

نقش مشاوران در انگیزش عقب‌ماندگان ذهنی

رضا گرجی، کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی
 احمد محمودی، کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

چکیده

انگیزش

اصطلاح انگیزش را می‌توان عامل نیرودهنده، هدایت‌کننده و نگهدارنده رفتار تعریف کرد (سیف، ۱۳۸۲). همچنین انگیزه را به صورت نیاز یا خواست ویژه‌ای که انگیزش را موجب می‌شود، تعریف کرده‌اند. انگیزه و انگیزش غالباً به صورت مترادف به کار می‌روند. با این حال، می‌توان انگیزه را دقیق‌تر از انگیزش دانست؛ به این صورت که انگیزش را عامل کلی مولد رفتار دانست اما انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار خاص به حساب آورد. مثلاً وقتی می‌پرسیم چرا فلان شخص رفتار خاصی انجام می‌دهد، به دنبال انگیزه او هستیم. اصطلاح انگیزه بیشتر در اشاره به رفتار انسان به کار می‌رود (سیف، ۱۳۸۲).

امروزه در آموزش و پرورش برخلاف گذشته توجه زیادی به یادگیرندگان و شرایط یادگیری آن‌ها می‌شود. همان‌طور که می‌دانیم، در آموزش و یادگیری حیطه شناختی، روانی- حرکتی و عاطفی داریم. امروزه برخلاف گذشته که به حیطه شناختی توجه و تاکید بیشتری می‌شد، به حیطه عاطفی توجه خاصی مبذول می‌دارند. در این میان، انگیزش فراگیرندگان از موارد مهم حیطه عاطفی به حساب می‌آید. این مؤلفه مهم، برای دانش‌آموزان با ناتوانی هوشی بسیار حائز اهمیت است؛ چراکه این نوع فراگیرندگان به دلایل مشکلاتی که دارند، در انجام امور درسی و روزمره خیلی زود دچار یأس و ناامیدی می‌شوند و به تبع آن، هیچ انگیزه‌ای برای ادامه کار ندارند. با توجه به مطالب ذکر شده، نقش مشاوران و معلمان کودکان استثنایی بسیار مهم به نظر می‌رسد. آنان باید علاوه بر شناخت کامل دانش‌آموزان خود، راه‌های افزایش انگیزش آنان را پیدا کنند و آن را در مواد درسی و آموزشی لحاظ کنند تا دانش‌آموزان بتوانند از حداکثر توانایی‌های خود استفاده کنند.

ناتوانی هوشی

رایج‌ترین تعریف برای کودکان درگیر با این مشکل، تعریفی است که انجمن عقب‌ماندگی ذهنی آمریکا (AAMR) به‌دست داده است: کودکانی که نمره آزمون هوشی آن‌ها از دو انحراف استاندارد پایین‌تر باشد و در دو یا چند رفتار سازشی با مشکلاتی روبه‌رو باشند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۲).

کلیدواژه‌ها: انگیزش، ناتوانی هوشی، مشاور، راهبرد

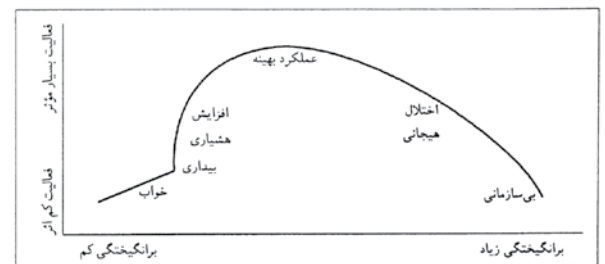


نظریه‌های انگیزش

در مورد هر انگیزشی نظریات متفاوتی وجود دارد ولی ما در اینجا فقط به سه مورد اشاره می‌کنیم.

