Molden، 2000؛ Ormrod، 2008، Wiseman & Hunt، 2008). دانش آموزانی که به اهداف تسلط علاقه دارند توسط فرایند یادگیری و دستیابی به چالش های ارائه شده برای آنها انگیزه می گیرند. این دانش آموزان به احتمال زیاد در راهبردهای یادگیری موثرتر و مهارت های تفکر سطح بالاتر در هنگام یادگیری یک کار جدید بیشتر درگیر می شوند (Sandene، 1997). اهداف یادگیری تسلط بر چالش یادگیری و درک یک هدف بهبود مستمر با وجود بسیاری از اشتباهات ممکن تایید دارند (Wiseman & Hunt، 2008). (Dweck و Molden، 2000 Maehr و همکاران، 2002) این اهداف وظیفه با انگیزه درونی برای رویکرد به موفقیت و نگرش مثبت نسبت به یادگیری مرتبط هستند.

یک مطالعه توسط Kulik، Kulik، و Drowns-Bangert (1990) دریافتند که دانش آموزانی که در کلاس های درس تاکیدکننده بر اهداف یادگیری تسلط درگیر شدند نمرات بالاتری در آزمون های استعداد کسب کردند به طور کلی نگرش های مثبت تری به موضوعات یادگیری داشتند. همچنین در این مطالعه تفاوت های بین موفقیت و استعداد نشان می دهد که معلمانی که از روش های یادگیری تسلط در کلاس درس استفاده نمودند، در کاهش تفاوت بین یادگیرندگان با استعداد بالا و پایین مفید بودند. این مطالعه، همراه با دیگر مطالعات مشابه، به اثرات مثبت اهداف یادگیری تسلط که می توان به دانش آموز ارائه داد، اشاره می کنند، از جمله کمک به آنها در افزایش تلاش های یادگیری، پافشاری، و در نهایت انجام بهتر وظایف آکادمیک (Maehr و همکاران، 2002). معلمان مایل به پیشبرد اهداف یادگیری تسلط خواهان کاوش در استفاده ارزیابی های مختلف از جمله ارزیابی نمونه کارها هستند تا بتوانند با نشان دادن طیف وسیعی از بهبود در طول زمان به جای نمره آزمون (Blumenfeld، 1992)، یادگیری دانش آموز را ارزیابی نمایند.

در مقابل اهداف یادگیری تسلط، اهداف عملکرد یا نفس قرار دارند. دانش آموزانی که این جهت گیری هدف را ترجیح می دهند برای نشان دادن توانایی ها و مهارت های برتر انگیزه مند می شوند (Sandene، 1997). اهداف

عملکرد بر نمایش توانایی بالا و انجام بدون شکست (Wiseman & Hunt, 2008) تاکید می کنند. این حس موفقیت معمولاً از طریق تقویت های خارجی به جای انگیزه های درونی مورد تقدیر قرار می گیرد؛ (Wiseman & Hunt, 2008, Sandene 1997). در کلاس درس، محیط های یادگیری عملکرد گرا بر روی نمرات و شرایط رقابتی تاکید زیادی می نمایند. دانش آموزان در این اتمسفرها به احتمال زیاد از استراتژی های اساسی تر مطالعه مانند حفظ و تمرین (Sandene, 1997) استفاده می کنند چرا که آنها بیشتر بر محصول نهایی متمرکز هستند به جای وظیفه یادگیری (AMES, 1992).

علاوه بر این، برخی از محققان، طبقه بندی اهداف عملکرد را به عنوان رویکرد عملکرد یا اجتناب از عملکرد، استراتژی های فرعی مبتنی بر انگیزش های خاص فرد را انتخاب کرده اند (Maehr و همکاران، 2002). اهداف رویکرد عملکرد در افراد رقابتی برای عملکرد بهتر نسبت به دیگران ایجاد انگیزه می کنند و نیاز به نشان دادن صلاحیت نسبت به دیگران را تغذیه می کنند. نمونه ای از یک هدف رویکرد عملکرد، یک دانش آموز است که وارد یک رقابت بحث می شود تا همسالان و یا پدر و مادر خود را تحت تاثیر قرار دهد. در این مثال، رقابت دارای اثر مثبت بر روی تصویر خود است (McPherson و همکاران، 2007). در مقابل، اهداف اجتناب عملکرد در افراد غیر رقابتی بیشتر برای جلوگیری از شکست و قضاوت درک شده از بی کفایتی از دیگران ایجاد انگیزه می کند و در نتیجه دارای اثر منفی بر روی تصویر آنهاست (McPherson و همکاران، 2007؛ Wigfield و Eccles، 2002). یک مثال، یک دانش آموز است که ابزار خود را برای چند ساعت برای جلوگیری از تمسخر یک معلم موسیقی خصوصی اقدام می کند. شاید مهم ترین مفهوم برای آموزش و بزرگترین تفاوت بین جهت گیری های هدف مختلف، رویکرد آنها به اشتباهات و عدم موفقیت هاست. از این نقطه نظر، بررسی مفاهیم خودکارآمدی، حق تعیین سرنوشت، و خود ویژگی ها مهم است.

