

# مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

■ عارف پیرانی\* ■ یحیی یاراحمدی\*\* ■ حمزه احمدیان\*\*\* ■ ذبیح پیرانی\*\*\*\*

## چکیده:

در این مطالعه توصیفی از نوع هم‌بستگی، تعداد ۴۷۳ دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم نظری شهرستان ایلام، به روش «نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی» انتخاب شدند و به پرسش‌نامه درگیری تحصیلی زرنگ، پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند، پلتیر، بلیس و همکاران (۱۹۹۲)، و پرسش‌نامه خودتنظیمی پاسخ دادند. نتایج تحلیل معادله ساختاری نشان داد که هدف‌های پیشرفت تبجر-گرایش و عملکرد-گرایش، با میانجیگری انگیزش درونی و بیرونی بر درگیری تحصیلی، دارای اثر غیرمستقیم معنادار هستند. متغیر «خودتنظیمی» از طریق واسطه‌گری انگیزش تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اثر غیرمستقیم معنادار است. همچنین، خودتنظیمی اثر مستقیم معناداری بر انگیزش تحصیلی، اهداف پیشرفت تبجر-گرایش و عملکرد-گرایش اثر مستقیم معناداری به ترتیب بر انگیزش درونی و بیرونی، و انگیزش درونی و بیرونی اثر مستقیم معناداری بر درگیری تحصیلی دارند. مطابق نتایج این پژوهش، شناسایی متغیرهای هم‌بسته با درگیری تحصیلی می‌تواند به دست‌اندرکاران آموزش و پرورش کمک کند، برنامه‌ها و محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای ترتیب دهند که سبب اتخاذ هدف‌های پیشرفت تحصیلی مطلوب، گسترش مهارت‌های خودتنظیمی و ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان، و به دنبال آن، درگیری تحصیلی بالاتر و بهتر ساختن بروندهای تربیتی شود.

هدف‌های پیشرفت، خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۳/۱۶ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۴/۱۳ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۶/۳۱

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران. a.pirani90@gmail.com  
\*\* استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران (نویسنده مسئول). Yyarahmadi@gmail.com  
\*\*\* استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران. ahmadian@iausdj.ac.ir  
\*\*\*\* استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران. Z-pirani@iau-arak.ac.ir

## مقدمه

با پیشرفت روزافزون جوامع بشری، تخصص علمی و در نتیجه فرایند پیشرفت علمی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. نهادها و مؤسسات آموزشی همواره در پی شناسایی عواملی هستند که در پیشبرد این فرایند تأثیرگذارند و در حقیقت پیشرفت تحصیلی نسل آینده را تضمین می‌کنند. یکی از عواملی که اخیراً در این زمینه توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده، متغیر «درگیری تحصیلی»<sup>۱</sup> است (صابر و شریفی، ۱۳۹۲).

چپمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، درگیری تحصیلی را به‌عنوان سازه‌ای برای معرفی تمایل دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های روزانه مدرسه، شرکت در کلاس‌ها، انجام تکلیف‌های کلاسی و دنبال کردن دستورات معلم در کلاس به کار برده است. دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی دارند، در مدرسه به‌طور منظم حضور می‌یابند، بر یادگیری متمرکز می‌شوند، به قوانین مدرسه متعهد هستند، نمره‌های بالاتری کسب می‌کنند و عملکرد و رضایت تحصیلی بهتری دارند.

از نظر فردریکس و همکارانش<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که فراگیرندگان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد.

فردریکس، بلومفیلد و پاریس<sup>۴</sup> (۲۰۰۴)، درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد «درگیری رفتاری»<sup>۵</sup>، «درگیری عاطفی»<sup>۶</sup> و «درگیری شناختی»<sup>۷</sup> دانسته‌اند. درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکلیف‌ها و دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکلیف‌ها، پایداری در انجام آن‌ها و درخواست کمک از دیگران هنگام انجام تکلیف است. درگیری عاطفی نشانه جنبه‌های عاطفی تکلیف است و شامل سه مؤلفه احساس، ارزش تکلیف و عاطفه است. درگیری شناختی نیز شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (ولترز و روزنتال<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰).

هر چه یادگیرنده بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکلیف‌های یادگیری شود، می‌توان به موفقیت علمی و کاهش افت تحصیلی او بیشتر امیدوار بود. زیرا علت اصلی افت تحصیلی و کاهش پیشرفت دانش‌آموزان، درگیر نشدن آن‌ها در مسائل تحصیلی و بی‌علاقه بودن آن‌ها به تحصیل است. هر چه درگیری دانش‌آموز در مسائل درسی بیشتر شود، موفقیت تحصیلی نیز به دنبال آن بیشتر می‌شود (آهی، منصوری، درتاج، دلاور و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۵). بهبود مشغول بودن دانش‌آموزان با مسائل درسی راه بالقوه‌ای برای بهتر ساختن بروندهای تربیتی (برای مثال، افزایش نرخ انجام تکلیف‌های مدرسه و بهبود پیشرفت تحصیلی) است. درگیری تحصیلی سازه انعطاف‌پذیری است و شناسایی هم‌بسته‌های آن می‌تواند به مدرسه‌ها و مسئولان در این زمینه کمک کند تا محیط‌های آموزشی را به‌گونه‌ای مناسب تدارک ببینند (زغبی قناد، ۱۳۹۲).

یکی از متغیرهای مرتبط با درگیری تحصیلی، «هدف‌های پیشرفت»<sup>۹</sup> است که به‌عنوان متغیری انگیزشی، هدف‌های یادگیرنده را هنگام مواجهه با تکلیف، تبیین می‌کند (ماترن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵). نظریه هدف‌های پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به‌خصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان و فلوم<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). ایوت<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۰) جهت‌گیری هدف را روشی می‌داند که فرد بر اساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می‌کند. جهت‌گیری‌های هدف‌ها، شامل هدف‌ها و معناهایی هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (رایان و پینتریچ<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۱).

مالمبرگ<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۰) بیان داشت که جهت‌گیری هدف به دو شکل وجود دارد: ۱. جهت‌گیری تبحری<sup>۱۵</sup> ۲. جهت‌گیری عملکردی<sup>۱۶</sup>. در جهت‌گیری تبحری افراد سعی می‌کنند تسلط، پیشرفت و موفقیت را در یک موضوع جدید تجربه کنند. اما در جهت‌گیری عملکردی، افراد در تلاش‌اند محبوبیت و مطلوب بودن از سوی دیگران را جلب کنند و از قضاوت انتقادآمیز نسبت به خود اجتناب ورزند. نظریه‌های جدیدتر، چهار جهت‌گیری هدفی تبحری گرایشی<sup>۱۷</sup>، تبحری اجتنابی<sup>۱۸</sup>، عملکردی گرایشی<sup>۱۹</sup> و عملکردی اجتنابی<sup>۲۰</sup> را پیشنهاد می‌کنند. ویژگی رویکردی یا اجتنابی جهت‌گیری‌ها نیز به تمایل شخص برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، به منظور رسیدن به هدف اشاره دارد (ایوت، فونسکا<sup>۲۱</sup> و مولر<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۶).

نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام‌گرفته در ارتباط با هدف‌های پیشرفت نشان می‌دهند که هدف‌های تبحری رابطه مثبتی با افزایش انگیزش درونی، درگیری و پیشرفت تحصیلی دارند (ایمز<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۲؛ دویک و لگت<sup>۲۴</sup>، ۱۹۸۸؛ لی، مک اینرنی، لیم و اورتیگا<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۰؛ کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰). همچنین نشان می‌دهند که هدف‌های اجتنابی رابطه مثبتی با درگیری و پیشرفت تحصیلی پایین و کاهش انگیزه درونی دارند (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰؛ ایوت و مک گریگور و گابل<sup>۲۶</sup>، ۱۹۹۹؛ چرچ<sup>۲۷</sup>، ایوت و گابل، ۲۰۰۱؛ ایوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۵).

در زمینه رابطه متغیرهای مختلف و جهت‌گیری عملکردی - گرایشی، بعضی مطالعات بر تأثیرات منفی جهت‌گیری عملکردی - گرایشی بر کارآمدی تحصیلی، یادگیری خودنظم‌بخش، جست و جوی کمک (یکی از مؤلفه‌های درگیری رفتاری) و درگیری تحصیلی، و برخی بر تأثیرات مثبت جهت‌گیری عملکردی - گرایشی تأکید دارند (پینتریچ، ۲۰۰۲؛ میدلتون و میگلی<sup>۲۸</sup>، ۱۹۹۷). این در حالی است که افراد دارای جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی دارای مشخصه‌هایی همچون، اضطراب و استرس، ناامیدی، سازگاری و ارتباط ضعیف، درگیر نشدن، جست و جوی کمک و عزت‌نفس پایین هستند (پینتریچ، ۲۰۰۲). در مورد رابطه بین هدف‌های عملکردی - اجتنابی و الگوهای سازش نیافته یادگیری و درگیری تحصیلی در میان متخصصان و صاحب‌نظران توافق وجود دارد (میگلی، کاپلان و میدلتن، ۲۰۰۱). همچنین در زمینه ویژگی‌های افراد با هدف تبحری - اجتنابی، بررسی نشان می‌دهد، به دلیل

وجود فرایندهای متضاد در این نوع جهت‌گیری (فرایندهای مثبت به دلیل وجود بعد تبحر و فرایندهای منفی به دلیل وجود بعد اجتنابی)، پیش‌بینی دقیق تأثیر هدف‌های تبحری-اجتنابی بر الگوهای یادگیری کار دشواری است و کارهای پژوهشی بسیار اندکی در این زمینه وجود دارند (الیوت، ۱۹۹۹).

