

فصل ۱

مرور کلی

کاترین آر. ونتزل و دیوید بی. مایل

زندگی تحصیلی کودکان چالش‌انگیز و پیچیده است. در راستای رسالت مدرسه، انتظار می‌رود که کودکان در فعالیت‌های تحصیلی شرکت کرده، از آموزش یاد بگیرند و به استانداردهای شایستگی‌های فکری تعیین شده توسط دیگران پاسخگو باشند. همچنین انتظار می‌رود کودکان از قوانین کلاس پیروی کنند، روابط خود را با همکلاس‌ها و بزرگسالان حفظ و برقرار کنند و در نقش اعضای جامعه مدرسه در فعالیت‌ها شرکت کنند. مفهوم انگیزش نقش مهمی در درک موفقیت کودکان در این فعالیت‌ها دارد؛ انگیزش به طور معمول به منزله مجموعه‌ای از آرزوها، اهداف، نیازها، ارزش‌ها و احساساتی تعریف می‌شود که برای توضیح آغاز، جهت‌گیری، شدت، پایداری و کیفیت رفتار استفاده می‌شود.

با تأمل در این تعریف، نویسندگان در ویرایش نخست این کتاب (نگاه کنید به ونتزل و ویگفیلد، ۲۰۰۹) گزارش‌هایی از انگیزش بر اساس نظریه‌ها و سازه‌های شناختی اجتماعی از قبیل باورهای خودکارآمدی افراد و انتظارات برای موفقیت، اسنادهای علی آنان و باورها در مورد هوش و احساس استقلال آنان در زمینه‌های مختلف تحصیلی ارائه دادند. افزون بر این، نویسندگان بحث را به ادبیات غنی و گسترده در مورد اینکه چرا دانش‌آموزان برای دستیابی به نتایج تحصیلی خاص تلاش می‌کنند، با تمرکز بر ساختارهایی مانند اهداف، استانداردهای عملکرد، هیجانات، ارزش‌ها، علاقه و جهت‌گیری‌ها به سمت یادگیری و عملکرد، اختصاص دادند. باورهای مربوط به تعلق بین فردی و ارتباط عاطفی با دیگران، باورهای مربوط به کاری که قرار است فرد بر اساس احساس تعهد اخلاقی یا اجتماعی انجام دهد، و ادراک از انتظارات اجتماعی و فرهنگی گسترده‌تر در مورد شایستگی‌های فکری و اجتماعی نیز به منزله مؤلفه‌های اصلی انگیزش دانش‌آموزان در مدرسه ارائه شد. این تمرکز بر انگیزش به منزله یکی از ویژگی‌های فردی نیز گسترش یافت تا شامل چارچوب‌هایی باشد که عوامل رشدی، زیست‌محیطی و اجتماعی‌سازی را مشخص می‌کند که می‌تواند بر باورها و نیات انگیزشی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد.