در سال 1959 Robert White پیشنهاد کرد که همه انسان ها یک نیاز اساسی بیولوژیکی به احساس شایسته بودن دارند (Mudrick، 1997؛ Ormrod، 2008). Covington (1998) یک نظریه خود-ارزش را پیشنهاد نمود که می گوید که حفاظت از احساس توانایی ما، یکی از بالاترین اولویت های ما است و بارها، ما استراتژی هایی

را برای جلوگیری از شکست به منظور جلوگیری از احساس توانایی ضعیف خلق می کنیم. برداشت هایی که هر یک از ما در مورد خودمان داریم و شرایط ما، از عوامل مهم در ایجاد انگیزه و خودکارآمدی می باشند. خودکارآمدی، باورهایی است که افراد در مورد توانایی های خود به منظور موفق بودن در انجام وظایف خاص دارند (Ormrod, 2008). خودکارآمدی به انگیزش مرتبط است، به دلیل اینکه اعتقادات، انتخاب های یادگیری در آینده و همچنین تلاش برای رسیدن به اهداف یادگیری را تحت تاثیر قرار می دهند (Lehmann و همکاران، 2007؛ Wiseman & Hunt, 2008). افراد دارای حس پایین خود-کارآمدی ممکن است به راحتی از شکست دلسرد شوند، در حالی که افراد دارای خودکارآمدی بالا معمولاً تلاش های خود را افزایش می دهند (Bandura و Cervone, 2000). مشابه با خودکارآمدی، حق تعیین سرنوشت، که توسط Deci and Ryan (1985) پیشنهاد شده است، به درجه ای اشاره می کند که افراد دارای کنترل بر اقدامات و تجارب خود هستند. باورها در مورد کنترل سرنوشت خود فرد، به طور مستقیم با انگیزه درونی مرتبط هستند. زمانی که افراد معتقدند که نمی توانند تعیین سرنوشت را اعمال نمایند، به این دلیل که اقدامات آنها از نظر بیرونی مشخص می شوند، سطوح انگیزشی درونی سرکوب می شوند (Maehr و همکاران، 2002؛ Ormrod, 2008). افراد خود-تعیین، خودشان را حاکم بر شرایط خود می بینند (Grolnick, Gurland, Jacob و Decourcey, 2002) و در نتیجه به احتمال زیاد ذاتاً انگیزه مند هستند (Wigfield و Eccles, 2002). دانش آموزان درگیر در موقعیت های یادگیری تسلط معمولاً احساس کنترل بر پتانسیل یادگیری خود دارند، در حالی که افراد درگیر در تجربیات عملکرد-گرترا احساس می کنند که یادگیری آنها توسط نیروهای خارجی (Maehr و همکاران، 2002) کنترل می شود.

خود-صفات با علل خاصی سرو کار دارند که افراد به موفقیت ها و شکست های قبلی منسوب می نمایند و به اینکه چگونه این تکالیف پشتکار آنها در دستاوردهای آینده را تحت تاثیر قرار می دهد. یک مطالعه توسط Asmus (1986)، یک رابطه بسیار قوی بین خود-صفات در موسیقی و صفات در دیگر موضوعات آکادمیک را یافت. اعتقادات دانش آموز در مورد علل موفقیت یا شکست خود در وظایف موسیقی، روش او برای چالش های آینده موسیقی را تحت تاثیر قرار می دهد. این مطالعه همچنین نشان داد که دانش آموز، دلایل داخلی، مانند توانایی و تلاش، برای