۱. نظریه برانگیختگی

اصطلاح برانگیختگی به حالت تهییج، توجه، یا گوش زنگ بودن اشاره می‌کند. برانگیختگی از محدود متغیرهای انگیزشی است که برای آن شاخص‌های قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری فیزیولوژیکی وجود دارد. منابع اولیه برانگیختگی گیرنده‌های دور هستند؛ مانند اندام‌های شنوایی و بینایی، اما منابع دیگر تحریک از جمله فعالیت مغز نیز می‌توانند منجر به برانگیختگی شوند. هب (۱۹۵۵) رابطه سطح تحریک و کارکرد شناختی را در چهارچوب نظریه برانگیختگی خود توضیح داده است. به باور هب، محرک در صورتی بیشترین اثر را دارد که سطح بهینه برانگیختگی را تولید کند. هنگامی که سطح برانگیختگی بسیار پایین است، مانند زمانی که ارگانسیم در خواب به سر می‌برد، اطلاعات حسی رسیده به مغز نمی‌توانند مورد استفاده قرار گیرند. به همین منوال، وقتی که سطح برانگیختگی بسیار بالاست، مقدار زیادی اطلاعات به وسیله کر تکس تحلیل می‌شوند و اغلب پاسخ‌های متناقض یا رفتار نامربوط را به دنبال می‌آورند. این بدان معنی است که کارکرد بهینه کر تکس و در نتیجه عملکرد بهینه، زمانی وجود دارد که سطح برانگیختگی نه خیلی زیاد است نه خیلی کم. رابطه پیشنه‌های بین سطح برانگیختگی و عملکرد در شکل زیر آمده است (سیف، ۱۳۸۲).



رابطه بین سطح برانگیختگی و میزان فعالیت

۲. نظریه اسناد^۳

نظریه نسبت دادن یا نظریه اسناد از آن برنارد واینر^۳ است. به نظر واینر انگیزش پیشرفت پدیده‌ای انعطاف‌پذیر و قابل تغییر فرض شده است. طبق این نظریه چگونگی تفکر (ادراک و تفسیر) افراد درباره علت‌های موفقیت و شکستشان تعیین‌کننده اصلی انگیزش پیشرفت آنان به حساب می‌آید، نه تجارب تغییرناپذیر دوران نخستین زندگی (سیف، ۱۳۸۲). به نظر واینر اکثر تبیین‌های افراد از شکست‌ها و موفقیت‌هایشان دارای سه بعد یا جنبه مهم است: درونی در مقابل بیرونی، با ثبات در مقابل بی‌ثبات و قابل کنترل فرد در مقابل غیرقابل کنترل فرد (سیف، ۱۳۸۲).

یکی دیگر از پیامدهای نسبت دادن‌های علی درباره منابع درونی و بیرونی کنترل رابطه آن با احساس احترام به خود

یا عزت‌نفس است. پیامدهای مثبت رفتار که به علت‌های درونی چون توانایی و کوشش نسبت داده می‌شود، در شخص احساس غرور و عزت‌نفس یا اعتماد به خود ایجاد می‌کند. اما موفقیتی که به علل بیرونی چون بخت و اقبال یا کمک دیگران نسبت داده می‌شود، احساس غرور و اعتماد به خود ایجاد نمی‌کند. مثالی برای این مورد، گرفتن نمره ۱۸ از معلمی است که همواره به همه دانش‌آموزان نمره ۱۸ به بالا می‌دهد (علت بیرونی). در این حالت نمره ۱۸ دانش‌آموز در او احساس غرور ایجاد نمی‌کند. در مقابل، دریافت نمره بالاتر از ۱۸ از معلمی که تعداد کمی از دانش‌آموزان از او نمره بالاتر از ۱۸ می‌گیرند، منجر به ایجاد احساس غرور و اعتماد به نفس در دانش‌آموز می‌شود؛ زیرا در این حالت یک منبع درونی (توانایی یا سعی و کوشش) علت موفقیت فرد به حساب می‌آید. در واقع، مفهوم خود یا خودپنداره یادگیرنده به الگوی نسبت دادن او وابسته است. فردی که برای موفقیت دارای مکان درونی کنترل (من موفقم؛ زیرا توانا هستم یا می‌دانم چگونه از عهده کارم برآیم) و برای شکست دارای منبع کنترل بیرونی است (خراب کردم؛ چون بدشانسی آوردم) با تکالیف مختلف یادگیری با نوعی مفهوم خود مثبت برخورد می‌کند (سیف، ۱۳۸۲).