چشم انداز ما برای ویرایش دوم کتاب حاضر این بود که همان نمای جامع دقیق علمی را از وضعیت فعلی نظریه و پژوهش در این زمینه ارائه دهیم، اما همچنین خوانندگان خود را با جهت‌گیری‌ها و تحریک‌های جدید برای تحقیقات آینده در مورد انگیزش در مدرسه به چالش بکشیم. با در نظر گرفتن این اهداف، نسخه فعلی مروری جامع از نظریه‌ها و تحقیقات جاری در مورد انگیزش در مدرسه، و همچنین بررسی گسترده‌ای از عوامل اجتماعی و زمینه‌ای که بر انگیزش دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، ارائه می‌دهد. افزون بر این، برای نخستین بار شامل مجموعه‌ای از فصل‌هایی است که به آینده نگاه می‌کنند. همچنین، برای نخستین بار مجموعه‌ای از فصل‌هایی را شامل می‌شود که در بررسی رویکردهای غیرسنتی برای مطالعه انگیزش در مدرسه، آینده‌نگر و تفکر برانگیز است. موضوع اصلی این کتاب، انگیزش در محیط‌های مدرسه است. ماهیت پیچیده این محیط‌ها در این واقعیت منعکس می‌شود که کودکان با اهداف زیادی به مدرسه می‌آیند که می‌خواهند به آن دست یابند. این اهداف بازتابی از یادگیری و رشد فکری، ملاحظات اجتماعی و بین فردی و عملکرد عاطفی است. هدف مریبان ترویج تحقق موفقیت‌آمیز همه این اهداف است، نه فقط اهدافی که مربوط به رشد فکری است. بنابراین، نویسندگان این کتاب نه تنها در مورد مسائل مربوط به انگیزش برای پیشرفت تحصیلی صحبت می‌کنند، بلکه همچنین به موضوعاتی می‌پردازند که به شایستگی اجتماعی و ارتباط با همکلاس‌ها و معلمان مربوط می‌شود، یا مربوط به توسعه یک حس سالم هویت و بهزیستی عاطفی است. یک موضوع مرتبط در ادبیات رو به رشد در مورد عوامل زمینه‌ای متنوعی

که انگیزش را در مدرسه ارتقا می‌دهند، یا گاهی اوقات مانع رشد آن می‌شوند، منعکس شده است. در این راستا، این حیطه از تمرکز فزاینده‌ای بر حمایت‌های اجتماعی و فرآیندهای فرهنگی گسترده‌تر که در ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان در مدرسه نقش دارد، برخوردار شده است. محققان در این زمینه، در مورد اینکه چگونه فرآیندهای اجتماعی شدن شناخته شده برای ترویج رشد اجتماعی و عاطفی در محیط‌های غیرتحصیلی نیز می‌تواند پایه‌ای برای توسعه فرآیندهای انگیزشی مرتبط با یادگیری و نتایج تحصیلی در محیط‌های مدرسه فراهم کند، آگاهی‌های بیشتری عرضه داشته‌اند. در این بحث راه‌هایی وجود دارد که دانش‌آموزان می‌توانند (یا نمی‌توانند) خود را با بافت‌های آموزشی وفق دهند که این بافت‌ها اغلب ارزش‌ها یا سبک‌های بین‌فردی را که با خانواده، جامعه یا فرهنگ آنان ناسازگار است، ترویج می‌کنند.

در نهایت، جهت‌گیری‌های آتی که در ویرایش نخست کتاب پیش‌بینی شده بود، اکنون به نتیجه می‌رسند (به ویگفیلد و ویگفیلد، ۲۰۰۹ مراجعه کنید). برای مثال، ما خوشحالیم که در این جلد آثار جدید و هیجان‌انگیزی را که از مطالعات روان‌شناختی اجتماعی در مورد انگیزش به دست آمده است گنجانده‌ایم (به فصل‌های میله و شولر، و مولدن و روزنزویگ مراجعه کنید). کارهای نوظهور بر روی مبانی عصبی و فیزیولوژیکی انگیزش و درگیری نیز در این جلد نشان داده شده است، همان‌طور که در فصل اضطراب ریاضی توسط مالونی، در فصل ذهن آگاهی توسط روزر، و در فصل علوم اعصاب و انگیزش توسط ریو و لی نشان داده شده است. افزون بر این، فصلی که توسط رو، رامانی و پومراتز نوشته شده است، پیشرفت‌هایی را در زمینه فرزندپروری توصیف می‌کند که بینش بیشتری در مورد انگیزش و یادگیری در اوایل کودکی ارائه می‌دهد. هوفر و فرایز تحقیقاتی را ارائه می‌کنند که به مسائل انگیزشی نسبتاً پیچیده‌ای می‌پردازد، مانند نحوه برخورد دانش‌آموزان با تعارض‌های بین فرآیندهای خود و اهداف چندگانه.