رسیدن به موفقیت و یا شکست در اهداف موسیقی را ذکر می کند. خود-صفات به طور مستقیم به انگیزه از طریق این اذعان های مختلف تلاش و توانایی در پاسخ به شکست مربوط می شوند. هنگامی که دانش آموزان انگیزه بیشتری برای افزایش توانایی های خود پیدا می کنند، موانع را به عنوان یک بخش طبیعی از یادگیری و یک نشانه برای افزایش تلاش های خود می بینند. کسانی که بیشتر نگران نشان دادن یک سطح توانایی قوی هستند، احساس می کنند که بیشتر توسط تهدیدات یا شکست تهدید می شوند زیرا آنها بر این باورند که این گواه فقدان استعداد شخصی (Molden و Dweck، 2000) است. چون بر این باورند که عدم توانایی را نمی توان با تلاش اضافی علاج نمود، احساس می کنند که به شانس و یا کمک اضافی از دیگران برای موفقیت (Covington، 1998) نیاز دارند. مطالعه دیگری توسط Sandene (1997) نشان داد که دانش آموزان موسیقی که بر این باورند تلاش برای موفقیت مهم است دارای سطوح بالاتری از انگیزش نسبت به کسانی هستند که بر این باور بودند، توانایی از تلاش مهم تر است.

### بحث و بررسی

مطالعات تحقیقاتی آینده در مورد اثرات انگیزه بیشتر دانش آموز به دلیل پیامدهای احتمالی برای آموزش و پرورش مهم هستند. از آنجا که انگیزش دانش آموز و رشد در طول زمان تغییر می کند (Anderman و همکاران، 2002) و دانش آموزان معمولاً با آمدن به مدرسه هر روز (Ormrod، 2008) انگیزه بیشتری پیدا نمی کنند، مربیان باید بر روی افزایش انگیزش دانش آموز به عنوان یک اولویت کار کنند (Sandene، 1997؛ Wiseman & Hunt، 2008). نویسنده (2007) Bob Sullo می نویسد: "اگر ما امیدواریم که برای انجام کار با کیفیت بالا به دانش آموز الهام بخش باشیم، باید محیط های یادگیری را ایجاد نماییم که به دانش آموز علاقه مندتر به مدرسه، یادگیری، و کار سخت روی دنیای ایده آل درونی آنها منجر شود (ص 10).

در موسیقی، انگیزه یک عنصر حیاتی برای موفقیت (Schmidt، 2005) است و برای اهداف اصلی آموزش دهندگان موسیقی (Sandene، 2007) مهم است. اگر چه تحقیقات در مورد انگیزه در موسیقی نشان داده است که انگیزه،



که توسط خودکارآمدی دانش آموزان اندازه گیری می شود، می تواند دستاوردهای عملکرد خاص را پیش بینی نماید (Lehmann و همکاران، 2007؛ Sandene، 2007). منابع متعدد از انگیزه های درونی و بیرونی در زندگی موسیقیدانان وجود دارد و نگرشی که دانش آموزان موسیقی در مورد چالش ها و اهداف تعیین شده توسط معلمان، متغیرهای مهم در انگیزش هستند (Lehmann و همکاران، 2007).