۳. نظریه اتکینسون^۴

به نظر اتکینسون رفتار به‌سوی پیشرفت ناشی از تعارضی است که بین گرایش نزدیکی و دوری به‌وجود می‌آید. در

می‌توان انگیزش را عامل کلی مولد رفتار دانست اما انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار خاص به حساب آورد



**اختلال هیجانی
عنوانی است که
نشان می دهد
که فرد رفتارهای
غیر سازشی از خود
نشان می دهد و
این در حالی است
که اختلال رفتاری
می تواند به نحو
دقیق تری توصیف
کننده مشکلات
اجتماعی شدن
دانش آموزان باشد**

هر رفتار مؤثر احتمال موفقیت (و در نتیجه احساس غرور) و احتمال شکست (و در نتیجه احساس شرمساری) وجود دارد؛ بنابراین نیرومندی رفتار مورد انتظار برای تصمیم گیری از گانسیسم مبنی بر ادامه یا قطع رفتار تعیین کننده است؛ به عبارت دیگر، انگیزه پیشرفت نتیجه تعارض هیجانی امید به موفقیت و ترس از شکست تلقی می گردد. وجه تمایز نظریه اتکینسون از دیگر صاحب نظران پژوهش های انگیزش این است که وی بر تفاوت های فردی بسیار تاکید می کند (خداپناهی، ۱۳۸۵).

انگیزش و عوامل مرتبط با آن در کودکان با ناتوانی هوشی

یکی از عوامل مهم در یادگیری، انگیزش و بازخورد مثبت به مواد درسی مربوط است. تمایل به درس و عاطفه قوی به محیط آموزشگاه کودک را در حرکت و نیل به هدف های آموزشی تقویت می کند. اچ. کارل. هی وود^۵ خاطر نشان می کند که کودکان عقب مانده ذهنی به وسیله عوامل بیرون از خود برانگیخته و تحریک می شوند و چنانچه محیط آموزشی آنان آرام، راحت و ایمن باشد، خشنودی حاصل از یادگیری در آنان افزایش می یابد. وی نوع انگیزش افراد عقب مانده ذهنی را بهداشت مدار^۶ می نامد. لذا مربیان باید در ایجاد علاقه و انگیزه های مطلوب و کارآمد در کودکان عقب مانده ذهنی با در نظر گرفتن تفاوت های فردی و مقاطع مختلف آموزشی آنان، سعی و تلاش فراوان کنند. (شریفی در آمدی، ۱۳۷۳).

بلیر، گرینبرگ و کرنیک^۷ (۲۰۰۴) کودکان با ناتوانی هوشی خفیف را در دو گروه تقسیم کردند. در یک گروه با توجه به سن تقویمی CA و در گروه دیگر با توجه به سن هوشی MA جای دهی شدند. در ارزیابی اولیه کودکان به لحاظ سن عقلی رفتار مناسبی از خود نشان دادند؛ ولی با توجه به سن تقویمی رفتار مناسبی از خود بروز ندادند. در ارزیابی ثانویه رفتار هدف گرا^۸ (هدف مدار) هیچ تفاوتی بین دو گروه وجود نداشت. همبستگی بین انگیزش دو گروه شبیه کودکان با ناتوانی هوشی خفیف بود. در پایان این قسمت به دو نمونه از راه های ارزیابی و سنجش انگیزش کودکان با ناتوانی هوشی می پردازیم. دکر، نان، اینفلد، تانگ و کوت^۹ (۲۰۰۲) برای سنجش مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان با ناتوانی هوشی از طیف خفیف تا شدید از سیاهه رفتاری رشد^{۱۰} که پنج خرده آزمون داشت، استفاده کردند. خرده آزمون ها عبارت اند از: مخل/ ضد اجتماعی^{۱۱}، در خود فرورفتگی^{۱۲}، آشفتنگی ارتباطی^{۱۳}، اضطراب^{۱۴} و ارتباطات اجتماعی^{۱۵}. از سوی دیگر پژوهشگرانی همچون اینفلد و تانگ^{۱۶} (۱۹۹۵) یک چک لیست رفتاری رشد را برای سنجش آشفتنگی رفتاری و هیجانی کودکان با ناتوانی هوشی خفیف، متوسط، شدید و عمیق تهیه کردند. آن ها در یک مجموعه ۹۶ بخشی، نمونه ای ۱۰۹۳ نفری انتخاب کردند که روایی درونی و روایی هم زمان آن نیز سنجیده و محاسبه شد. انگیزش در جنبه های متفاوتی بروز می کند. در اینجا سعی می کنیم چند مورد از مهم ترین آن ها را بررسی کنیم.