مروری بر این جلد

این کتاب به سه بخش تقسیم می‌شود: بخش نخست: دیدگاه‌ها و ساختارهای نظری اصلی. بخش دوم: اثرات بافتی و اجتماعی بر انگیزش و بخش سوم: جهت‌گیری‌های جدید در این حیطه.

بخش نخست

نویسندگان در بخش نخست مروری بر دیدگاه‌های نظری اصلی ارائه می‌کنند که به انگیزش کودکان در مدرسه، پیشایندها و تحول آن می‌پردازد. این نظریه‌ها شامل باورها، ارزش‌ها، اهداف و نیازهایی می‌شود که در چندین دهه گذشته تمرکز بسیاری از تحقیقات در مورد انگیزش پیشرفت بوده است، با فصل‌های به‌روز شده در مورد اسناد موفقیت و شکست (گراهام و تیلور)، باورهای خودکارآمدی (شانک و دی بندتو)، انتظارات و ارزش‌ها برای فعالیت‌های مختلف موفقیت (ویگفیلد، تونکس، و کلاودا)، نظریه خودتعیینی (رایان و دسی)، و هیجانات (پکرون). فصل‌های جدید دیدگاه‌هایی درباره اهداف یادگیری و پیشرفت (سنکو) یادگیری خودتنظیمی (کلیری و کیتسانتاس)، درگیری و بی‌رغبتی (اسکینر) و علاقه و کنجکاوی (الکساندر و گروسینکل) ارائه می‌کنند.

نویسندگان در این بخش دیدگاه نظری خود را ارائه می‌کنند، توضیح می‌دهند که چگونه این دیدگاه‌ها در طول زمان تکامل یافته است، چالش‌های نظری و روش‌شناختی را مورد بحث قرار می‌دهند و افق‌های جدیدی را در حیطه خاص پژوهش خود شناسایی می‌کنند. در فصل نخست، گراهام و تیلور مروری روشن و مختصر از نظریه اسناد ارائه می‌کنند، از جمله مروری بر تحقیقات در مورد پیشایندها و پیامدهای اسنادها برای انگیزش درون فردی و بین فردی. در پایان، آنان پنج توصیه برای انجام تحقیقات انگیزشی در مدارس در مورد روش‌ها و نتایج، شناسایی [متغیرهای] میانجی و تعدیل کننده، فرآیندهای ناهشیار، مداخلات چند مؤلفه‌ای و نژاد و قومیت ارائه می‌کنند.

بعد، شانک و دی بند تو در مورد خودکارآمدی و تأثیر آن بر یادگیری، انگیزش و خودتنظیمی بحث می کنند. افزون بر این، آنان گزارش مفیدی از اثرات مهم بر خودکارآمدی (رشد و تحول، خانواده ها، زمینه های اجتماعی و آموزشی) و راهبردهای روش-شناختی برای ارزیابی خودکارآمدی ارائه می دهند. آنان فصل خود را با توصیه هایی برای تحقیقات خودکارآمدی که بر زمینه های فرهنگی، اثرات زمینه ای، محیط های خارج از مدرسه و ماهیت پویای خودکارآمدی تمرکز دارد، به پایان می رسانند.

فصل سوم توسط ویگفیلد، تونکس و کلاودا مروری بر نظریه انتظار-ارزش ارائه می کند. نویسندگان بر روی مدل انتظار-ارزش توسعه یافته توسط اکلز، ویگفیلد و همکارانشان تمرکز می کنند، از جمله سه موضوع کلی که از این کار ناشی می شود: انتظارات و ارزش ها چگونه رشد می کنند و به عملکرد و انتخاب مربوط می شوند، چگونه تحت تأثیر انواع مختلف مداخلات آموزشی و زمینه ها قرار می گیرند، و چگونه رشد آنها تحت تأثیر فرهنگ قرار می گیرد.

