



مدل یابی روابط ساختاری سبک های انگیزشی، خودکارآمدی با خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان

صادق نصری^۱، محمد بیاناتی^۲

چکیده: هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه ی بین سبک های انگیزشی، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر کرج بود. به همین منظور تعداد ۴۰۰ دانش آموز از مقطع متوسطه به صورت نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. روش تحقیق توصیفی - همبستگی بوده است. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از: ۱- پرسشنامه ی راهبردهای انگیزش تحصیلی AMS ۲- پرسشنامه ی خودکارآمدی دانش آموزان (نظامی، شوارزرز و جروسلم ۱۹۹۶) و ۳- پرسشنامه یادگیری خودتنظیم بوفارد و همکاران (۱۹۹۵). تجزیه و تحلیل داده ها در این تحقیق با روش تحلیل مسیر از نوع مدل یابی معادلات ساختاری انجام شد. براساس پیشینه تحقیقات انجام شده، ابتدا مدل فرضی برای بررسی روابط بین متغیرهای موثر بر خودتنظیمی تحصیلی در نظر گرفته شد. نتایج تحلیل داده ها نشان داد که مدل با داده های این پژوهش برازش مناسبی دارد. همچنین مشخص شد که سبک های انگیزشی درونی با خودکارآمدی و خودتنظیمی رابطه مثبت و معنادار دارند و بی انگیزگی با خودکارآمدی و خودتنظیمی، رابطه ی منفی و معنادار دارد. همچنین مشخص شد خودکارآمدی علاوه بر نقش واسطه ای که بین سبک های انگیزشی و خودتنظیمی دارد، خود بر خودتنظیمی اثر مثبت دارد. یافته های تحقیق کنونی می تواند در تبیین خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: سبک های انگیزشی، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی

۱- دانشیار روان شناسی گروه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تربیت مدرس دبیر شهید رجایی. (s.nasri@srttu.edu)

۲- کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی-دانشگاه تربیت مدرس دبیر شهید رجایی

Structural Equation Modeling of Students' Motivational Styles, Their Self-Efficacy and Academic Self-Regulatory

Sadegh Nasri, Mohammad Bayanati

Abstract: This study investigated the relationship between the high school students' motivational styles, their self-efficacy and their academic self-regulatory in the city of Karaj. The population of the study includes all high school male and female students. Four hundred students were selected by multistage cluster sampling method. Three questionnaires such as academic motivation scale, Nezami self-efficacy questionnaire and Buford's questionnaires of self-regulatory learning were used. After confirming the measurement model of the latent variables and the model structure function. Results showed that the model test data were fitted. Efficacy was defined as a mediator and moderator in the relationship between motivational and academic self-regulatory. It was determined that motivation has a direct inverse relationship with other variables. Internal and external components of motivation, self - regulator and self - efficacy have a significant direct relationship.

Keywords: Academic self-regulatory, Motivational styles, Self-efficacy

مقدمه

آموزش و پرورش در هر دوره از تاریخ بشر به تبع تنوع نیازهای جوامع، اهداف خاصی را دنبال کرده است. تغییر در اهداف و محتوای آموزش به تبع تغییر در شرایط اجتماعی و اقتصادی جوامع اتفاق افتاده و این تغییر شکل، بیشتر به مرور زمان و به تدریج انجام گرفته است. بنابر این، تجدید نظر در اهداف آموزش و پرورش برای هر جامعه ضروری و بدیهی است. این تغییرات اگر چه در ابتدا بسیار کند بوده و نتایج حاصل از آن نمود چندانی نداشته است، اکنون با کوتاه شدن مدت اعتبار دانش از یک سو و گسترش و افزایش روز افزون آن از سوی دیگر، روند تصاعدی پیدا کرده است. سرعت این تحولات به حدی رسیده است که همگامی و همراهی آموزش و پرورش با آنها دشوار و گاه غیر ممکن شده است (کدیور، ۱۳۸۶).

به نظر می رسد اگر یادگیرندگان به عنوان عناصر اصلی در احیاء نظام های آموزشی به حساب نیایند، آموزش و پرورش نمی تواند با نیازهای آینده جوامع همگام شود. به بیان دیگر، آموزش و پرورش باید در جهت تربیت یادگیرندگانی اقدام کند که مسئولیت یادگیری خود را می پذیرند و قادرند دست به انتخاب های هوشمندانه بزنند، یادگیرندگان خودتنظیمی که دارای مهارت های طراحی، سازماندهی، نظارت بر جریان یادگیری، تغییر و اصلاح فرایند یادگیری و اندیشه خود هستند. این مهارت ها بعد ها می تواند برای حل مسائل زندگی، تصمیم گیری های مناسب و یادگیری های مادام العمر به کار آیند. در این صورت معلم به جای انتقال اطلاعات به دانش آموزان، آموزش مهارت های فکری اثر بخش و ایجاد علاقه در دانش آموزان را در اولویت قرار می دهد.