۱. شایستگی^{۱۷}

ابتدا باید یادآور شد که برای این کلمه مترادف هایی نیز قرار داده اند؛ از جمله به کفایت و کارایی می توان اشاره کرد. رابرت. دبلیو. وایت^{۱۸} (۱۹۶۰) شایستگی را در معنای بیولوژیک

و بسیط آن، لیاقت یا توانایی در انجام کار تعریف کرد. به نظر پیازه (۱۹۵۲) الزام زیستی توصیف شده برای تمرین مهارت های جدیداً رشد یافته، انگیزش شایستگی است. این افزایش شایستگی به یک تجربه هیجانی مثبت منجر می شود که «احساس کارآمدی» نیز نامیده می شود. این تجربه هیجانی مثبت درونی است که باعث تقویت رفتار می شود (استیک دیبورا، ترجمه رمضان زاده و عمویی، ۱۳۸۰).

کودکان نه تنها در زمانی که به واسطه انگیزه های قوی در کنش متقابل با محیط به جلو رانده می شوند، بلکه در لحظات فراغت نیز مدام سعی می کنند به بررسی، اکتشاف، تغییر و کنترل جهان پیرامون خود بپردازند. این نظریه به این موضوع اشاره می کند که اگر کودکان برانگیخته نشوند، شایستگی یا کارآمدی آن ها رشد نخواهد کرد. در کودکان با ناتوانی هوشی به علت کم بودن این برانگیختگی احساس کمتری ناشی از نامناسب بودن محیط یا مشکلات دیگر دیده می شود. در محیط مدرسه و مخصوصاً کلاس این موضوع نمود بیشتری پیدا می کند، چنانکه بچه های با ناتوانی هوشی، گاه با تکلیفی روبه رو می شوند که چون برایشان بسیار مشکل است، از انجام دادن آن لذت نمی برند و در نتیجه شایستگی در آن ها رشد پیدا نمی کند. رشد نکردن این بعد از انگیزش باعث می شود که این گروه از کودکان به رغم تمایلات و آرزوهایشان در کلاس درس و زمین بازی در رقابت با گروه همسالان ناموفق باشند. (رابینسون، ۱۹۷۵، ۱۳۷۷).

۲. منبع کنترل^{۱۹}

طبق نظریه نسبت دادن یا اسناد جولیان روتر^{۲۰} (۱۹۶۶) افراد از لحاظ اعتقاد به مکان کنترل به دو دسته تقسیم می شوند: گروهی که موفقیت ها و شکست های خود را به عوامل محیطی بیرون از خود نسبت می دهند. گروه اول که موفقیت ها و شکست های خود را به شخص خود (مثلاً، توانایی یا کوشش شخصی) نسبت می دهند، «افراد دارای منبع درونی کنترل» نامیده می شوند و گروه دوم که موفقیت ها و شکست های خود را معمولاً به عوامل بیرون از خود (مثلاً سطح دشواری تکلیف یا بخت و اقبال) نسبت می دهند، افراد «دارای منبع بیرونی کنترل» نام گرفته اند (سیف، ۱۳۸۲).

بیلر (۱۹۶۱) یک آزمایش دو مرحله ای را با آزمودنی های بهنجار و عقب مانده در شکل پیچیده تری انجام داد. علاوه بر این آزمایش دو مرحله ای، او از یک پرسش نامه نیز جهت سنجش توانایی کودکان استفاده کرد تا نتیجه رویدادهایی را که تحت کنترل خود آن ها است، ببیند، و نیز گرایش آن ها را به تعویق پاداش و لذت بلافاصله به لحاظ کسب پاداش بهتری در آینده نزدیک اندازه گیری کند. همان طور که بیلر پیش بینی می کرد، با افزایش سن، گرایش معنی داری به پاسخ به راهنماهای شکست و موفقیت و تعویق خشنودی وجود داشت. در عین حال گرایش کمتری جهت درک منبع کنترل به عنوان امری درونی به چشم می خورد. سن عقلی در مقایسه با سن تقویمی با روند شکل گیری این منبع کنترل ارتباط بیشتری داشت. بیلر نتیجه گرفت که در این ابعاد، رشد و تحول کودکان عقب مانده کندتر انجام می گیرد. پژوهش های بعد، همگی این نتیجه گیری را تأیید کردند (رابینسون، ۱۹۷۵ ترجمه ماهر، ۱۳۷۷).