سینکو گزارشی متفکرانه از نظریه هدف پیشرفت ارائه می دهد. او دو دیدگاه را توصیف می کند که متون مربوط به اهداف پیشرفت را مشخص می کند، مدل «جهت گیری هدفی» و مدل «استاندارد هدف»، و شایستگی های نسبی هر کدام را با هم مقایسه می کند. این فصل با بحث در مورد یک مدل «مجموعه هدف»^۱ که اخیراً توسعه یافته و پتانسیل آن برای تلفیق دو دیدگاه هدف و ایجاد افق های جدید در پژوهش در مورد نظریه هدف به پایان می رسد.

رایان و دسی در فصل خود در مورد نظریه خودتعیینی (خودتعیین گری)، اشکال خودمختاری و تنظیم کنترل شده را در رابطه با پیامدهای مرتبط با مدرسه مانند سلامت، مشارکت و عملکرد دانش آموز بحث می کنند. سه نیاز روان شناختی اساسی - یعنی شایستگی، احساس ارتباط، و خودمختاری^۲ - را به منزله پیشایندهای عملکرد مؤثر و بهزیستی روان شناختی در محیط های مدرسه توصیف می شوند. نویسندگان همچنین سیاست ها و محیط های مدرسه را برجسته می کنند که می تواند از نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان و معلمان و انگیزش خودمختارانه^۳ برای تدریس و یادگیری حمایت کند.

در مرحله بعد، پکرون نظریه ها و شواهدی را در مورد هیجانان تحصيلی دانش آموزان، از جمله لذت از یادگیری، امید، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و کسالت (بی حوصلگی) در مدرسه مرور می کند. این فصل با توجه به مسائل مفهومی، منشأ و تحول هیجانان در طول سال های تحصيلی، و نحوه عملکرد هیجانان برای تأثیرگذاری بر انگیزش، یادگیری و پیشرفت دانش آموزان، نوعی شفافیت فراهم می آورد. این فصل شامل بحثی در مورد نظریه کنترل-ارزش هیجانان پیشرفت و پیامدهای آن برای عمل تربیتی و تحقیقات آینده است.

اسکینر گزارش جامعی از راه هایی ارائه می دهد که در آن سازه های درگیری و بی رغبتی می توانند بینشی در مورد نقش انگیزش در مدرسه ارائه دهند. این سازه ها به عنوان موتورهای یادگیری، واسطه های فرآیندهای انگیزشی، مشارکت کنندگان در انتخاب تکلیف، منابعی برای مقابله، برانگیختن واکنش های معلم و همسالان، و درونداد در مورد هویت توصیف می شوند. دلالت های ضمنی^۴ از این نظر مورد بحث قرار می گیرند که چگونه دیدگاه های مربوط به درگیری و بی رغبتی می توانند مدل های ذهنی معلمان را از یادگیری دانش آموزان آگاه کنند و در نتیجه بهبود عملکرد آنها را هدایت کنند.

کیتسانتاس و کلیری تحقیقات تجربی در مورد یادگیری خودتنظیمی^۵ (SRL) را بر اساس مدل چرخه ای سه مرحله ای یادگیری و انگیزش نوجوانان مرور می کنند. آنان نشان می دهند که چگونه استفاده از فرآیندهای خودتنظیمی خاص در زمینه های مختلف عملکرد تحصيلی، مانند ریاضیات، نوشتن و خواندن، بر عملکرد و انگیزش دانش آموز تأثیر مثبت می گذارد. آنان فصل خود را با بحث در مورد مداخلات آموزشی طراحی شده برای افزایش استفاده از فرآیندهای خودتنظیمی، با توصیه هایی در مورد اینکه چگونه معلمان می توانند به دانش آموزان آموزش دهند تا در یادگیری خودتنظیمی درگیر شوند، پایان می دهند.

1 - goal complex
2 - autonomy
3 - autonomous
4 - Implications
5 - self regulated learning

در نهایت الکساندر و گروسنیکل تعاریف و مظاهر مختلف علاقه و کنجکاوی را بررسی می کنند و اشتراکات و تمایزات آنها را برجسته می کنند. سپس علاقه و کنجکاوی در مدل یادگیری حیطه قرار می گیرد که رویکرد تحولی را برای عملکرد تحصیلی توصیف می کند. نویسندگان با مفاهیمی برای تحقیقات تجربی و عملکرد آموزشی بر اساس این کار نتیجه گیری می کنند.