در مدل مفروض ضروری است برای هر متغیری که در مدل وارد می‌شود، دلیل نظری، تجربی یا منطقی قوی وجود داشته باشد (قاسمی، ۱۳۹۲). همان‌گونه که قبلاً گفته شد، ویژگی رویکردی یا اجتنابی جهت‌گیری هدف به تمایل شخص برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، برای رسیدن به هدف اشاره دارد. افراد دارای هدف‌های اجتنابی، به دلیل احساس اضطراب و ناامیدی از درگیری شدن در تکلیف‌های یادگیری و تحصیلی اجتناب می‌کنند (پینترچ، ۲۰۰۲). بنابراین با توجه به مبانی نظری و نتایج تحقیقات در خصوص ابعاد هدف‌های پیشرفت، در این پژوهش دو بعد جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری-گرایشی و عملکردی-گرایشی در نظر گرفته شده‌اند.

در خصوص تأثیر مستقیم هدف‌های بر درگیری تحصیلی یافته‌های متناقضی گزارش شده‌اند. نتایج تحقیقاتی که به تبیین رابطه هدف‌های پیشرفت و درگیری تحصیلی پرداخته‌اند، نشان می‌دهند که هدف‌های عملکردی گرایشی با مؤلفه‌های درگیری رفتاری (میزان تلاش و پایداری سطح پایین)، رابطه مثبت و معنادار دارند (دوپیرات و مارین<sup>۲۹</sup>، ۲۰۰۵). همچنین نتایج تحقیقات حاکی از آن است که هدف‌های عملکردی اجتنابی با درگیری رفتاری رابطه مثبت و با درگیری انگیزشی رابطه منفی دارند (نیومن<sup>۳۰</sup>، ۲۰۰۰). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند، هدف‌های عملکردی گرایشی با میزان تلاش و درگیری تحصیلی سطح پایین رابطه مثبت و معنادار دارند (رستگار، ۱۳۸۵ و خیابانی، ۱۳۸۱).

درگیری تحصیلی دربردارنده ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذاری است که باعث عملکرد و کیفیت بهتر یادگیری می‌شود. یکی از ابعاد درگیری تحصیلی، «بعد انگیزشی» است که به علاقه و احساس لذت از فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد (کیندرمن<sup>۳۱</sup>، ۲۰۰۷). انگیزش تحرک لازم را برای به پایان رساندن همراه با موفقیت یک تکلیف، رسیدن به هدف، یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی به وجود می‌آورد (ریو<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۱ به نقل از عرفانی، ۱۳۹۶). انگیزه و درگیری تحصیلی، به‌عنوان انرژی و محرک دانش‌آموز برای یادگیری، کار مؤثر و رسیدن به توانایی‌های بالقوه در مدرسه، و رفتارهایی که متعاقب این انرژی و محرک می‌آیند، توصیف شده‌اند (مارتین<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۳، ۲۰۰۲، ۲۰۰۱).

دسی، اسکوارتر، شیرمن<sup>۳۴</sup> و رایان (۲۰۰۰) یادگیرندگان را به لحاظ جهت‌گیری‌های انگیزشی در سه طبقه قرار داده‌اند: جهت‌گیری انگیزشی بیرونی<sup>۳۵</sup>، جهت‌گیری انگیزشی درونی<sup>۳۶</sup> و بی‌انگیزگی<sup>۳۷</sup>. انگیزش درونی حالتی است که طی آن درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی توسط عوامل درونی تحریک می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۹ و اکلس، سیمپکینس و داویس کین<sup>۳۸</sup>، ۲۰۰۶). در مقابل، در جهت‌گیری بیرونی انگیزش، دلبستگی بیرونی مانند گرفتن نمره مورد نظر، تأیید معلم یا پذیرش هم‌سالان تعیین‌کننده فعالیت‌های یادگیری کلاس است (ولترز، یو<sup>۳۹</sup> و پینترچ، ۱۹۹۶ و هارتر<sup>۴۰</sup>، ۱۹۸۱).

در نهایت، در بی‌انگیزگی همانند جهت‌گیری بیرونی انگیزش، یادگیرندگان خود را شایسته و تعیین‌کننده نمی‌دانند. این افراد از پایداری در انجام تکلیف برخوردار نیستند (فیشر، مارشال و نانایاکارا<sup>۴۱</sup>، ۲۰۰۹ و گوترفید<sup>۴۲</sup>، ۱۹۸۵).

در این پژوهش ابعاد جهت‌گیری انگیزش درونی و بیرونی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. پژوهش‌ها همچنین رابطه مثبتی بین جهت‌گیری انگیزش درونی و درگیری تحصیلی پیدا کرده‌اند (بریان، گلین و کیتلسن<sup>۴۳</sup>، ۲۰۱۱). نتایج تحقیقات مولوا<sup>۴۴</sup> (۲۰۱۰)، کوتزی<sup>۴۵</sup> (۲۰۱۱)، پیرکمالی، مؤمنی مهمویی و پاکدامن (۱۳۹۲)، یوسفی، قاسمی و فیروز نیا (۱۳۸۸)، رضاخانی (۱۳۸۶)، منظری توکلی (۱۳۷۵) و قاسمی پیر بلوطی (۱۳۷۴) حاکی از آن است که بین انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی و بیرونی) و درگیری تحصیلی هم‌بستگی قوی وجود دارد.

از سوی دیگر، کاربرد موفقیت‌آمیز راهبردهای «خودتنظیمی»<sup>۴۶</sup> به بالا رفتن باورهای خودکارآمدی و ارتقای انگیزش منجر می‌شود و در نتیجه آن، درگیری دانش‌آموزان در یادگیری درس‌ها افزایش می‌یابد (برگر و کارابنیک<sup>۴۷</sup>، ۲۰۱۰). خودتنظیمی به فرایندی اشاره دارد که در آن فراگیرنده به‌طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به هدف‌های مورد نظر هدایت می‌کند (زیمرن و شانک<sup>۴۸</sup>، ۲۰۰۹ به نقل از صالح صدق پور و عظیمی، ۱۳۹۳). نظریه پردازان، طبقه‌بندی‌های متفاوتی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه کرده‌اند، اما به‌طور کلی در بیشتر این طبقه‌بندی‌ها، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به سه دسته طبقه‌بندی شده‌اند که به اعتقاد پیتر ریچ (۱۹۸۶)، این راهبردها عبارت‌اند از: راهبردهای فراشناختی<sup>۴۹</sup>؛ راهبردهای شناختی<sup>۵۰</sup>؛ باورهای انگیزشی<sup>۵۱</sup>.

دانش‌آموزان با به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی به‌طور شخصی درمی‌یابند چه راهبردی در یادگیری مؤثر است و این موضوع موجب افزایش انگیزش آنان برای یادگیری‌های بعدی می‌شود (عرفانی، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش آزویدو<sup>۵۲</sup> (۲۰۰۹) نشان داد افزایش استفاده از راهبردهای خودتنظیمی می‌تواند افزایش درگیری شناختی و انگیزشی و حل مسئله را به دنبال داشته باشد و به موفقیت و پیشرفت در هدف‌های یادگیری منجر شود. بسیاری از پژوهشگران نقص در خودتنظیمی را یکی از موانع کلیدی درگیری تحصیلی و عملکرد مناسب می‌دانند (کاسیلاس و همکاران<sup>۵۳</sup>، ۲۰۱۲ و آروساچه، بلیر و راور<sup>۵۴</sup>، ۲۰۱۲). پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند درگیری تحصیلی را ارتقاء دهد و انگیزه یادگیری را تسهیل کند (امینی زار، ۱۳۸۷ و کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲).