یکی دیگر از نظریه های انگیزشی درباره عملکرد کودکان عقب



ج: وجود انواع نامناسب رفتارها یا احساسات نامناسب در شرایط عادی

د: یک حالت خلقی فراگیر در زمینه ناراحتی یا افسردگی
ه: تمایل به گسترش یا افزایش نشانگان فیزیکی یا ترس همراه با مشکلات شخصی یا تحصیلی.

این واژه شامل دانش آموزانی می شود که به روان گسیختگی (اسکیزوفرنی^{۲۴}) و درخودماندگی (اوتیسم^{۲۵}) دچارند. این واژه شامل کودکانی نمی شود که وضعیت نامناسب اجتماعی دارند، مگر اینکه مشخص شود که آنان دچار اختلال هیجانی شدید هستند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵). در کودکان آسیب دیده مغزی، عوامل بیرونی و درونی ترکیب می شود و به تشدید اختلالات هیجانی می انجامد (راینسون، ۱۳۷۷).

۵. ناکامی^{۲۶}

ناکامی نتیجه تداخل در یک فعالیت هدف دار است و علت تداخل وجود موانعی است که فرد را از دستیابی به هدف باز می دارد. در تعریف دیگر آمده است: تداخل حالتی است که واکنش تقویت شده منظم پیشین مورد تقویت قرار نگیرد. به عبارت دیگر، وقتی در ابتدا انتظار پاداش ایجاد شود و بعد ناگهان پاداش حذف شود، ناکامی پدید می آید (خداپناهی، ۱۳۸۵). با توجه به مطلبی که گفته شد و با توجه به ویژگی های دانش آموزان با ناتوانی هوشی، معلمان و مشاوران باید در ارائه و حذف پاداشها کمال دقت را داشته باشند تا اثر عکس به دست نیاید.

۶. عزت نفس^{۲۷}

عزت نفس به رفتار سالم بستگی دارد. زمانی که فرد از سلامتی کامل برخوردار نباشد و عزت نفس بالایی نداشته باشد، در رفتار خود عزت نفس پایین را نشان می دهد. تعریف و تمجید واقعی می تواند عزت نفس را افزایش دهد اما برای کودکی که خودانگاره ناقص و معیوبی دارد، خطرناک است. البته این مطلب تعریف و تمجید را در طی آموزش محکوم نمی کند. استفاده قانونمند از تعریف و تمجید می تواند محرکی قوی برای کودک باشد؛ اما بچه ها به ادامه این تقویت عادت خواهند کرد و اگر این تقویت ادامه پیدا کند احتمالاً اثرش را از دست می دهد.

عوامل خارجی از قبیل تعریف و تمجید یا پاداش های مادی معمولاً اثر خود را در طولانی مدت از دست می دهند. رشد عزت نفس بالا در کودک به گذشت زمان و عوامل خارجی بستگی ندارد. عزت نفس بالا ثابت است و به عوامل داخلی از قبیل احساس اعتماد و کمال فردی بستگی دارد و به عوامل خارجی مثل تعریف و تمجید مربوط نمی شود. تعریف و تمجید ممکن است در آغاز کار محیط مثبتی برای افزایش عزت نفس فراهم کند؛ به ویژه وقتی که متناسب با کار، واقع گرایانه و به صورت امری باشد (شاطرلو، ۱۳۷۴). اوگیر و هورنباي^{۲۸} (۱۹۶۶) در دو گروه آزمایش و کنترل به تأثیر تقویت تفکیکی^{۲۹} در عزت نفس کودکان با اختلالات رفتاری و هیجانی پرداختند که در پایان به اثر بخش بودن این نوع تقویت در گروه آزمایش دست یافتند. اسکالویک و اسکالویک^{۳۰} (۲۰۰۴) در پژوهشی درباره دانش آموزان نروژی به این نتیجه رسیدند که پسران در مفهوم خود^{۳۱}، سطح انتظارات^{۳۲}، انگیزش درونی^{۳۳} و ریاضیات نسبت به دختران در سطح بالاتری هستند؛ اما انگیزش درونی دختران در یادگیری زبان بیشتر است.