تا زمانی که معلمان به وضوح انواع خاصی از اهداف یادگیری را شناسایی نمایند که مایلند دانش آموز به آنها برسد، برداشتن گام های لازم برای رسیدن به آنها (Sullo، 2007) برای دانش آموزان غیر ممکن است. تعیین اهداف، انگیزه برای رسیدن به استانداردهای خاصی که در برابر عملکرد می توان ارزیابی نمود (Bandura و Cervone، 2000) فراهم می کند و نشان دهنده اهدافی است که دانش آموزان برای درگیر شدن در فعالیت های مختلف دارد (Wigfield و Eccles، 2002). از آنجا که معلمان اغلب اهداف یادگیری را شناسایی می نمایند که دانش آموزان نمی توانند به خودی خود شناسایی کنند، بیان اهدافی که انتظارات برای یادگیری و استانداردهای آن را مشخص نماید (Wiseman & Hunt، 2008) برای مربیان مهم است. هر روزه، در آغاز تمرین گروه دبیرستان خود، من نه تنها دستور موسیقی را روی برد می نویسم، بلکه هدف برای بهبود برای هر قطعه را می نویسم. این فرایند یک ایده روشنی از آنچه باید در طول دوره تمرین انجام شود و دلیل آن را به دانش آموز می دهد. من اهدافی را یافته ام که به عنوان اهداف خاص و متوسط چالش آور موجب افزایش انگیزش دانش آموز و پشتکار می شوند. اهدافی که بیش از حد به راحتی قابل دسترسی و یا بی اهمیت هستند، توسط دانش آموزان اما با چند اثرات انگیزشی پذیرفته می شوند. به همین ترتیب، اهدافی که بیش از حد چالش برانگیز و یا گیج کننده هستند گاهی اوقات اثر منفی بر روی دوام و انگیزه آنها دارند. یک مطالعه توسط Bandura و Cervone (2000) توصیه می کند که معلمانی که مایل به افزایش تلاش های عملکرد برای دانش آموزان خود هستند، استانداردهای واضح و روشن از انتظار را بیان می کنند و بازخورد عملکرد خاص را ارائه می دهند. پس از پایان تمرین ما، من اغلب به طور خلاصه با دانش آموزان بحث می کنم که آیا این تمرین نتیجه بخش بوده است یا نه، آیا ما با موفقیت به اهداف خود برای این روز رسیده ایم، و چه چیزی برای دوره بعدی کلاس انتظار می رود.

تحقیقات نشان داده است که محیط های کلاس درس خاص تمایل به ترویج و رشد جهت گیری های هدف مثبت تر از دیگر کلاس های درس دارند (Sandene, 1997). اتخاذ اهداف یادگیری تسلط به دانش آموزان کمک می کند تا مفاهیم جدید را به دانش گذشته مرتبط نمایند و از راهبردهای تفکر عمیق تر شناختی استفاده نمایند (Anderman و همکاران، 2002؛ Sandene, 1997). دانش آموزان در این نوع از محیط ها ذاتا برای یادگیری و تمایل به تعریف موفقیت از نظر پیشرفت و بهبود و رضایت از در نظر گرفتن چالش ها بیشتر انگیزه دارند. هنگامی که دانش آموزان بر این باورند که آنها در یک محیط یادگیری هستند که در آن همه، توانایی یادگیری دارند و اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری پذیرفته می شود، با وجود مشکلاتی که آنها ممکن است با آن مواجه شوند، آنها تمایل به اصرار بر تلاش های خود دارند (Anderman و همکاران، 2002؛ Lehmann و همکاران، 2007). من دریافتم که کلاس های گروه ابتدایی من یکی از منطقی ترین مکان ها برای پرورش اهداف یادگیری تسلط است. دانش آموزان در این سطح با چالش هایی روبرو هستند که با یادگیری برای زدن ساز پیش می آید. اغلب از آنها خواسته می شود تا در مقابل گروه بنوازند و موفقیت های آنها توسط هر فردی تجلیل می شود، در حالی که تلاش ها پشتیبانی مثبت از سوی همسالان تقدیر می شود و فرصت برای همه به منظور یادگیری نحوه اصلاح مستقل اشتباهات برای آنها فراهم می شود. عبارات "ما همه در یک تیم هستیم" و "ما همه در اینجا برای یاد گیری از یکدیگر هستیم" به گوش می رسد و اغلب توسط من در طول فرآیند تقویت می شود. من اعتقاد دارم که پرورش این نوع از محیط های آموزشی برای توسعه درک و انگیزه آینده دنبال نمودن بهبود شخصی بسیار مهم است.

در مقابل، محیط های عملکرد-محور بیشتر بر روی نمایش توانایی، نمرات، و مقایسه های دستاورد تمرکز می کنند (Anderman و همکاران، 2002؛ Wiseman & Hunt, 2008). دانش آموزان در کلاس های درسی که از محرک های رقابتی استفاده می کنند، برای کاربرد مهارت های یادگیری بیشتر و دانش پایه را بیشتر از مفاهیم به یاد می آورند. موفقیت به عنوان عملکرد در بالاترین سطح و یا عملکرد بهتر نسبت به سایر دانش آموزان تعریف می شود (Dweck و Leggett, 1988؛ Maehr و همکاران، 2002). شکست در عملکرد مناسب اغلب منجر به دخالت کاهش یافته، انگیزه درونی کاهش یافته و احساسات منفی ناشی از عدم درک شده توانایی (Molden و