بخش دوم

فصل های بخش دوم دیدگاه هایی درباره نقش فرآیندهای اجتماعی، عوامل اجتماعی سازی و عوامل زمینه ای را منعکس می کنند که می توانند انگیزش دانش آموزان را در مدرسه ترویج کنند یا مانع شوند. نویسندگان کارهای تجربی را توصیف می کنند و پیشرفت های نظری مهمی را در حیطه های تأثیرات معلم (ونتزل)، همسالان (جوونن و نایف سند)، و اثرات آموزشی (کاپلان و پاتریک) بر انگیزش دانش آموزان تأمل می کنند. دیدگاه های پیچیده و غنی در مورد انگیزش ارائه شده توسط این نویسندگان، گواهی بر این شناخت رو به رشد است که فرآیندهای اجتماعی، تعاملات، و روابط می توانند تأثیر قدرتمندی بر انگیزش دانش آموز داشته باشند و اینکه تلفیق مدل های رشد اجتماعی با رویکردهای سنتی تر به انگیزش، قدرت زیادی را به همراه دارد و روابط می توانند تأثیر نیرومندی بر انگیزش دانش آموزان داشته باشند. تلفیق مدل های رشد اجتماعی با رویکردهای سنتی تر به انگیزش، قدرت زیادی را به بحث درباره انگیزش دانش آموزان در مدرسه می بخشد. فصل های مربوط به فرهنگ (کینگ و مک اینرنی)، هویت (استاد، چریان و ملتزوف) و جنسیت (وات) در رابطه با انگیزش دانش آموزان نیز در این بخش گنجانده شده است. این فصل ها عوامل زمینه ای گسترده تری را به ما یادآوری می کنند که می توانند تأثیر عمیقی بر انگیزش دانش آموز داشته باشند، اما اغلب در مطالعات انگیزش مبتنی بر مدرسه نادیده گرفته می شوند. در نهایت، فصلی از فایوز و بوهل در مورد انگیزش معلم، نقش خودکارآمدی و جهت گیری های هدفی را در ارتقا یا تضعیف انگیزش دانش آموزان و همچنین معلمان برای عملکرد خوب در مدرسه مورد توجه قرار می دهد.

فصل نخست توسط ونتزل بررسی می کند که چگونه و چرا روابط معلم و دانش آموز ممکن است با انگیزش دانش آموزان برای دستیابی به نتایج تحصیلی و اجتماعی در مدرسه مرتبط باشد. در این راستا، دیدگاه های نظری مختلفی که کار را در حیطه روابط معلم و دانش آموز هدایت می کنند، تشریح می شوند، پژوهش در مورد روابط معلم و دانش آموز که حکایت از پرسش های تأثیر علی دارند، مرور می شود، و مسائل اندازه گیری و طراحی مرتبط با این پژوهش مطرح می شود. در پایان، رهنمودهایی برای کارهای آینده در این زمینه ارائه شده است.