مانده ذهنی نظریه های انگیزشی - بهداشتی است. در این نظریه به دو نوع جهت گیری انگیزشی توجه می شود: یکی جهت گیری انگیزشی مدار یا گرایش درونی - تکلیف است. افراد انگیزش مدار از درون برانگیخته می شوند. این افراد کار یا انجام تکلیفی را به واسطه ارضای درونی خود انجام می دهند. افراد با جهت گیری بهداشت - مدار از طریق عوامل خارجی برانگیخته می شوند. آن ها برای کسب پاداش های مادی و اجتماعی خارجی تکلیفی را انجام می دهند و به دنبال انجام کار، کمتر به رضایت درونی می اندیشند یا هرگز به این موضوع نمی اندیشند. تحقیقات نشان می دهند که اکثر افراد عقب مانده ذهنی دارای منبع بیرونی کنترل هستند و عمل آن ها بر گرایش های انگیزشی بیرون از خود متمرکز است. بدیهی است گرایش بیرون مدارانه افراد عقب مانده ذهنی ناشی از شکست های مکرر آنان در انجام تکالیف محوله است. بنابراین، مربی باید برای ایجاد و تقویت گرایش انگیزشی - مدار^{۳۴} یا قدرت کنترل درونی در کودکان عقب مانده ذهنی هر چه بیشتر تلاش کند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵).

۳. انتظار شکست (آمادگی شکست)^{۳۲}

وقتی افراد در یک موقعیت جدید یا حتی در موقعیت های قبلی قرار می گیرند، معمولاً درباره بازده عمل خود ایده هایی دارند. به این پدیده «انتظار - بازده» می گویند. برای مثال، موقعی که افراد عادی یا افرادی که هوششان از افراد عادی بالاتر است، در موقعیت یادگیری قرار می گیرند، معمولاً انتظار دارند موفق شوند. از طرف دیگر، کودکان عقب مانده ذهنی، غالباً تاریخچه ای از رویدادها و تجارب شکست دارند و به همین دلیل، وقتی در موقعیت یادگیری قرار می گیرند، از همان ابتدا دچار «دلهره انتظار شکست و ناکامی» می گردند. در حالی که، یک الگوی فردی عادی، انگیزشی و همراه با تلاش و رقابت برای کسب موفقیت لازم است تا کودکان عقب مانده برای اجتناب از شکست کوشش کنند. انتظار شکست موجب می شود که کودکان عقب مانده ذهنی تکالیف خود را در سطوح پایین تری از توانایی خود انجام دهند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵).

۴. آشفتگی هیجانی^{۳۳}

آشفتگی هیجانی به طیف گسترده ای از شرایطی اطلاق می شود که دامنه آن از تعارضات خفیف و موقتی آغاز و به تنش شدید منجر می شود. واژه اختلال هیجانی یکی از عناوینی است که به صورتی قابل جایگزین برای توصیف اختلالات رفتاری به دنبال شناسایی رفتارهای نامناسب و احساسات غیرعادی یا استثنایی یک فرد و محیط او به کار رفته است. اختلال هیجانی عنوانی است که نشان می دهد که فرد رفتارهای غیرسازشی از خود نشان می دهد و این در حالی است که اختلال رفتاری می تواند به نحو دقیق تری توصیف کننده مشکلات اجتماعی شدن دانش آموزان باشد (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵). آشفتگی هیجانی به معنای وجود شرایطی است که یک یا چند ویژگی زیر را در یک دوره زمانی طولانی تا حد قابل توجهی وجود داشته باشد که به نحو معکوسی بر عملکرد آموزشی فرد تأثیر می گذارد:

الف: کم توانی در یادگیری مطالب که نتوان آن را از طریق عوامل روانی، حسی یا سلامتی توضیح داد.