Dweck, 2000, Eccles و Wigfield, 2002). اگر چه من باور نمی کنم که تمام شرایط یادگیری عملکرد-محور منفی باشند، ما باید مراقب باشیم تا به سادگی این تجربیات را در نظر بگیریم زیرا آنها تاثیر مخرب بر یادگیری دانش آموز ندارند. شاید یکی از رایج ترین شرایط عملکرد-گرای شایع تر در کلاس های موسیقی، زمانی است که دانش آموزان برای قرار دادن صندلی با دانش آموز دیگر در گروه استماع سبک سنگین می کنند. اگر چه آنها در ابتدا برای آماده سازی موسیقی برای استماع انگیزه پیدا می کنند، دانش آموزان ممکن است دریابند که تمرکز آنها به مقایسه های صورت گرفته با ستاره های دیگر که در آن دانش آموز به عنوان نوازندگان در یک جهت رتبه خاص قرار می گیرند معطوف شده است. این موجب تمایل به پرورش یک "محیط تیمی" و یا رویکرد به یادگیری نمی شود.

در کلاس درس موسیقی، نوازندگان که بخشی از محیط های هدف آموزش تسلط هستند توسط اهداف و چالش های ارائه شده به آنها انگیزه مند می شوند. آموزش دهندگان موسیقی که مایل به توسعه علاقه مادام العمر و قدردانی از موسیقی هستند نقش مهمی در منبع انگیزه آنها بازی می کنند. یک مطالعه توسط Sandene (1997) در مورد متغیرهای مرتبط با انگیزش بیشتر دانش آموز در موسیقی سازی نشان می دهد که دانش آموز دارای برخی از گزینه ها در انتخاب موسیقی و یک شانس برای توسعه منافع فردی خود هستند. این مطالعه نشان داد که دانش آموزان زمانی با انگیزه تر می شوند که انتظارات برای موفقیت معقول باشد، دانش آموزان توجه فردی را در صورت نیاز دریافت می کنند، و فضای کلاس غیررقابتی (Sandene, 1997) بود. مطالعه مشابهی، سطوح انگیزش بالاتر در کلاس ها را نشان داد که در آن معلم نرخ های بالاتر از بازخورد مثبت را ارائه می نمود. مطالعات انجام شده توسط Mudrick (1997) و Lehmann و همکاران (2007) نشان می دهد که مدیران موسیقی می توانند انگیزه بیشتر دانش آموز را توسط انتخاب و اجرای نوشته های موسیقی چالش برانگیز و فراهم نمودن فرصتی برای دانش آموز به منظور لذت بردن واقعی از تجربه اجرای موسیقی افزایش دهند. من یکی از بهترین راه های افزایش انگیزش دانش آموز را در منابع موسیقی با کیفیت بالا دیده ام که دانش آموزان شخصاً می توانند شناسایی نمایند و از آنها برای رشد به عنوان نوازندگان در سراسر فرایند یادگیری استفاده کنند. دانش آموزان اغلب با مقایسه نحوه کارکرد جنبه های کار برنامه ریزی با شرایط و تجربیات در زندگی خود فریفته می شوند. هنگامی که معلم موسیقی می تواند با

موفقیت این مورد را به بازخورد خاص و هدفمند برای بهبود ارتباط دهد، تمرکز به راحتی می تواند به "تیم" تغییر یابد که به سمت یک تجربه عملکرد معنی دار و با کیفیت بالا کار می کند. معلمان باید از مقالات متعدد در نشریات، ضبط تبلیغاتی، و منابع آنلاین برای پیدا کردن موسیقی با کیفیت برای دانش آموز استفاده نمایند.