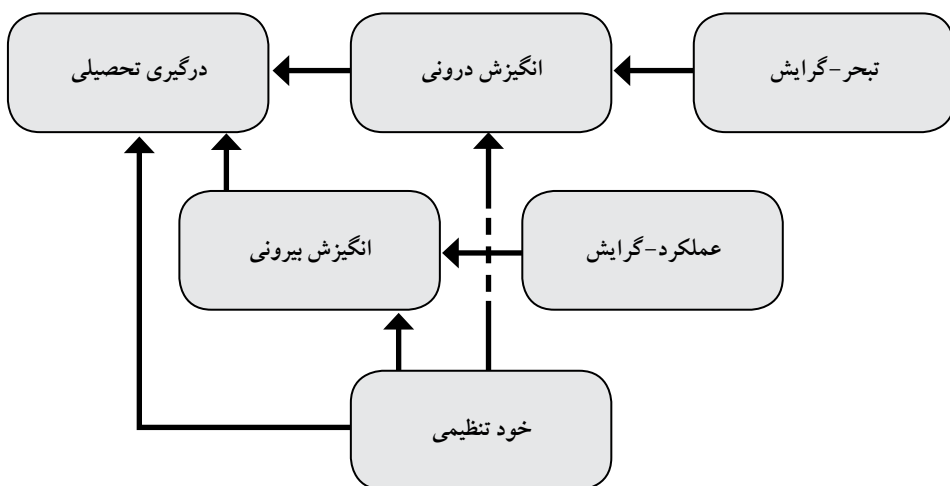
یافته‌های پژوهش‌های متعدد حاکی از وجود روابط پیچیده و مستحکم بین عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری بوده‌اند (کاپلان و مایر<sup>۵۵</sup>، ۲۰۰۹؛ ولترز، ۲۰۰۳؛ سیف و خیر، ۱۳۸۶؛ سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳؛ البرزی و سیف، ۱۳۸۲؛ خداپناهی، باعزت، حیدری و شهیدی، ۱۳۷۹). همچنین حاکی از آن‌اند که انگیزش تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین راهبردهای یادگیری و فراشناختی

مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

و درگیری و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند (عطار خامنه و سیف، ۱۳۸۸؛ عرفانی، ۱۳۹۶). همچنین، بین هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری انگیزشی رابطه معنی‌داری وجود دارد (گایل<sup>۶۶</sup> و دویک، ۱۹۹۲ و ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱). هدف‌های تبحری رابطه مثبتی با خودکارآمدی بالا و هیجانانگیز و نیم‌رخ انگیزشی مثبت افراد دارد (لی و همکارانش، ۲۰۱۰ و کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰). هدف‌های اجتنابی رابطه مثبتی با کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف دارد (لی و همکاران، ۲۰۱۰).

سلیمی، بارخدا و محمدیان شریف (۱۳۹۳)، نشان دادند که هدف‌های پیشرفت با انگیزش تحصیلی رابطه مستقیم و معنی‌داری دارد. نتایج پژوهش برزگر برفویی و ملایی بهرامی (۱۳۹۳) نیز نشان دادند که جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، می‌تواند انگیزش درونی و هدف عملکرد-گرایش می‌تواند انگیزش بیرونی را پیش‌بینی کند. توکمن<sup>۵۷</sup> (۲۰۱۴) و باقرست، تاپس و کنسینگر<sup>۵۸</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش‌های خود دریافتند که هدف‌های پیشرفت موجب افزایش انگیزه و بهبود کارایی عملکرد افراد می‌شود.

با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش‌های متعددی به بررسی رابطه بین متغیرهای منفرد شخصیتی، هیجانی و انگیزشی با درگیری تحصیلی پرداخته‌اند، اما تاکنون پژوهشی که به بررسی تأثیر این متغیرها بر درگیری تحصیلی تحت مدلی یکپارچه پردازد، انجام نشده است. با توجه به اینکه بررسی رابطه‌های علی و اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها برای استنباط‌های دقیق علمی و تصمیم‌گیری‌های صحیح، ضروری به نظر می‌رسد، بنابراین پژوهش حاضر با ارائه مدل ساختاری درگیری تحصیلی، درصدد پاسخ گویی به این مسئله است که آیا مدل پیشنهادی این پژوهش با مدل تجربی برازش دارد؟



نمودار ۱. مدل مفهومی درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری جهت‌گیری انگیزشی

## ■ روش پژوهش (جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری)

این تحقیق از منظر گردآوری اطلاعات، از نوع تحقیقات توصیفی - هم‌بستگی، و از نظر هدف تحقیق، جزو تحقیقات کاربردی است. جامعه آماری آن شامل دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های متوسطه دوم نظری شهرستان ایلام در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که تعدادشان به ۲۴۶۸ نفر می‌رسید. متأسفانه در مورد تعیین حجم نمونه در پژوهش‌های مدل‌یابی قاعده واحدی وجود ندارد. به‌طورکلی، در روش‌شناسی مدل‌یابی، معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ نمونه به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده (کادر)، تعیین شود (هومن، ۱۳۹۳). با توجه به اینکه در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر ۳۴ متغیر مشاهده‌پذیر (کادر) وجود دارد، لذا با استفاده از نسبت ۱۵ به ۱، تعداد ۵۰۰ آزمودنی به‌عنوان نمونه تعیین شد. می‌توان گفت هرچه تعداد معرف‌ها یا متغیرهای مشاهده‌شده (کادرها) در یک مدل بیشتر شود، به حجم بیشتری از نمونه نیاز است. همچنین، چنانچه در یک مدل سازه‌ای سه یا کمتر از سه معرف داشته باشد، جزو مدل‌های پیچیده تلقی و نمونه‌ای با حجم ۵۰۰ آزمودنی پیشنهاد می‌شود (قاسمی، ۱۳۹۰).

درنهایت با حذف پرسش‌نامه‌های تکمیل‌نشده، حجم نمونه به ۴۷۳ نفر تقلیل یافت. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ابتدا مدرسه‌های دخترانه متوسطه دوم شهرستان ایلام (۱۵ مدرسه) از نظر جغرافیایی به سه طبقه مرکز شهر (۴ مدرسه)، شرق (۶ مدرسه) و غرب (۵ مدرسه) تقسیم شد. سپس از هر طبقه دو مدرسه را به‌طور تصادفی انتخاب کردیم و به تناسب حجم نمونه نسبت به جامعه، ۲۶۲ دانش‌آموز پایه دهم (۱۴۹ نفر رشته تجربی و ۱۱۳ نفر رشته انسانی) و ۲۳۸ دانش‌آموز پایه یازدهم (۱۴۳ نفر رشته تجربی و ۹۵ نفر رشته انسانی) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. لازم به توضیح است که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، دانش‌آموز مشغول به تحصیل در پایه دوازدهم نداشتیم. همچنین، به علت نبود رشته تحصیلی ریاضی و فیزیک در اکثر دبیرستان‌های شهرستان ایلام نمونه انتخاب‌شده شامل رشته ریاضی و فیزیک نشد.

## ابزار پژوهش

**الف. پرسش‌نامه درگیری تحصیلی زرنگ:** این پرسش‌نامه دارای ۳۸ گویه و سه خرده‌مقیاس درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و درگیری رفتاری است که بر اساس مدل نظری لینن برینک<sup>۵۹</sup> و پینتریچ تدوین شده است (زرنگ، ۱۳۹۱). ۱۹ گویه برای سنجش بعد شناختی در نظر گرفته شده است، مانند: «هنگام مطالعه سعی می‌کنم موضوع‌ها را با چیزهایی که از قبل فهمیده‌ام، ربط دهم.» ۱۰ گویه برای سنجش بعد انگیزشی؛ مانند: «مطالب و درس‌های رشته تحصیلی‌ام برایم ارزشمند هستند.» و ۹ گویه برای سنجش بعد رفتاری؛ مانند: «وقتی مفاهیم بعضی از درس‌ها را درست متوجه نمی‌شوم، برای روشن شدن مطلب از استادان درخواست کمک می‌کنم.» در نظر گرفته شده است.

مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

روایی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط سه تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفته است. زرننگ پایایی کل پرسش‌نامه را  $0/90$  و پایایی خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و درگیری رفتاری را به ترتیب  $0/83$ ،  $0/73$ ، و  $0/80$  گزارش کرده است. گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی پنج‌گزینه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه ۱ و حداکثر ۵ است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برآورد شد. پایایی کل پرسش‌نامه  $0/94$  و پایایی خرده‌مقیاس درگیری شناختی  $0/91$ ، درگیری رفتاری  $0/80$ ، و درگیری انگیزشی  $0/78$  به دست آمد. همچنین در برآورد روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی  $0/90$ ،  $0/69$  و  $0/90$  به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های درگیری رفتاری، درگیری انگیزشی و درگیری شناختی به دست آمد. در بخش تحلیل عاملی تأییدی نیز نتایج نشان دادند که برازش داده‌ها قابل قبول است (جدول ۱).

جدول ۱. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسش‌نامه درگیری تحصیلی

RMSEA	IFI	GFI	NFI	CFI	$\chi^2$
0/060	0/92	0/90	0/94	0/96	465/75

ب. پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت: پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت لیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) شامل ۱۲ گویه است، به طوری که هر هدف ۳ گویه را در برمی‌گیرد. مقیاس این پرسش‌نامه از نوع لیکرت است که در طیفی پنج‌درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) جای می‌گیرد. این پرسش‌نامه دارای چهار مؤلفه به این شرح است: جهت‌گیری تسلط‌گرایش (مانند: اهدافم خیلی بالاتر از آن چیزی است که در این کلاس ارائه می‌شود)، تسلط اجتناب (مانند: من از اینکه کمتر از حد توان واقعی خودم یاد بگیرم، اجتناب می‌کنم)، عملکردگرایش (مانند: من در تلاشم در مقایسه با دانش‌آموزان دیگر عملکرد بهتری داشته باشم)، و عملکرد اجتناب (مانند: هدفم این است که در مقایسه با دیگران عملکرد ضعیفی نداشته باشم). است.