ب: کم توانی در ایجاد یا حفظ روابط بین فردی رضایت بخش با دوستان و معلمان

یکی از عوامل مهم در یادگیری، انگیزش و باز خورد مثبت به مواد درسی مربوط است. تمایل به درس و عاطفه قوی به محیط آموزشگاه کودک را هدف های آموزشی تقویت می کند

راه‌های افزایش انگیزش

۱. در موقعیت‌های یادگیری ابتدا تکالیف آسان‌تر را قبل از تکالیف مشکل‌تر تدارک ببینیم. این روش موجب می‌شود که در کودکان عقب‌مانده میل به موفقیت و پیروزی تقویت شود و بازخورد مثبتی در آن‌ها ایجاد شود تا بتوانند برای تکالیف مشکل‌تر بیشتر تلاش کنند.

۲. سعی در ایجاد موقعیت‌هایی در درون موقعیت یادگیری و جلوگیری از شکست‌های جزئی.

۳. رعایت هماهنگی بین میزان انتظار معلم و سطح توانایی دانش‌آموز. معلم ضمن اینکه باید از میزان بازدهی احتمالی دانش‌آموز خود آگاه باشد، در عین حال باید بداند که انتظار شکست از وی نقش مهمی در عملکردش دارد. اگر معلم هیچ انتظاری از دانش‌آموز نداشته باشد به احتمال زیاد او کارایی چندانی از خود نشان نمی‌دهد. لذا تأکید بر انتظار مثبت قابل انعطاف از عملکرد دانش‌آموز، می‌تواند بازده خوبی دربرداشته باشد.

۴. هنگام تشویق کودک، خوب است زمانی که او کاری را انجام می‌دهد، نموداری از پیشرفت وی در سطوح مختلف رسم کنیم.

با ایجاد فعالیت‌ها و تکالیف سرگرم‌کننده و هیجان‌آور، ارزش‌های درونی را در انجام یک تکلیف در آنان تقویت کنیم و موفقیت‌هایی را در بطن موقعیت یادگیری ایجاد کنیم (شریفی در آمدی، ۱۳۸۵).

۵. در شرایط مقتضی از تشویق‌های کلامی استفاده کنید.

۶. مطالب آموزشی را از ساده به دشوار ارائه دهید.

۷. از خاصیت برانگیختگی مطالب مختلف استفاده کنید.

۸. از ایجاب‌رقت و چشم‌وهم‌چشمی در میان دانش‌آموزان جلوگیری کنید.

۹. پیامدهای منفی مشارکت یادگیرندگان در فعالیت یادگیری را کاهش دهید.

۱۰. هنگام آموزش مطالب تازه از مثال‌های آشنا و هنگام کاربرد مطالب آموخته شده از موقعیت‌های تازه استفاده کنید.

۱۱. علاوه بر توضیح و تشریح مطالب به‌طور کلامی، تا آنجا که ممکن است از روش‌های دیگر آموزشی نیز استفاده کنید.

۱۲. از نمرات آزمون‌ها به‌عنوان وسیله‌ای برای ایجاد انگیزش در یادگیرندگان استفاده کنید (سیف، ۱۳۸۲).

۱۳. برای افزایش عزت نفس باید یک چارچوب آموزشی یا برنامه‌های افزایش عزت نفس را طرح‌ریزی کنیم. پیشرفت مثبت در ویژگی‌های فردی درونی شده^{۳۴} که در هر کودکی وجود دارد، هدف اصلی افزایش عزت نفس است.

۱۴. فرصت دادن به کودک تا توانایی‌های خود را ارزیابی کند.

۱۵. اتخاذ نگرشی مثبت در مورد کودک استثنایی (شاطرلو، ۱۳۸۶).

۱۶. ایجاد یک بینش مفید و باارزش در الگوی انگیزشی باعث پیشرفت تحصیلی به‌خصوص در ترس از شکست در کودکان می‌شود.