یکی از مهم ترین تفاوت ها بین جهت گیری های تسلط و هدف عملکرد، تفاوت در صفات برای موفقیت یا شکست (Sandene, 1997) است. دانش آموزان هدف گرای تسلط، تلاش های خود را به صورت مثبت مربوط به توانایی خود برای حل مشکلات و تمایل به استفاده از خود-تعلیم تفسیر می کنند. هنگامی که عزت نفس با توانایی به جای تلاش برابر می شود، دانش آموز ممکن است از در نظر گرفتن چالش ها برای جلوگیری از شکست و عدم درک توانایی اجتناب نماید (Ormrod, 2008; Sandene, 1997). معلمان باید بیشتر بر تلاش پاداش دهی (Covington, 1998) و در ساخت محیط مثبت آموزش که در آن دانش آموز از اشتباه کردن، احساس امنیت می کند (Sullo, 2007) تمرکز کنند. دانش آموز باید آموزش ببینند تا علل موفقیت و شکست را به روشی سازنده تحلیل نمایند و در آن بتوانند برای کار سخت و تلاش خود به عنوان یک منبع از ارزش شخصی و اراده برای یادگیری (Covington, 1998) ارزش قائل شوند. معلمان می توانند روی این مورد تمرکز نمایند که چگونه هر یک از دانش آموزان یادگیری را صورت می دهند، و همچنین به دانش آموزان برای توسعه وسایل خود-تنظیم کننده یادگیری تمرکز کنند (Wiseman & Hunt, 2008; Anderman و همکاران، 2002). من از پرسیدن سوالات ارزیابی و مفهومی در کلاس که دانش آموز را محک می زند تا به شرکت کننده ای فعال در فرایند یادگیری تبدیل شود لذت می برم. گاهی اوقات ممکن است این سوال ساده پرسیده شود "چه چیزی در آنجا کارکرد ندارد، و ما چگونه می توانیم آن را بهتر نماییم؟" و یا سوالی پیچیده همچون "آهنگساز چه چیزی را در این بخش می خواهد بگوید؟".

گروه موسیقی یک فرصت منحصر به فرد برای معلمان را به منظور تاکید بر ارزش های کار تیمی و یادگیری مشارکتی پشتیبانی توسط اهداف آموزشی تسلط ارائه می دهد. گروههای موسیقی، گروه های کر، و ارکسترها به

واسطه ماهیت خود درگیر در وظیفه هستند و هر یک از اعضای گروه را ملزم می نمایند تا به طور فعال از طریق اشتباهات و چالش های موسیقی به محصول نهایی از یک عملکرد خوب برسند. موفقیت از طریق تلاش کلی از گروه، با درک این مورد که افزایش تلاش از طرف افراد توانایی کلی موسیقی و استعداد گروه را بالا می برد محقق می شود. پاداش ها برای دانش آموزان درگیر در این گروه های موسیقی اغلب دارای ماهیت ذاتی است ناشی از ارتباطات شخصی با دیگران و پاسخ زیبایی به عملکرد موسیقی است. رهبران گروه دانش آموز به خوبی آموزش دیده باید توانایی ایجاد انگیزه در دانش آموزان دیگر در گروه را برای بالا رفتن سطح عملکرد آنها، و برای یک تجربه یادگیری لذت بخش تر داشته باشند.

رهبری دانش آموز شاید یک مقوله انگیزشی پنهان در عرصه آموزش و پرورش است که ذاتا می تواند در برخی از دانش آموزان برای رسیدن به سطوح بالاتری از موفقیت شخصی و تلاش دانشگاهی ایجاد انگیزه نماید. نوجوانان ساعات زیادی را هر روز با یکدیگر در مدرسه صرف می کنند و اغلب درک، پشتیبانی، و تشویق را از کسانی می یابند که منافع مشابه با آنها دارند (McPherson و همکاران، 2007). رهبران توسط دیگران به عنوان افرادی درک می شوند که دارای تمایل به رهبری، صادق و با اعتماد به نفس هستند و می توانند بر دیگران از طریق دانش و یکپارچگی آنها (Bryman, 1992) تاثیر بگذارند. پژوهش ها شواهدی را برای اهمیت انگیزش انسان در پیش بینی رهبری (Schneider, 1999) ارائه نموده اند، و مدیران موسیقی موفق می دانند که تجربه مسئولیت توسط دانش آموز می تواند یک عامل انگیزشی مهم (Mudrick, 1997) باشد. چگونه معلمان می توانند به دانش آموز در فرایند یادگیری فعال از طریق فرصت های رهبری دانش آموز انگیزه بدهند؟

دانش آموزان بیشتر روی موقعیت های یادگیری مشارکتی از طریق ارتباطات بین فردی کار کردن با دیگران درگیر می شوند و سرمایه گذاری می کنند. در یادگیری مشارکتی، فرایند یادگیری به اشتراک گذاشته می شود، و همه افراد درگیر از دانش و تجربه دیگر اعضای گروه یاد می گیرند. رهبران گروه می توانند جهت گفتگو را تسهیل می نمایند و این گروه را در فرایند تصمیم گیری راهنمایی نمایند. در یک مطالعه، Schmidt (2005) دریافت که دانش آموزان در بهترین حالت خود در هنگام کار با دانش آموزان دیگر در یک محیط یادگیری مشارکتی به یادگیری دست