خرمایی و خیر (۱۳۸۶)، برای تعیین روایی مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریمکس استفاده کردند. نتایج نشان‌دهنده وجود چهار عامل مذکور در این پرسش‌نامه بودند. همچنین این محققان ضرایب پایایی آلفای کرونباخ را برای جهت‌گیری تسلط‌گرایش  $0/84$ ، عملکردگرایش  $0/78$ ، تسلط اجتناب  $0/81$  و عملکرد اجتناب  $0/66$  گزارش کردند. در این پژوهش نیز پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برآورد شد. پایایی خرده‌مقیاس عملکرد - گرایش  $0/78$ ، عملکرد - اجتناب  $0/71$ ، تسلط - گرایش  $0/70$ ، و تسلط - اجتناب  $0/71$  به دست آمد. در برآورد



مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

روایی سازه، از طریق تحلیل عاملی تأییدی بارهای عاملی ۰/۷۷، ۰/۷۰، ۰/۸۱ و ۰/۴۶ به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های عملکرد - اجتناب، عملکرد - گرایش، تسلط - اجتناب و تسلط - گرایش به دست آمد. همچنین تمامی سؤال‌های پرسش‌نامه دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ بودند. در بخش تحلیل عاملی تأییدی نیز نتایج نشان دادند که برازش داده‌ها قابل قبول است (جدول ۲).

جدول ۲. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه هدف‌های پیشرفت پس از حذف اهداف اجتنابی

RMSEA	IFI	GFI	NFI	CFI	X <sup>۲</sup>
۰/۰۶۶	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۹۵	۴۷۲/۱۸

**ج. مقیاس جهت‌گیری انگیزشی:** این مقیاس بر مبنای نظریه خود تعیین‌کنندگی دسی و همکارانش (۲۰۰۰) و توسط والرند و همکارانش<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) ساخته شده است. این پرسش‌نامه در ایران، در مطالعاتی از جمله توسط بحرانی (۱۳۸۴) مورد استفاده قرار گرفته است و ۳۸ پرسش ۷ گزینه‌ای دارد که سه بعد انگیزش درونی (مانند: وقتی چیزهای تازه‌ای می‌آموزم، احساس خوشی و لذت می‌کنم)، انگیزش بیرونی (مانند: برای پیدا کردن کاری با درآمد بالا در آینده حداقل به مدرک دیپلم نیاز دارم)، و بی‌انگیزگی (مانند: زمانی دلایل خوبی برای رفتن به مدرسه داشتم، اگرچه حالا نمی‌دانم باید ادامه بدهم یا نه) را می‌سنجد. گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی هفت گزینه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه ۱ و حداکثر ۷ است. والرند و همکاران ضریب پایایی مؤلفه‌های پرسش‌نامه یعنی جهت‌گیری درونی انگیزش و بی‌انگیزشی را به ترتیب با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۶ و ضریب پایایی مؤلفه انگیزش بیرونی را ۰/۶۲ گزارش کرده‌اند.

علاوه بر این، بحرانی روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه کرده است که به اعتقاد وی تحلیل عاملی انجام شده توانسته است، ابعاد سه‌گانه انگیزش را با ارزش ویژه بالاتر از یک نشان دهد. در این پژوهش پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس جهت‌گیری‌های بیرونی، درونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۳ و ۰/۶۹ محاسبه شده است. روایی سازه این مقیاس، از طریق تحلیل عاملی تأییدی احراز شده است.

در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برآورد شد. پایایی خرده‌مقیاس انگیزش درونی ۰/۸۴، انگیزش بیرونی ۰/۸۵ و بی‌انگیزگی ۰/۷۴، به دست آمد. در برآورد روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی ۰/۳۷، ۰/۹۰ و ۰/۸۳ به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های بی‌انگیزگی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی به دست آمد. لازم به ذکر است مقیاس بی‌انگیزگی به دلیل عدم احراز روایی سازه‌ای مناسب حذف شد. در بخش تحلیل عاملی تأییدی نیز نتایج نشان دادند که برازش داده‌ها قابل قبول است (جدول ۳).

جدول ۳. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی پس از حذف خرده‌مقیاس بی‌انگیزگی

RMSEA	IFI	GFI	NFI	CFI	$\chi^2$
۰/۰۳۷	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۹۶	۷۱۴/۵۱

د) پرسش‌نامه خودتنظیمی: به منظور اندازه‌گیری خودتنظیمی، از پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) که توسط پینتریچ و دی‌گروت<sup>۶۱</sup> (۱۹۹۰) ساخته شده است، استفاده شد. این پرسش‌نامه با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی (مانند: من آنچه را که در این ترم یاد می‌گیرم، دوست دارم) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی متشکل از راهبردهای شناختی (مانند: هنگام مطالعه پیدا کردن نکات مهم برای من سخت است) و فراشناختی (مانند: موقع درس خواندن، لحظه‌ای توقف می‌کنم و آنچه را که خواندم، مرور می‌کنم) تنظیم شده است. گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی پنج‌گزینه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه ۱ و حداکثر ۵ است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت است و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی را به این شرح می‌سنجد: راهبردهای شناختی (تکرار و مرور، بسط شامل یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، و درک مطلب، و سازمان‌دهی)؛ راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع (برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، و نظم دهی (تلاش و پشتکار). بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را در برمی‌گیرد و شامل این موارد است: خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان. پینتریچ و دی‌گروت ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند.

موسوی نژاد (۱۳۷۶)، برای بررسی روایی این پرسش‌نامه، از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرد. او برای تعیین پایایی راهبردهای شناختی سطح پایین، سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی ضرایب آلفای ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را استخراج کرد.

در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برآورد شد. پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۹ و پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۸۳، راهبردهای فراشناختی ۰/۷۱ و باورهای انگیزشی ۰/۷۷ به دست آمد. در برآورد روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی ۰/۶۸، ۰/۸۱ و ۰/۹۰ به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های باورهای انگیزشی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای شناختی حاصل شد. در بخش تحلیل عاملی تأییدی نیز نتایج نشان دادند که برازش داده‌ها قابل قبول است (جدول ۴).

مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

جدول ۴. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسش‌نامه خودتنظیمی

RMSEA	IFI	GFI	NFI	CFI	$\chi^2$
۰/۰۶۱	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۴	۳۹۶/۹۷

### یافته‌های پژوهش

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل معادلات ساختاری کوواریانس محور با «نرم‌افزار ایموس» استفاده شد. در جدول ۵ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمونه مورد بررسی گزارش شده است.

جدول ۵. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	تبحر - گرایش:	۱					
۲	عملکرد - گرایش:	۱۰/۴۸**	۱				
۳	انگیزش درونی:	۰/۳۸**	۱۰/۴۰**	۱			
۴	انگیزش بیرونی:	۰/۳۴**	۰/۴۳**	۱۰/۷۳**	۱		
۵	درگیری تحصیلی:	۰/۴۵**	۰/۳۵**	۰/۵۲**	۱۰/۴۵**	۱	
۶	خودتنظیمی:	۰/۴۵**	۰/۳۶**	۰/۵۲**	۰/۴۵**	۱۰/۷۸**	۱
	میانگین:	۱۴/۳۴	۱۲/۹۷	۶۰/۹۱	۶۷/۰۵	۱۴۸/۷۵	۱۸۰/۹
	انحراف معیار:	۲	۲/۱۶	۱۱/۵۴	۱۱/۹۵	۲۴/۲۰	۲۱/۰۶

\*\* P < ۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌کنید، بالاترین ضریب هم‌بستگی مربوط به رابطه بین خودتنظیمی و درگیری تحصیلی (۰/۷۸) و پایین‌ترین هم‌بستگی بین درگیری تحصیلی و جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکرد - اجتناب (۰/۳۵) است. یکی از پیش‌فرض‌های مدل‌سازی، تعیین «هم‌خطی چندگانه»<sup>۶۲</sup> بین متغیرهای مستقل است. هم‌خطی چندگانه زمانی وجود دارد که در یک مدل رگرسیون هم‌بستگی قوی بین دو یا چند متغیر پیش‌بین وجود داشته باشد. یکی از راه‌های تشخیص وجود هم‌خطی، بررسی شاخص تحمل<sup>۶۳</sup> متغیرهای مستقل است. اگر اندازه شاخص تحمل در دامنه ۰/۴۰ باشد،

مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

جای نگرانی دارد. اما اگر در دامنه  $0/10$  باشد، مشکل آفرین است. هر چه مقدار شاخص تحمل به عدد ۱ نزدیک‌تر باشد، احتمال وجود هم خطی‌های چندگانه کمتر است (استیونس،  $2002$  به نقل از کریمی،  $1394$  ص.  $143$ ). با توجه به جدول ۶، شاخص تحمل همه متغیرهای مستقل بیشتر از  $0/40$  و نزدیک به یک است که نشان از میزان پایین هم خطی بین متغیرهای مستقل دارد.