آموزش مهارت های خودتنظیم به دانش آموزان اخیراً به عنوان یکی از اهداف عمده تعلیم و تربیت دیده شده است. در عین حال، یادگیری خودتنظیم^۱، یک پیش نیاز حیاتی برای کسب موفقیت آمیز دانش در مدرسه و خارج از آن است و بنابراین، برای یادگیری مادام العمر دارای اهمیت ویژه ای است. با توجه به این تغییرات روز افزون، اینکه دانش آموزان امروز چه چیزهایی باید بدانند بهترین پاسخ این است که آنها نیاز دارند که یک الگوی پویا از کسب مداوم دانش و مهارت های جدید را یاد بگیرند و خود تنظیمی یادگیری، عنصر مرکزی در این الگوی پویای کسب دانش می باشد. یادگیری خودتنظیم، با برخورداری از کیفیتی خاص می تواند معلم را در رسالتش یاری و او را به سمت اهداف مورد نظرش سوق دهد. به خصوص به وی در زمینه ی ایجاد مدیریت مطلوب کلاسی کمک خواهد کرد. بنابراین، معلم هر گاه از یک طرز تفکر قوی، مبتنی بر شناخت ها و آگاهی های لازم برخوردار باشد، می تواند در ایجاد روابط انسانی مطلوب با دانش آموزان خود موفق باشد و اهداف عالی مورد نظر خود را دنبال کند (صفاریان طوسی، ۱۳۷۵).

آموختن مهارت های خود تنظیمی زمینه ساز کسب موفقیت در تمام مراحل زندگی است؛ به عبارت دیگر، خود تنظیمی کلید اصلی موفقیت فرد در هر زمینه است. هدف اولیه تعلیم و تربیت، تربیت یادگیرنده های مادام العمر، مستقل، خودانگیزخته و خود تنظیم است. یک جزء خود تنظیمی، هدف گذاری یا تعیین هدف است. معلمان بایستی به طور مداوم بر اهمیت جهت گیری هدف و نقشی که این متغیر در استفاده فرد از راهکار های شناخت و فرا شناخت در یادگیری خود تنظیم دارد واقف بوده و بر اهمیت جهت گیری هدف معطوف به یادگیری تاکید ورزند.

بنابراین، اگر معلمان مهارت های خودتنظیمی یادگیری را در خودشان بهبود بخشند، ممکن است برای این مهارت ها ارزش قائل شده و به دانش آموزان خود آنها را یاد بدهند. یکی دیگر از ابعاد مساله آن است که یادگیرندگان درجات مختلفی از خودکارآمدی^۱ را تجربه می کنند و اهداف مشخص و انتظارات خاص خود را از موفقیت و شکست دارند.

روان شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت از دیر باز به بررسی سبک های انگیزشی^۲ در یادگیری و عملکرد دانش آموز در حوزه های گوناگون درسی توجه داشته اند. اکنون این اتفاق نظر وجود دارد که دانش آموزان برای موفقیت در مدرسه به مهارت های انگیزشی نظیر خودکارآمدی نیاز دارند. دانش آموزان دوست دارند که یاد بگیرند، به طور طبیعی کنجکاوند و از یادگیری لذت می برند، ولی گاهی در اثر فقدان احساس خودکارآمدی، تلاش های آنها کاهش می یابد و یا اینکه به جای خودانگیزگی به پاداش های بیرونی وابسته می شوند. لذا سوالی که می توان مطرح کرد آن است که آیا واقعا تفاوتی در اینکه دانش آموزان به طور درونی یا بیرونی برای یادگیری انگیزته شوند وجود دارد؟ بسیاری از تحقیقات نشان داده اند که این تفاوت وجود دارد. وقتی دانش آموزان به طور درونی انگیزته می شوند، به استفاده از راهبردهایی که نیاز به تلاش بیشتری دارند تمایل پیدا می کنند و از این راه به پردازش عمیق تری دست می یابند. همچنین بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا^۳ و به استناد تحقیقات متعدد از جمله کارهای پاجارس^۴ و میلر^۵ (۱۹۹۴)، پاجارس^۶ و گراهام^۷ (۱۹۹۹)، خودکارآمدی، به عنوان عاملی مهم، نقش موثر در پیش بینی موفقیت فرد در به کارگیری مهارت های خودتنظیمی ایفا می کند. همچنین نتایج تحقیقات پژوهشگرانی نظیر زیمرمن، بندورا و مارتینز پونز^۸ (۱۹۹۲)، پینتریچ و دی گروت^۹ (۱۹۹۰)، ایمز و آرچر^{۱۰} (۱۹۸۸)، الیوت، مک گریگور و گابل^{۱۱} (۱۹۹۹)، مولتون، براون و لنت^{۱۲} (۱۹۹۱)، براون، لاونداوسکی^{۱۳} و میلر^{۱۴} (۱۹۹۹)، ولترز^{۱۵} (۱۹۹۸) و دلیرعبدی نیا (۱۳۷۷)، نشان داده است که خودکارآمدی با سطوح بالای بهره گیری از راهبردهای خودتنظیمی^{۱۶} رابطه ی معنادار دارد.