۱۷. تأکید و توجه به راهبردهای آموزشی و درمانی (اولیویر و استین کمپ^{۳۵}، ۲۰۰۴)

۱۸. تأکید بر سوگیری انگیزشی؛ زیرا سوگیری انگیزشی تأثیر معناداری در عملکرد کودکان با ناتوانی هوشی خفیف دارد (اتلی، هون، سوراسی و بومیستر^{۳۶}، ۱۹۹۳).

پی‌نوشت‌ها

3. Bernard Weiner
4. Atkinson

1. motivation
2. attribution theory

21. motivation-oriented
22. expectancy (failure set)
23. emotinal disturbance
24. schizophrenia
25. autism
26. frustration
27. self-esteem
28. Ogier and Hornby
29. differential reinforcement
30. Skaalvik and Skaalvik
31. self-concept
32. performance expectations
33. intrinsic motivation
34. internalized personal qualities
35. Olivier and Steenkamp
36. Utiey, Hoehn, Soraci and Baumeister
5. H. K. Hiwood
6. hygiene-oriented
7. Blair, Greenberg and Crnic
8. goal-directed behavior
- 9.. Dekker, Nunn, Einfeld and Koot
10. developmental behavior checklist (DBC)
11. disruptive/anti social
12. self-absorbed
13. communication disturbance
14. anxiety
15. social relating
16. Einfeld & Tonge
17. competency
- 18.. Robert. W. White
19. locus of control
20. Julian Rotter

منابع

۱. استیپک، دیورا؛ انگیزش برای یادگیری: از نظریه تا عمل. مترجمان: حسن رمضان‌زاده و نرگس عمویی، دنیای پژوهش، مشهد، ۱۹۵۰.
۲. خداپناهی، محمد کریم؛ انگیزش و هیجان، سمت، تهران. جلد هشتم، ۱۳۷۶.
۳. رابینسون، نانسی ام، رابینسون، هالبرت بی؛ کودک عقب‌مانده، مترجم: فرهاد ماهر، آستان قدس رضوی، تهران، ۱۹۷۵.
۴. سیف، علی‌اکبر؛ روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش، آگاه، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۸۲.
۵. سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌الله؛ روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، ارسباران (چ دوم) تهران، ۱۳۷۹.
۶. شاطرلو، عالی؛ «افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی». نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، ۷۴، ۱۳۸۶.
۷. شریفی در آمدی، پرویز؛ مبانی روان‌شناختی آموزش و پرورش کودکان عقب‌مانده ذهنی: آموزش‌پذیر و تربیت‌پذیر. عروج، تهران، ۱۳۷۳.
۸. گیرهارت، بیل ری، درونیر، جیمز و سیلیو، تومس؛ آموزش و پرورش کودکان عقب‌مانده: دیدگاه‌ها، ارزیابی و راهبردها، مترجم: پرویز شریفی در آمدی، سپاهان، اصفهان، ۱۹۸۶.
9. Blair C, Greenberg M, Crnic K (2002). Age-related increases in motivation among children with mental retardation and MA-and CA-matched controls. Journal of Ment Retard, 511-524
10. Dekker, Marielle C. Nunn, Russell J, Einfeld, Stewart E, Tonge, Bruce J and Hans M. Koot (2002). Assessing emotional and behavioral problems with Intellectual Disability: Revisiting the Factor Structure of the developmental behavior checklist. Journal of autism developmental disorders, 32, 601-610
11. Einfeld, Stewart L and Bruce J. Tonge (1995). The Developmental Behavior Checklist: the development and validation of an instrument to assess behavioral and emotional disturbance in children and adolescents with mental retardation. Journal of autism developmental disorders, 25, 81-104
12. Ogier, Robert & Hornby, Garry. (1996). Effects of differential reinforcement on the behavior and self-esteem of children with emotional & behavioral disorders. Journal of Behavioral Education, 6, 501-510
13. Olivier, M. A. J and Steenkamp, D. S (2004). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Underlying Deficits in Achievement Motivation, 26, 47-63
14. Skaalvik, Sidsel and Skaalvik, Einar M. (2004). Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations, and Motivation. Journal sex role, 50, 241-252
15. Utley CA, Hoehn TP, Soraci SA Jr and Baumeister AA. (1993). Motivational orientation and span of apprehension in children with mental retardation. Journal of genet psychol, 289-295