جدول ۶. بررسی هم خطی چندگانه در متغیرهای پیش‌بینی کننده درگیری تحصیلی

ردیف	نام متغیر	ضریب تعیین	شاخص تحمل (ضریب تعیین - ۱)
۱	خودتنظیمی	$0/23$	$0/77$
۲	انگیزش درونی	$0/49$	$0/51$
۳	انگیزش بیرونی	$0/49$	$0/51$
۴	تبحر - گرایش	$0/21$	$0/89$
۵	عملکرد - گرایش	$0/18$	$0/82$

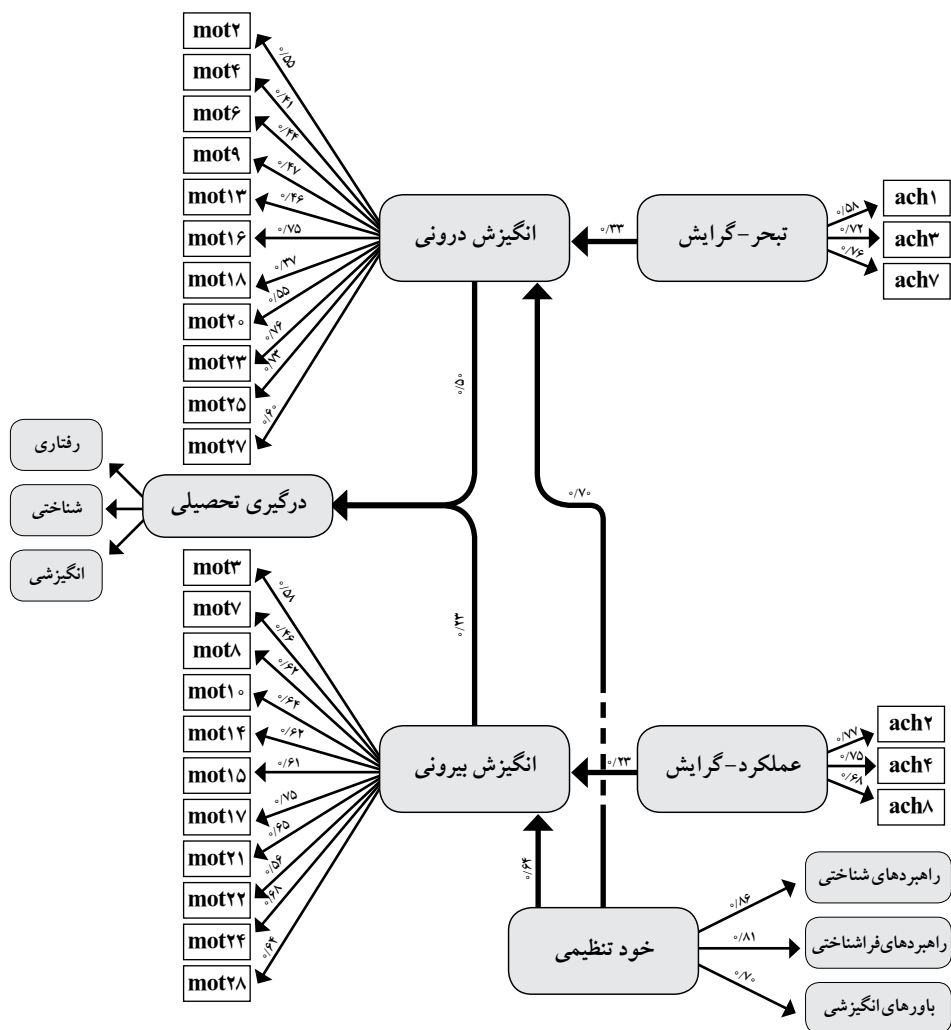
جدول ۷. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

متغیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
عملکرد - گرایش ← انگیزش بیرونی	$0/32^{**}$	-	$0/32^{**}$
خودتنظیمی ← انگیزش بیرونی	$0/64^{**}$	-	$0/64^{**}$
تبحر - گرایش ← انگیزش درونی	$0/23^{**}$	-	$0/23^{**}$
خودتنظیمی ← انگیزش درونی	$0/70^{**}$	-	$0/70^{**}$
انگیزش بیرونی ← درگیری تحصیلی	$0/23^{**}$	-	$0/23^{**}$
انگیزش درونی ← درگیری تحصیلی	$0/50^{**}$	-	$0/50^{**}$
تبحر - گرایش ← درگیری تحصیلی	-	$0/16^{**}$	$0/16^{**}$
عملکرد - گرایش ← درگیری تحصیلی	-	$0/07^*$	$0/07^*$
خودتنظیمی ← درگیری تحصیلی	-	$0/50^{**}$	$0/50^{**}$

\*  $P < 0/05$

\*\*  $P < 0/01$

بر اساس داده‌های جدول ۷، اثر غیرمستقیم هدف‌های تبحری-گرایشی بر درگیری تحصیلی از طریق انگیزش درونی ۱۶٪ و در سطح ۱٪ معنادار است و اثر غیرمستقیم هدف‌های عملکردی -گرایشی بر درگیری تحصیلی از طریق انگیزش بیرونی ۷٪ و در سطح ۵٪ معنادار است. همچنین، اثر غیرمستقیم خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی (درونی و بیرونی) ۵۰٪ و در سطح ۱٪ معنادار است. بنابراین نقش واسطه‌ای انگیزش (درونی و بیرونی) در رابطه بین خودتنظیمی و هدف‌های پیشرفت با درگیری تحصیلی تأیید می‌شود.



نمودار ۲. مدل معادله ساختاری متغیرهای پژوهش

**جدول ۸.** شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل درگیری تحصیلی بر اساس هدف‌های پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری جهت‌گیری انگیزشی

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	NFI	$\chi^2/df$
۰/۰۷۴	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۴	۳/۶۶

نمودار ۲ الگوی تأییدشده معادلات ساختاری برای شش متغیر هدف‌های پیشرفت-تبحر-گرایش و عملکرد-گرایش، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، خودتنظیمی و درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. این الگو نشان می‌دهد که هدف‌های پیشرفت-تبحر-گرایش و عملکرد-گرایش به ترتیب بر انگیزش درونی (۰/۲۳) و بیرونی (۰/۳۲)، خودتنظیمی بر انگیزش درونی (۰/۷۰) و بیرونی (۰/۶۴)، و انگیزش درونی (۰/۵۰) و بیرونی (۰/۲۳) بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم دارند. اما هدف‌های پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری جهت‌گیری انگیزشی بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر غیرمستقیم دارند. بنابراین، با مدل پیشنهادی در نمودار ۱ برازش دارد. همان‌گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌کنید، همه شاخص‌های نیکویی برازش مدل نیز در سطح مطلوبی هستند. این مقادیر نشان می‌دهند که مدل مفهومی پژوهش با داده‌های تجربی برازش خوبی دارد. به عبارت دیگر، جهت‌گیری انگیزشی در رابطه بین هدف‌های پیشرفت و خودتنظیمی با درگیری تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر بررسی تدوین مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری جهت‌گیری انگیزشی بود. برای نیل به این هدف با توجه به پیشینه نظری و تجربی، الگویی مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد الگوی پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش خوبی دارد.

یافته‌ها نشان دادند، اثر مستقیم هدف‌های پیشرفت-تبحری و عملکردی به ترتیب بر انگیزش درونی و بیرونی مثبت و معنادار است. در خصوص رابطه بین ابعاد هدف‌های پیشرفت با ابعاد انگیزش تحصیلی، الیوت (۱۹۹۹) و پینتریچ (۲۰۰۰) معتقدند که هدف‌های تبحری در برخی از خصوصیات، با انگیزه درونی وجه اشتراک دارند و هدف‌های عملکردی نیز از جهاتی شبیه جنبه‌های خاصی از انگیزه بیرونی هستند. گایل