در مرحله بعد، جوونن و نایفسند ادبیات مربوط به روابط با همسالان و انگیزش پیشرفت را مرور می کنند و راه هایی را برجسته می کنند که در آن رفتارهای تحصیلی دوستان و حمایت همسالان می تواند تلاش های موفقیت را تسهیل کند و اینکه چگونه به حاشیه رانده شدن از نظر اجتماعی می تواند منجر به کمبود انگیزش شود. آنان همچنین اثرات هنجارهای گروه همسالان و فشارهای هنجاری بر انگیزش در کلاس را توصیف می کنند. این فصل با بحث در مورد جو اجتماعی مدرسه و اینکه چگونه فقدان تعلق به مدرسه می تواند اثرات انگیزشی مخربی داشته باشد به پایان می رسد. فصل سوم این بخش توسط کاپلان و پاتریک دیدگاه های انگیزشی را بررسی می کند که در مفروضه های نظری آنان در مورد ماهیت انگیزش و چگونگی اثرپذیری آن از محیط متفاوت است. این نویسندگان مفروضه های مربوط به منبع و انعطاف پذیری انگیزش را برجسته می کنند، مکانیسم های تغییر انگیزشی مرتبط با این مفروضه ها را شناسایی می کنند و بحث می کنند که چگونه مکانیسم های پیشنهادی می توانند توصیه هایی را برای طراحی محیط های یادگیری انگیزشی ارائه دهند. فصل با بحث در مورد پیچیدگی مدل های نوظهور انگیزش، از جمله پیامدهای این رویکرد برای پژوهش و عمل به پایان می رسد.

کینگ و مک اینرنی از منظر فرهنگی به موضوع انگیزش در مدرسه می پردازند. آنان ابتدا سوابق تاریخی پژوهش درباره فرهنگ و انگیزش را بررسی می کنند و سپس تفاوت های فرهنگی در سازه ها و فرآیندها را از چارچوب های انگیزشی اصلی (مانند اسناد،

ارزش انتظاری، خودتعیینی، هدف پیشرفت، و نظریه سرمایه گذاری شخصی) بررسی می کنند. آنان با توصیه هایی به پایان می رسانند که برای کمک به حساس کردن پژوهشگران به نقش فرهنگ در یادگیری و انگیزش طراحی شده اند.

ماستر، چریان و ملتروف در مورد اینکه هویت چگونه انگیزش و پیشرفت دانش آموزان را شکل می دهد، به ویژه اینکه چگونه هویت (دانش آموزان چه کسانی هستند و چه کسانی می خواهند باشند) می تواند انتخاب ها و اهداف تحصیلی را شکل دهد، بحث می کنند. آنان همچنین تاکید می کنند که چه تعداد دانش آموز با تهدید کلیشه های^۷ منفی در مورد هویت اجتماعی خود در محیط های مدرسه مواجه هستند. فصل با بحث در مورد اینکه چگونه مداخلات می توانند نشانه های ایمن هویتی را برای بهبود انگیزش این دانش آموزان ایجاد کنند، پایان می یابد.

سپس، وات تفاوت ها را در نحوه انگیزش دختران و پسران در حیطه های تحصیلی خاص توضیح می دهد، بررسی می کند که چگونه این تفاوت های جنسیتی بر پیامدهای مهم تحصیلی و همچنین آرزوهای شغلی تأثیر می گذارد، همچنین نحوه اثرپذیری آنها را از ویژگی های مختلف محیط های یادگیری دانش آموزان مورد بحث قرار می دهد. این فصل با بحث در مورد ادامه چالش های نظری و روش شناختی برای پژوهش در این زمینه به پایان می رسد.

در نهایت، فایوز و بوهل ادبیات تجربی و نظری در مورد انگیزش معلمان را با تمرکز بر خودکارآمدی و جهت گیری های هدف پیشرفت بررسی می کنند. نویسندگان تعاریفی از ساختارهای کلیدی ارائه می کنند، مسائل مهم نظری و روش شناختی را مرور می کنند و مکانیسم های بالقوه اثرگذار را شناسایی می کنند. نویسندگان با بحث در مورد این پایان می دهند که چرا انگیزش معلم برای مطالعه مهم است و توصیه هایی برای پژوهش و کاربرست ارائه می دهند.