می یابند. در گروه های عملکرد موسیقی، یادگیری مشارکتی را می توان از طریق بخش بخش کردن آموزش ترویج داد و یا توسط گروه دانش آموز در حال کار با هم اجرا نمود. گروه های دانش آموزی کوچک که کار تمرین و انجام منظم را صورت می دهند و توسط خود دانش آموزان هدایت می شوند، فرصت دیگری را برای کار گروهی را فراهم می کنند. در شرایط یادگیری مشارکتی، دانش آموزان ذاتا بیشتر انگیزه پیدا می کنند زیرا آنها برای حل مشکلات رقابت می کنند، اما با یکدیگر برای پیدا کردن بهترین راه حل همکاری می کنند.

نمونه های دیگر از رهبری دانش آموز برای ترویج انگیزه از طریق اهداف یادگیری تسلط، موقعیت هایی هستند که به دانش آموز، فرصت ساخت عزت نفس و اعتماد به خود را می دهند. موقعیت های رهبری به طور طبیعی دانش آموزان را در شرایط مسئول بودن برای مراقبت و رفاه دیگران قرار می دهند. زمانی که رهبران به دانش آموز شانس تعیین اهداف خاص را می دهند، دستیابی به آنها می تواند بازخورد مثبتی برای آنها به همراه داشته باشد و به آنها برای توانایی در تبدیل شدن به رهبران موفق اطمینان دهد. غرور تجربه شده از اتمام یک پروژه و یا پیدا کردن راه حل مشکل موبج بالا رفتن خودکارآمدی و ویژگی هایی می شود که دانش آموز برای موقعیت های یادگیری آینده باید داشته باشد. معلمان موسیقی می توانند ساخت عزت نفس و خودکارآمدی را با قرار دادن دانش آموز در شرایط ترویج دهند جایی که آنها باید مسئول وظایف خاص و یا کمک به دیگر دانش آموزان باشند. حتی وظایف کوچکتر مانند عبور از مرحله موسیقی و یا راه اندازی تجهیزات می تواند به دانش آموز در ابتکار عمل مسئولانه و پیگیری راه کمک نماید.

دانش آموزانی که مسئول وظایف خاص هستند فرصت بیشتری برای دیدن اهمیت ارتباط بین توانایی و تلاش و شکل دادن به ویژگی های مثبت بیشتر در مورد یادگیری دارند. همچنین آنها می توانند برقراری ارتباط عمیق تر بر روی نقش مهمی را در موفقیت تیم بازی می کنند شروع نمایند و غرور شخصی را در سرمایه گذاری برنامه موسیقی بیابند. هر سال، گروه موسیقی دبیرستان ما دو "کتابدار" را انتخاب می کند که مسئول تهیه، توزیع، و جمع آوری تمام موسیقی هایی هستند که ما در کلاس استفاده می کنیم. این دانش آموزان درک می کنند که در این موقعیت، دانش آموزان دیگر برای سازماندهی آنها را شمارش می کنند و در مورد تکمیل وظایفی که آنها برای آماده سازی در

هر تمرین داده شده است فعال باقی می ماند. گماشتگان کلاسی دیگر مسئولیت های مشابه را دارند که به طور مستقیم می تواند به موفقیت یا شکست این گروه کمک کند.