و دویک (۱۹۹۲) نیز معتقدند که عوامل افزایش دهنده هدف‌های یادگیری (با تأکید بر توسعه تبحر و صلاحیت‌ها) با انگیزه ذاتی درونی، و عوامل مؤثر بر هدف‌های عملکردی (با تأکید بر ارزیابی عملکرد و صلاحیت) با انگیزه ذاتی تقلیل یافته مرتبط هستند. این یافته همچنین با نتایج تحقیق ویسانی، غلامعلی لواسانی و ازه‌ای (۱۳۹۱) هم‌سو است. نتایج پژوهشی تحت عنوان «نقش هدف‌های پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب» نشان داد، اثر مستقیم متغیرهای برونزای هدف‌های تبحری و هدف‌های عملکردی به ترتیب بر انگیزش درونی و انگیزش بیرونی معنادار بودند. سلیمی، بارخدا و محمدیان شریف (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه بین انگیزش تحصیلی و هدف‌های پیشرفت با تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان» نشان دادند که هدف‌های پیشرفت با انگیزش تحصیلی رابطه مستقیم و معنی‌داری دارد. نتایج پژوهش برزگر برفویی و ملایی بهرامی (۱۳۹۳) نیز نشان داد که جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، می‌تواند انگیزش درونی و جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی می‌تواند انگیزش بیرونی را پیش‌بینی کند. این یافته همچنین با یافته‌های پژوهشگرانی چون لی، مک اینرلی لیم و اورنگا (۲۰۱۰)، کاپلان و فلوم (۲۰۱۰)، توکمن (۲۰۱۴) و باقرست، تاپس و کنسینگر (۲۰۱۵) هم‌سو است. در تشریح این نتایج می‌توان گفت: دانش‌آموزانی که دارای هدف‌های تبحری هستند، بر تسلط بر وظیفه و افزایش قابلیت‌های خود تمرکز دارند و در پی پاسخ‌گویی به این سؤال‌ها هستند که: چگونه می‌توانم این وظیفه را انجام بدهم؟ و یا اینکه چه چیزی یاد خواهم گرفت؟ در این هدف، افراد بیشتر نگران پیشرفتشان هستند تا نگران غلبه بر دیگران. در واقع دانش‌آموز دارای هدف تبحر، موفقیت را به تلاش، علاقه و راهبردهای مورد استفاده نسبت می‌دهد و نسبت به مدرسه، تکلیف‌های مدرسه و حتی خوش‌بختی خود نگرش مثبت دارد. بنابراین، درگیری دانش‌آموز در فعالیت‌های کلاسی توسط عوامل درونی تحریک می‌شود و دانش‌آموز دارای انگیزش درونی است. از طرفی دیگر، دانش‌آموزانی که هدف عملکردی دارند، بر مقایسه عملکرد خود با دیگران و تلاش برای بهتر بودن از دیگران تمرکز دارند. بنابراین، دلبستگی بیرونی مانند گرفتن نمره مورد نظر، تأیید معلم یا پذیرش هم‌سالان تعیین‌کننده فعالیت‌های یادگیری این گروه از دانش‌آموزان در کلاس است. یافته‌های پژوهش همچنین نشان دادند که اثر مستقیم انگیزش درونی (۰/۴۹) و بیرونی (۰/۲۳) بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار است. با این حال، اثر انگیزش بیرونی بر درگیری تحصیلی ضعیف‌تر است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش حسن‌زاده و مهدی‌نژاد

گرجی (۱۳۹۳) هم سوهستند. پژوهش مذکور نشان داد، بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن، با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه مثبت معنادار وجود دارد اما بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن، با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت ضعیفی وجود دارد. این یافته همچنین با یافته‌های پژوهش‌های بریان، گلین و کیتلسن<sup>۶۴</sup> (۲۰۱۱)، کوتزی (۲۰۱۱)، مولا (۲۰۱۰)، فردریکس و همکاران (۲۰۰۴)، آریافر و رزقی شیر سوار (۱۳۹۳)، پیرکمالی، مؤمنی مهمویی و پاکدامن (۱۳۹۲)، یوسفی، قاسمی و فیروز نیا (۱۳۸۸)، رضاخانی (۱۳۸۶)، منظری توکلی (۱۳۷۶) و قاسمی پیر بلوطی (۱۳۷۴) هم سوست.

شواهد نشان می‌دهد، انگیزه تحصیلی با برایندهای آموزشی متفاوتی، از قبیل کنجکاوی، پشتکار، یادگیری و عملکرد بهتر مرتبط است (یوشیدا و همکارانش<sup>۶۵</sup>، ۲۰۰۸). پژوهش‌هایی که در مورد انگیزه تحصیلی انجام شده‌اند، به تبیین این موضوع پرداخته‌اند که چرا برخی از دانش‌آموزان سطح فعالیت و درگیری بیشتری را در یک تکلیف نشان می‌دهند. مثلاً از مطالب درسی معلم یادداشت برداری می‌کنند، یا مدام از معلم سؤال می‌پرسند، با دوستان و هم سالان خود در زمینه مطالب درسی مدرسه بحث و گفت‌وگو می‌کنند، خارج از وقت کلاس، زمان زیادی را صرف مطالعه مطالب درسی می‌کنند و حتی ممکن است به دنبال اطلاعات جانبی باشند و به کتابخانه‌ها نیز مراجعه کنند.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که جهت‌گیری‌های هدف در واقع به‌عنوان جهت‌گیری‌های موقعیتی برای عمل در یک تکلیف پیشرفت تعریف می‌شوند. گاهی هدف از درگیر شدن با یک تکلیف، رشد توانایی و گاهی اثبات توانایی است. دانش‌آموزانی که دارای انگیزه درونی هستند، برای تکلیف‌ها ارزش بالایی قائل‌اند و برای انجام آن‌ها تلاش زیادی به خرج می‌دهند. آنان بیشتر از راهبردهای فراشناختی و سطح بالا استفاده می‌کنند. در نتیجه درگیری تحصیلی آنان در سطح مطلوبی است. در مقابل، دانش‌آموزانی که دارای انگیزه بیرونی هستند، برای بهتر بودن از دیگران، انجام بهتر کارها، و داشتن استانداردهای برتر عملکردی تلاش می‌کنند. اگرچه دانش‌آموز ممکن است با تکلیف‌های درسی درگیر شود، ولی هدف و تلاش او برای دستیابی به چیز دیگری است. بنابراین سطح و کیفیت تلاش و درگیری دانش‌آموز تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار می‌گیرد.

نتایج این پژوهش همچنین نشان می‌دهد که هدف‌های تبحری -گرایش‌ی و



عملکردی - گرایشی به‌طور غیرمستقیم و از طریق جهت‌گیری انگیزه‌درونی و بیرونی درگیری تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارند. همان‌گونه که قبلاً بیان شد، در خصوص تأثیر مستقیم هدف‌های پیشرفت بر درگیری تحصیلی یافته‌های متناقضی گزارش شده است. یکی از علت‌های احتمالی تناقضات یادشده را می‌توان به اثرگذاری غیرمستقیم هدف‌های پیشرفت بر درگیری تحصیلی نسبت داد. معنادار بودن تأثیر غیرمستقیم مثبت هدف‌های پیشرفت بر درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که هدف‌های پیشرفت زمانی می‌توانند نقش مهمی در درگیری تحصیلی داشته باشد که با انگیزه‌تحصیلی همراه باشند. به‌عبارت‌دیگر، در شرایطی که بافت آموزشی بر انگیزاننده باشد، دانش‌آموز با هدف‌های پیشرفت معین می‌تواند درگیری تحصیلی بالایی داشته باشد. محتوا و روش‌های تدریس چالش‌برانگیز و مبتنی بر پژوهش و اکتشاف، رویکردهای دانش‌آموز محور در آموزش، روش‌های ارزشیابی مناسب، معلمان توانمند و روش‌های مؤثر تشویقی می‌توانند زمینه لازم را برای ارتقای انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان فراهم کنند. گرچه هدف اصلی در آموزش و پرورش باید ایجاد زمینه لازم برای ارتقای انگیزه‌درونی باشد، ولیکن توجه به انگیزه بیرونی و تشویق و تقویت آن، در اصلاح رفتار ضروری است.

علاوه بر این، نتایج تحقیق بیانگر وجود رابطه‌ای مستقیم بین خودتنظیمی و جهت‌گیری انگیزشی است. در تبیین این نتایج، پیتریچ (۲۰۰) نشان داد که دانش‌آموزان دارای خودتنظیمی بالا از انگیزه‌های تحصیلی بهتری برخوردارند. این یافته با نتایج مطالعات متعددی (کاپلان و مایر<sup>۶۶</sup>، ۲۰۰۹؛ ولترز، ۲۰۰۳؛ سیف و خیر، ۱۳۸۶؛ سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳؛ البرزی و سیف، ۱۳۸۲؛ خداپناهی، باعزت، حیدری و شهیدی، ۱۳۷۹) هم سوست. در تبیین این نتایج می‌توان گفت، خودتنظیمی برخاسته از نظریه سازنده‌گرایی است و این نظریه بر نقش فعال فراگیرنده در یادگیری تأکید دارد. این فعال بودن و داشتن حق انتخاب و آزادی عواملی هستند که توسط ریان و گرونیک<sup>۶۷</sup> (۱۹۹۸)، به‌عنوان عوامل مؤثر بر بهبود انگیزه مطرح شده‌اند.

می‌توان گفت: انگیزشی که به‌طور خودانگیخته از نیازهای افراد به شایستگی و خودمختاری به وجود می‌آید، انگیزشی درونی است و تحت تأثیر رویدادهای بیرونی قرار نمی‌گیرد. از طرف دیگر فراگیرندگان خودگردان خود می‌توانند به کنترل و نظارت بر آموخته‌هایشان پردازند و با گزینش هدف‌های شخصی و راهکارهای مناسب، به هدف‌ها برسند و به این باور نائل آیند که نتیجه به‌دست آمده به عملکرد آن‌ها وابسته بوده است. دستیابی به نتایج بهتر تحصیلی برای آن گروه از دانش‌آموزان که یادگیری‌شان به

منابع بیرونی و تقویتی وابسته است هم می‌تواند بر انگیزاننده باشد. از نتایج دیگر این پژوهش، معنادار بودن اثر غیرمستقیم خودتنظیمی از طریق انگیزه تحصیلی بر درگیری تحصیلی است. بررسی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) معین کردند که خودتنظیمی می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر امور مربوط به تحصیل مؤثر باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت: آگاهی دانش‌آموزان از اثربخشی خودتنظیمی، انگیزه ایشان را برای یادگیری زیاد می‌کند. افزایش انگیزه، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را تداوم می‌بخشد و بنابراین، مشغولیت تحصیلی را زیاد می‌کند. این یافته با یافته‌های پژوهش عرفانی (۱۳۹۶) و عطار خامنه و سیف (۱۳۸۸) هم سوست.