بخش سوم

فصل های بخش سوم مسیرهای هیجان انگیز جدیدی را برای تحقیق در مورد انگیزش در مدارس بررسی می کنند. اکثر این فصل ها نظریه ها و روش شناسی های تثبیت شده ای را از حیطه های دیگر، مانند روان شناسی رشد (مالونی؛ روزر؛ رو، رامانی و پومرانتر)، روان شناسی اجتماعی (میلر و اسکولر؛ مولدن و روزنزیوگ) و علوم اعصاب شناختی (ریو و لی؛ روزر) معرفی می کنند و آنها را با ادبیات آموزشی بررسی شده در دو بخش نخست مرتبط می نمایند. نویسندگان استدلال های خود را تا حدی بر اساس تحقیقاتی از این زمینه استوار می کنند که در محیط های دانشگاهی انجام شده است؛ جایی که چنین تحقیقاتی وجود ندارد، آنها بیشتر حدس و گمان هستند و به فرصت های امیدوارکننده برای تحقیقات جدید اشاره می کنند. در فصل نخست این بخش، مایل و اسکولر مدلی از تنظیم انگیزش ارائه می کنند که شامل دو فرآیند اصلی است: ارزیابی دانش آموزان از حالت های انگیزشی خود (یعنی نظارت) و استفاده از راهبردهایی برای تقویت یا تغییر انگیزش شان وقتی که فکر می کنند ناکافی باشد (یعنی کنترل). نویسندگان سپس به بررسی تحقیقات درباره راهبردهای تنظیم انگیزش با تمرکز بر اجزای خاص انگیزش هدف گذاری شده توسط هر راهبردی می پردازند. اگرچه بسیاری از تحقیقاتی که آنان بررسی می کنند بر نحوه تنظیم میزان یا کمیت انگیزش دانش آموزان برای رسیدن به اهدافشان متمرکز است، نویسندگان همچنین تحقیقات نوظهوری را که ریشه در روان شناسی اجتماعی دارد، بررسی می کنند که چگونه دانش آموزان بر کیفیت انگیزش خود نظارت می کنند (برای مثال، نوع هدف یا جهت گیری که در اختیار دارند) به منظور تعیین اینکه آیا آن به خوبی با مقتضیات (خواسته های) تکالیف تحصیلی که می خواهند انجام دهند، مناسب است یا خیر.

فصل دوم، توسط روزر، ظهور شیوه های ذهن آگاهی در آموزش را با توجه خاص به نظریه و پژوهش در مورد برنامه های مبتنی بر مدرسه که مستقیماً به دانش آموزان ارائه می شود، توصیف می کند. روزر دیدگاه های نظری مختلف در مورد اینکه که ذهن آگاهی چیست و چه انجام می دهد را مرور می کند و پنج روش متداول و عرفی^۸ ذهن آگاهی را که امروزه در مدارس استفاده می شود، توصیف می کند. او همچنین چارچوبی مفهومی برای درک انواع مهارت ها و تمایلاتی که این شیوه های ذهن آگاهی ممکن است در

دانش‌آموزان پرورش دهد، ارائه می‌کند و مجموعه‌ای از فرضیه‌های مرتبط را در رابطه با ارتباط بالقوهٔ چنین مهارت‌ها و تمایلاتی برای انگیزش و یادگیری آنها مطرح می‌کند. سپس، مالونی ادبیات کنونی در مورد اضطراب ریاضی را مرور می‌کند، یافته‌های روان‌شناسی، علوم اعصاب، و آموزش را ترکیب می‌کند تا آنچه را که پژوهشگران معتقدند علل، پیامدها و امیدوارکننده‌ترین مداخلات برای پرداختن به اضطراب ریاضی است، برجسته کند. بر اساس این تحقیق، او مدلی را ارائه می‌کند که بر یک مکانیسم خاص تمرکز می‌کند که از طریق آن اضطراب ریاضی ممکن است ایجاد شود: مشکلات دانش‌آموزان در پردازش عددی و فضایی، همراه با افزایش حساسیت آنها به نشانه‌های اجتماعی منفی در مورد ریاضی.