رهبران دانش آموزی اغلب باید در برابر مشکلات استقامت داشته باشند و از طریق نتیجه گیری های موفق، متعهد به دیدن چالش ها باشند. مشابه با اهداف یادگیری تسلط، پشتکار و تعهد دو ویژگی لازم برای یادگیری موثر است. رهبران باید تلاش خود را آنها افزایش دهند و از استراتژی های خاص و یا خلاقیت برای یافتن راه حل برای مشکلات یادگیری استفاده نمایند. خود ارزیابی مداوم برای دانش آموز به منظور تعیین جایی که آنها ایستاده اند و چه اقداماتی در آینده نیاز است مهم می باشد. شکل دادن و به اشتراک گذاری اهداف خاص یک گام مهم در فرایند یادگیری است و می تواند زمانی که آنها با مشکلات روبرو می شوند به رهبران کمک نماید. معلمان موسیقی باید امکان گماشتن رهبران دانش آموزی در شرایط کنترل شده را میسر سازند، اما محدوده عمل بیشتری باید به آنها بدهند. دادن انتخاب ها یا گزینه های خاص، یک راه برای تشویق تفکر مستقل طبق دستورالعمل خاص است. مصر و متعهد ماندن بر موارد انگیزشی برای دانش آموز به منظور افزایش یادگیری و کشف استعداد های پنهان آنها مهم است. در گروه های من، من اغلب با رهبران دانش آموزی برای بیان برخی از مشکلات و عدم صحتی که من مشاهده می کنم و یا شنوایی دیدار می کنم. من از این مورد به عنوان پایه ای برای ایجاد انگیزه در آنها برای فعال بودن در بخش تنظیمات مثبت آنها و همچنین گرفتن ایده های آنها برای تغییرات ممکن استفاده می کنم.

## نتیجه گیری

یکی از مهم ترین نکات برای معلمان، القای میل و انگیزه برای یادگیری به دانش آموز خود است. دانش آموزی که اهداف یادگیری واضح و سیستم پشتیبانی به او برای رسیدن به این اهداف ارائه شده است، شانس بسیار بیشتری برای موفقیت آکادمیک و انگیزه برای حفظ استانداردهای بالا را دارد. زمانی که معلمان استفاده از اهداف یادگیری تسلط را در کلاس های درس خود ترویج می دهند، دانش آموزان می توانند بدون ترس از اشتباه و یا شکست، به خود خود بر فرایند یادگیری تمرکز شوند. دانش آموزان بیشتر به طور ذاتی از طریق اهداف یادگیری تسلط انگیزه

مند می شوند چرا که آنها درک می کنند که قدرت بهبود توانایی های خود را با افزایش تلاش های خود دارند و چالش ها را به عنوان فرصت هایی برای رشد شخصی می بینند. شرایط رهبری دانش آموز، برخی از بهترین راه ها برای دانش آموزان جهت انگیزش ذاتی بیشتر از طریق توسعه همکاری، انجام مسئولیت ها، و تصمیم گیری و اکتشافات در مورد سبک های یادگیری شخصی فراهم می کند. معلم دارای قدرت نهایی برای تصمیم گیری در مورد فضای کلاس درس برای دانش آموز خواهد بود. همانطور که محقق انگیزشی Deborah Stipek (2002) می گوید، "همه دانش آموزان می تواند شایسته باشند، اگر شایستگی در زمینه توسعه درک تسلط تعریف شود" (ص 313). مربیانی که به طور فعال اهداف یادگیری تسلط دانش آموز را درک و ترویج می نمایند، برای موفقیت تحصیلی و انگیزش درونی مورد نیاز برای رسیدن به جایگاه های بالاتر تلاش می کنند.

#### References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 197-221). San Diego, CA: Academic Press.
- Asmus, E. P., Jr. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement



- motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262–278.
- Bandura, A., & Cervone, D. (2000). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science social and personality perspectives* (pp. 202–214). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272–281.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London, England: Sage.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 148–174). San Diego, CA: Academic Press.
- Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A., & Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60, 265–299.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.
- Logan, F. A. (1970). *Fundamentals of learning and motivation*. Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and achievement. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 348–372). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., Austin, J. R., & Renwick, J. (2007). Developing motivation. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician* (pp. 213–238). New York: Oxford University Press.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2000). Meaning and motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 131–161). San Diego, CA: Academic Press.
- Mudrick, A. W. (1997). *Student motivation in four successful high school choral programs in south central Pennsylvania: A qualitative study* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Pennsylvania, PA. (UMI 736734021)
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Sandene, B. A. (1997). *An investigation of variables related to student motivation in instrumental music* (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor. (UMI 736728051)
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134–147.
- Schmoker, M. (2003). First things first: Demystifying data analysis. *Educational Leadership*, 60(5), 31–33.
- Schneider, B. (1999). Understanding high school student leaders, I: Predicting teacher ratings of leader behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 606–636.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 310–334). San Diego, CA: Academic Press.
- Sullo, B. (2007). *Activating the desire to learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.). (2002a). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002b). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 92–122). San Diego, CA: Academic Press.
- Wiseman, D., & Hunt, G. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.