به‌طورکلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند، متغیرهای اهداف پیشرفت و خودتنظیمی، با واسطه جهت‌گیری انگیزشی، بر متغیر درگیری تحصیلی تأثیر معنادار دارند. این یافته‌ها با مبانی نظری درگیری تحصیلی مطابقت دارد. بنا بر نظر آکسان<sup>۶۸</sup> (۲۰۰۹)، مداخله‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان، به واسطه کنترل شرایط، به‌طورکلی یادگیری را افزایش می‌دهد و از کناره‌گیری می‌کاهد. از طرف دیگر، دانش‌آموزان با انگیزه به درس توجه کامل دارند، به یادگیری علاقه‌مندند، اهل تلاش‌اند، در امور تحصیلی درگیر می‌شوند و یادگیرندگانی خودتنظیم هستند (حیدری، نقی پور و کریمی، ۱۳۹۶). بر اساس مدل پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، بین شناخت و انگیزش ارتباط وجود دارد. این مدل، هدف‌گزینی را از مؤلفه‌های ارزشی و انگیزشی می‌داند. بنابراین، نوع هدف‌ها، مقدار انگیزه ما را برای رسیدن به آن هدف‌ها تعیین می‌کند. هدف‌های پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل، تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد.

یافته‌های به‌دست‌آمده در مورد هدف‌های گرایشی (تبحری - گرایشی و عملکردی - گرایشی) و نقش آن در افزایش درگیری تحصیلی نشان می‌دهند، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید عواملی را که به پذیرش این هدف‌ها توسط دانش‌آموزان منجر می‌شود را شناسایی کنند و آن‌ها را مورد توجه قرار دهند. از دیدگاه میس، آندرمین و آندرمین<sup>۶۹</sup> (۲۰۰۶)، وقتی دانش‌آموزان موضوع‌های درسی را لذت بخش بدانند و برای زندگی مفید تشخیص دهند، انگیزه درونی آن‌ها برای یادگیری افزایش می‌یابد، پافشاری بیشتری بر یادگیری خواهند داشت و هدف تبحری - گرایشی را انتخاب می‌کنند. همچنین، چند ویژگی دیگر برای تکلیف وجود دارند که موجب می‌شوند دانش‌آموزان هدف‌های تبحری را برگزینند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: میزان تنوع و گوناگونی تکلیف، چالش‌برانگیز

بودن آن و شیوه ارائه تکالیف به دانش‌آموز به‌گونه‌ای که او احساس کند، انجام دادن تکلیف برای بهبود یادگیری او مفید است. برعکس، وقتی موضوع‌ها و مواد درسی در مدرسه‌ها و سایر نهادهای آموزشی جذاب و منطبق بر استعدادها و فراگیرندگان نباشند، دانش‌آموزان ممکن است به‌منظور بهتر شدن از دیگران و نیز اثبات شایستگی برانگیخته شوند، انگیزه بیرونی پیدا کنند و هدف‌های عملکردی-گرایشی را برگزینند.

الیوت و دویک (۱۹۸۸) معتقدند، اگر ملاک‌های ارزشیابی مدرسه‌ها و سایر نهادهای آموزشی هنجاری باشد، یادگیرندگان هدف‌های عملکردی را بر خواهند گزید. برعکس، وقتی معیارهای ارزشیابی در نهادهای آموزشی ملاکی باشد و بر مهارت‌ها تأکید کند، دانش‌آموزان هدف‌های تبحری را انتخاب می‌کنند و بر توسعه یادگیری‌ها و مهارت‌های خود پافشاری خواهند کرد. مدیران و کادر مدرسه لازم است بر رشد و گسترش یادگیری، درگیری تحصیلی و انگیزه تحصیلی با توجه به سلیقه‌ها و توانایی‌های تمامی دانش‌آموزان و متناسب با تفاوت‌های فردی آنان تأکید کنند و در این راستا به معلمان آزادی و اختیار بیشتری داده شود تا کلاس خود را به شیوه مطلوب خود اداره کنند. با توجه به نتایج تحقیق حاضر، انتظار می‌رود نظام آموزشی و معلمان مدرسه‌ها با طراحی مناسب تکلیف‌ها و استفاده از روش‌های آموزشی جدید، دانش‌آموزان را در جهت اتخاذ هدف‌های پیشرفت مبتنی بر انگیزه درونی ترغیب کنند. همچنین، با آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، زمینه لازم را برای ارتقای انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان و بهبود سطح درگیری تحصیلی آنان فراهم سازند.

در پایان از آنجاکه پژوهش حاضر فقط روی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم نظری انجام شده است، لذا نتایج آن قابل تعمیم به دانش‌آموزان پسر و دانش‌آموزان سایر دوره‌ها، پایه‌ها و رشته‌های تحصیلی نیست. پیشنهاد می‌کنیم در پژوهش‌های بعدی، گروه نمونه از میان دانش‌آموزان دختر و پسر و از سایر پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی انتخاب شود تا امکان بررسی سیر تحولی این متغیرهای انگیزشی و مقایسه آن‌ها در دوره‌های متفاوت تحصیلی و بین دو جنس فراهم آید. همچنین متغیرهای این پژوهش در مجموع توانستند بخشی از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین کنند. می‌توان گفت بخش بزرگی از واریانس این متغیر تبیین نشده است. لذا پیشنهاد می‌کنیم، به منظور تبیین واریانس باقی مانده، پژوهش‌هایی با تمرکز بر سایر عوامل درون فردی و برون فردی مؤثر در این زمینه صورت گیرد.

منابع

- آریافر، حسین و رزقی شیرسوار، هادی. (۱۳۹۳). رابطه انگیزش تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان قرچک. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲(۷)، ۸۷-۱۰۳.
- آهی، قاسم؛ منصور، احمد؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغرا. (۱۳۹۵). مدل یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۴(۲)، ۶۹-۹۰.
- البرزی، شهلا و سیف، دبیا. (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و برخی عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۹(۱)، ۷۳-۸۲.
- امینی زرار، محمد. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۴)، ۱۲۳-۱۳۵.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. *نشریه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۳(۴)، ۱۰۴-۱۱۵.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ برزگر بفرویی، مهدی و ملایی بهرامی، یعقوب. (۱۳۹۳). نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان یزد. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲(۵)، ۲۸-۴۲.
- پیرکمالی، محمدعلی؛ مؤمنی مهمویی، حسین و پاکدامن، مجید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۱۰)، ۱۲۳-۱۳۵.
- حسن‌زاده، رمضان و مهدی نژادگر جی، گلین. (۱۳۹۳). رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی (درونی، بیرونی و بی انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۳)، ۳۸۰-۶۰.
- حیدری، فریبا؛ نقی پور، لیلا؛ کریمی، هنگامه و حیدری، حمید. (۱۳۹۶). تأثیر انگیزش و درگیر نمودن دانش‌آموزان در تثبیت یادگیری و تدریس. سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران. قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- خداپناهی، محمدکریم؛ با عزت، فرشته؛ حیدری، محمود و شهیدی، شهریار. (۱۳۷۹). بررسی نقش راهبردهای شناختی و انگیزشی در پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات روان‌شناختی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۴(۶)، ۳۳۸-۳۴۳.
- خومایسی، فرهاد و خیر، محمد. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۲(۷)، ۱۳۸-۱۲۳.
- خیابانی، ناصر. (۱۳۸۱). *بررسی مقایسه‌ای رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر رشته روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۸۱-۸۰* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- رستگار، محمد. (۱۳۸۵). *رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- رضاخانی، سیمین دخت. (۱۳۸۶). *بررسی انگیزه درونی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۲(۲)، ۸۵-۱۰۶.
- زرنگ، رمضانعلی. (۱۳۹۱). *رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی*. دانشگاه فردوسی مشهد.
- زغبی، قناد، سیمین. (۱۳۹۲). *رابطه علی‌هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجیگری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول (پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی)*. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سایمی، جمال؛ بار خدا، سید جمال و محمدیان شریف، کویتان. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه بین انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی با تعلق ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان. پژوهش‌های مشاوره*، ۳(۵۰)، ۸۰-۱۰۰.

مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

- سیف، دیبا و خیر، محمد. (۱۳۸۶). رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاه‌های شیراز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۱ و ۲)، ۵۷-۸۲.
- سیف، دیبا؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم‌ده دانشجویان در درس ریاضی. *مجله روان‌شناسی*، ۸(۴)، ۴۰۴-۴۲۰.
- صابر، سوسن و حسن پاشا، شریفی. (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران، *فصل‌نامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۱۱)، ۷۲-۸۵.
- صالح صدق پور، بهرام و عظیمی، سیدنصرت. (۱۳۹۳). مدل یابی رابطه ساختاری خودتنظیمی تحصیلی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۴)، ۷۳-۹۸.
- عرفانی، نصراله. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان. *فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۲۶)، ۱۶۸-۱۹۸.
- عطار خامنه، فاطمه و سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری مطالعه فراشناختی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۹)، ۵۷-۷۴.
- قاسمی پیر بلوطی، محمد. (۱۳۷۴). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با انگیزش پیشرفت و منبع کنترل در دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهرکرد (پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی). دانشگاه تهران.
- قاسمی وحید. (۱۳۹۲). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics* (چاپ دوم). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۰). برآورد حجم بهینه نمونه در مدل‌های معادله ساختاری و ارزیابی کفایت آن برای پژوهشگران اجتماعی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۱۲(۴)، ۱۳۸-۱۶۱.
- کجیاف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۵(۱)، ۳۲-۴۸.
- کریمی، رامین. (۱۳۹۴). *راهنمای آسان تحلیل آماری در SPSS* (چاپ اول). تهران: انتشارات هنگام.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامش، علیرضا. (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. *مجله نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۶)، ۳۶-۹.
- منظری توکلی، علیرضا. (۱۳۷۵). بررسی انگیزه پیشرفت، هسته کنترل و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.
- موسوی نژاد، عبدالمحمد. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌ده شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- ویسانی، مختار؛ غلامعلی لوائسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۲)، ۱۴۲-۱۶۰.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۳). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزر (چاپ هفتم)*. تهران: انتشارات سمت.
- یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلام‌رضا و فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱(۹)، ۷۹-۸۵.
- Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 1*, 896-901.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated: A discussion. *Meta Cognition Learning, 4*, 85-95.
- Baghurst, T.; Tapps, T & Kensinger, W. (2015). Setting Goals for Achievement in Physical Education Settings. *A Journal for Physical and Sport Educators, 28*(1), 27- 33.
- Berger, J., & Karabenick, S. (2010). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects

مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

- in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 41(5), 1-13.
- .Bryan, R. R., Glynn, S. M., Kittleson, J. M. (2011). Motivation, Achievement, and Advanced Placement Intent of High School Students Learning Science. *Science education*, 95(6), 1049-1065. DOI 10.1002/sci.20462.
  - .Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.L., Hanson, M.A., & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, Psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 407- 420.
  - .Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13), 1-7. Retrieved July 29, 2009 from <http://PAREonline/getven.asp?v=8&n=13>.
  - .Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, Sh. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
  - .Coetzee, L. R. (2011). *The relationship between students' academic self- concept, motivation and academic achievement at the university of the Free Stat* (Unpublished M. A. Dissertation). University of South Africa.
  - .Deci, E., Schwartz, A., Sheirman, L., & Ryan, R. (2000). An instrument to assess adults orientation toward control versus autonomy with children, Reflection on intrinsic motivation and perceived competence. *J. Educ Psychol*. 73(1), 642-50.
  - .Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
  - .Dweck, C. S., & Leggett, E. L (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychologzcal Reviw*. 9(5), 256-273.
  - .Eccles, J.S., Simpkins, S. D., & Davis – Kean, P.E. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70-83.
  - .Elliot A. J., Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and social Psychology*, 99, 666-679.
  - .Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Journal of Educational Psychologist*, 34, 169-189.
  - .Elliot, A. J. (2010). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 243–279). Greenwich, CT: JAI Press.
  - .Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
  - .Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.
  - .Elliot, A.J., & Mc Gregor, H. A. (2001). A2D2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501- 519.
  - .Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
  - .Fisher, K. R., Marshall, P. J., & Nanayakkara, A. R. (2009). Motivational orientation, error monitoring, and academic performance in middle childhood: A behavioral and electrophysiological investigation. *Mind, Brain, and Education*, 3, 56-63.
  - .Fredricks, J. A.; McColskey, W.; Meli, J.; Mordica, J.; Montrosse, B. and Mooney, K. (2011); Measuring Student Engagement in Upper Elementary Through High School: A Description of 21 Instruments. (Issues & Answers Report, REL–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
  - .Fredricks, J.A., Blumenfield O.C., & Paris A.H. (2004). School engagement: potential of concept, start of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59- 109.

- Gail, D., & Dweck, S. (1992). Achievement goals intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation, 16(3), 231 – 247.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (2009). The contributions and prospects of good orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50- 67.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78, 1186- 1203.
- Lee, J.Q., McInerney, D. M., Liem, G.A.D., & Ortega, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic –extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 1-16.
- Malmberg, L. Erik. (2010). Student teachers achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18(5), 438- 452.
- Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1–20.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34–49.
- Martin, A. J. (2003). Enhancing the educational outcomes of boys: Wndings from the A.C.T investigation into boys' education. *Youth Studies Australia*, 22, 27–36.
- Mattern, Rebecca A. (2005). College Students Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27-32.
- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Rev. Psychol*, 57, 487–503.
- Middleton, M. J. Midgley, c. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored Aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 213-217.
- Newman, R.S. (2000). Children help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goal. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Pintrich, P. R. (1986). Motivational and learning strategies interactions with achievement. *Developmental review*, 6, 25- 56.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25, 92- 104.
- Pintrich, P. R. (2002). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544- 555.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Ryan, R. M, & pintrich, P. R. (2011). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ryan, R.M, & Gronic, W, S. (1998). Self report & Projection Assessment of Individual Differences in Children's

مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام

- Perception. *Journal of Personality & Social Psychology*, 150, 55-58.
- Tuckman, B. W. (2014). Group Versus Goal-Setting Effects on the Self-Regulated Performance of Students Differing in Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 58(4), 291-298.
  - Ursache, A., Blair, C., & Raver, C.C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6, 122-128.
  - Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
  - Wolters, C. (2003). Self-regulate learning and college, student regulation and motivation. *J Educ Psychol*, 90(2), 224-35.
  - Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and student motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
  - Wolters, C.A., & Rozenal, H. (2000). The correlation between student's motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *Journal of Educational Research*, 33, 801 – 880.
  - Yoshida, M., Tanaka, M., Mizuno, K., Ishii, A., Nozaki, K., Urakawa, A., ... & Watanabe, Y. (2008). Factors influencing the academic motivation of individual college students. *International Journal of Neuroscience*, 118(10), 1400-1411.

### بی‌نوشت‌ها

- |                             |  |                                  |
|-----------------------------|--|----------------------------------|
| 1. Academic engagement      | 24. Dweck & Leggett                    | 47. Berger & Karabenick          |
| 2. Chapman                  | 25. Lee, McInemey, Liem & Ortiga       | 48. Zimmerman & Schunk           |
| 3. Fredricks et al          | 26. Mc Gregor & Gable                  | 49. Metacognitive strategies     |
| 4. Blumenfeld & Paris       | 27. Church                             | 50. Cognitive strategies         |
| 5. Behavioral engagement    | 28. Middleton & Midgley                | 51. Motivational beliefs         |
| 6. Emotional engagement     | 29. Dupeyrat & Marine                  | 52. Azevedo                      |
| 7. Cognitive engagement     | 30. Newman                             | 53. Casillas et al               |
| 8. Wolters & Rozenal        | 31. Kindermann                         | 54. Ursache, Blair & Raver       |
| 9. Achievement goals        | 32. Reeve                              | 55. Kaplan & Maehr               |
| 10. Mattern                 | 33. Martin                             | 56. Gail                         |
| 11. Kaplan & Flum           | 34. Deci, Schwartz & Sheirman          | 57. Tuckman                      |
| 12. Elliot                  | 35. Extrinsic motivational orientation | 58. Baghurst, Tapps & Kensingler |
| 13. Ryan & Pintrich         | 36. Intrinsic motivational orientation | 59. Linenbrink                   |
| 14. Malemberg               | 37. None motivated                     | 60. Vallerand et al              |
| 15. Mastery Orientation     | 38. Eccles, Simpkins & Davis -Kean     | 61. De Groot                     |
| 16. Performance Orientation | 39. Yu                                 | 62. Multicollinearity            |
| 17. Mastery - Approach      | 40. Harter                             | 63. Tolerance                    |
| 18. Mastery - Avoidance     | 41. Fisher, Marshall, & Nanayakkara    | 64. Bryan, Glynn & Kittleson     |
| 19. Performance - Approach  | 42. Gottfried                          | 65. Yoshida et al                |
| 20. Performance - Avoidance | 43. Bryan, Glynn & Kittleson           | 66. Maehr                        |
| 21. Fonseca                 | 44. Muola                              | 67. Gronic                       |
| 22. Moller                  | 45. Coetzee                            | 68. Aksan                        |
| 23. Ames                    | 46. Self regulation strategies         | 69. Meece, Anderman & Anderman   |