فصلی توسط ریو و لی به منزلهٔ راهنمای تحقیقات مربوط به علوم اعصاب در مورد انگیزش برای مریان و پژوهشگران است. نویسندگان به بررسی تفاوت‌های روش‌شناختی کلیدی در تحقیقات انگیزشی می‌پردازند که توسط عصب‌شناسان و روان‌شناسان تربیتی انجام می‌شود و استدلال می‌کنند که، اگرچه تفاوت‌های خاصی را می‌توان به منزلهٔ موانعی برای تلاش‌های بین‌رشته‌ای در نظر گرفت، اما در نهایت ممکن است به مثابهٔ فرصت‌هایی برای کاوش مشترک عمل کنند. نویسندگان همچنین پیشنهاد می‌کنند که چگونه پژوهشگران انگیزش پیشرفت می‌توانند از داده‌های علوم اعصاب موجود بهره ببرند، با تمرکز بر ۱۰ ساختار انگیزشی که در فصل‌های دیگر کتاب (مانند اهداف، ارزش، انگیزش درونی، خودتنظیمی) نشان داده شده‌اند.

هوفر و فرایز تعارض‌های انگیزشی را که دانش‌آموزان در داخل و خارج از کلاس بین اهداف تحصیلی و دانشگاهی (مثلاً اجتماعی) تجربه می‌کنند، بررسی می‌کنند. نویسندگان ابتدا نظریهٔ خود را در مورد تعارضات کنش انگیزشی، در مورد راه‌هایی که اهداف می‌توانند با یکدیگر تداخل داشته باشند، ارائه می‌کنند و سپس تحقیقاتی را که نشان می‌دهد تداخل انگیزشی می‌تواند پیشرفت و همچنین بهزیستی دانش‌آموزان را مختل کند، مرور می‌کنند. در نهایت، آنان راه‌هایی را پیشنهاد می‌کنند که دانش‌آموزان در جوامعی با ارزش‌های متعدد (و گاهی متضاد) می‌توانند به طور مؤثر با تعارضات هدف مقابله کنند تا زندگی متعادلی را تجربه کنند. در فصل بعد، رو، رامانی و پومرانتز روابط بین مشارکت والدین و انگیزش و پیشرفت فرزندان را بررسی می‌کنند. تازگی رویکرد آنان ناشی از روش‌هایی است که در آنها تحقیقات را از دو حیطهٔ مجزا تلفیق می‌کنند: پژوهش در مورد مشارکت عمومی والدین به منزلهٔ پیش‌بینی‌کنندهٔ پیشرفت کودکان از طریق انگیزش، و کار بیشتر حیطه خاص در مورد مشارکت والدین در فعالیت‌های با فرزندان و تأثیر این مشارکت^۹ بر رشد مهارت‌های کودکان در سوادآموزی و ریاضی. نویسندگان استدلال می‌کنند که با تقویت گفت‌وگو بین این دو حیطهٔ پژوهشی، می‌توان بیشتر در مورد روابط خاص بین شیوه‌های فرزندپروری و مشارکت، انگیزش کودکان و پیشرفت تحصیلی آموخت.

فصل آخر تمایز انگیزشی را از روان‌شناسی اجتماعی بررسی می‌کند که اخیراً در زمینه‌های آموزشی به کار گرفته شده است: نگرانی دانش‌آموزان در مورد رشد و پیشرفت (ارتقا) در مقابل ایمنی و امنیت (پیش‌گیری). مولدن و روزنزواینگ توضیح می‌دهند که چگونه نگرانی‌های مربوط به ارتقا یا پیش‌گیری تجربه و فعال می‌شوند، چگونه با سایر انگیزه‌های پیشرفت که معمولاً مورد مطالعه قرار می‌گیرند (مانند رویکردی/اجتنابی، تبحری/عملکردی، درونی/بیرونی)، و نحوهٔ ارتباط آنها با راهبردهای پردازش اطلاعات و رفتار هدفمند تفاوت دارند. در پایان، آنان پیامدهای این تفاوت‌ها را برای انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان، با توجه ویژه به هزینه‌ها و مزایای تمرکز بر ارتقا در مقابل تمرکز بر پیش‌گیری، در نظر می‌گیرند.