با توجه به اینکه در کشور ما قسمت اعظم مسولیت یاددهی - یادگیری بر عهده معلمان است و با توجه به اینکه دانش آموز انگیزه چندانی جهت یادگیری دروس مدرسه ای ندارد، آموزش و پرورش هدفی جز پرورش دانش آموزانی خودجوش و موفق که مسولیت پذیر بوده و برای یادگیری ارزش قائل باشند، ندارد. دانش آموزانی که فرایند یادگیری در آنها به صورت فرایندی خود کار درآید. این دانش آموزان در یادگیری موفق خواهند بود.

-
- 1- self efficacy
 - 2- motivation styles
 - 3- Bandura
 - 4- Pajares
 - 5- Miller
 - 6- Pajares
 - 7- Graham
 - 8- Zimmerman , Bandura & Martinez - Ponz
 - 9- Pintrich & DeGrowth
 - 10- Ames & Archer
 - 11- Elliot & McGregor & Gable
 - 12- Melton. Brown & Lent
 - 13- Lawendowski
 - 14- Miller
 - 15- Wolters
 - 16- self regulation guidelines

این دانش آموزان موفق، تمرین کنترل رفتار می کنند؛ آنها نه تنها به خاطر انتخاب یا برنامه ریزی برای تکالیف تحصیلی موجود، بلکه همچنین مقاصد و انگیزشهای خود را در موقعیت های پراکنده متناوب حفظ می کنند. آنها با به کار بردن راهبردهای یادگیری^۱ برای کامل کردن تکالیف شان به یادگیری خودتنظیم می پردازند.

یادگیری خودتنظیم فرایندی است که در آن شخص از لحاظ رفتاری، انگیزشی و شناختی به منظور دسترسی به اهداف با ارزش و مهم آموزشی فعال می باشد (زیمرن، ۱۹۹۸). پژوهشهای اخیر در مورد اینکه چگونه دانش آموزان خودتنظیمی را به کار می برند اطلاعات با ارزشی را فراهم کرده اند.

از دیگر مؤلفه های مهمی که باید به آن توجه کرد و برنامه ای را جهت تدریس آن تدارک دید ایجاد حس خودکارآمدی در دانش آموزان است. با توجه به این موضوع، گازکیل و ولفولک^۲ (۲۰۰۳)، بیان کرده اند که احساس کارآمدی دانش آموزان چیزی نیست که پژوهشگران یا برنامه ریزان بخواهند آن را انکار کنند. به دنبال این موضوع، احساس کارآمدی می تواند به دانش آموزان در زمینه حفظ انگیزش، یادگیری خودتنظیم و عملکرد قوی تر در دروس آموزشی کمک کند. بندورا در مفهوم خودکارآمدی به اعتقادات افراد درباره تواناییهای شان برای سازماندهی و اجرای اعمال شان جهت دسترسی به اهداف شان اشاره دارد. بندورا معتقد است که افزایش خودکارآمدی نیازمند کسب مهارت ها و دانش های بکر است که از طریق چندین ساعت کار دشوار حاصل می گردد. بنابراین، انتظار داریم که خودکارآمدی دانش آموزان با اعتقادات انگیزشی و خودتنظیمی رابطه داشته باشد.

از دیگر مؤلفه های مهم یادگیری خودتنظیم علاقمندی درونی^۳ است. علاقمندی درونی، اشاره به افرادی دارد که به منظور خود تکلیف، درگیر تکلیفی می شوند. یادگیرندگان با علاقمندی درونی، در انجام دادن تکالیف آموزشی خود احساس لذت می کنند، جهت گیری آگاهانه دارند، چالش و تکالیف جدید را ترجیح می دهند، از انتقاد و بازخورد نمی ترسند و عملکرد تحصیلی بالایی دارند. از مهمترین عواملی که می تواند در یادگیری توام با موفقیت یادگیرنده نقش داشته باشد، انگیزه یادگیری است (دیک، کری و کری، ۲۰۰۱، ۴).

با وجود اینکه انگیزه یادگیری یک عامل شخصی است اما می تواند تحت تاثیر عوامل بیرونی نیز قرار گیرد. عوامل موثر بر انگیزه یادگیری را می توان کنجکاوی، خودکارآمدی، روش و رفتار، نیاز، شایستگی و برانگیزاننده های خارجی دانست (کانی، ۲۰۰۷، ۵). مبنای انگیزش بیرونی، تقویت کننده های بیرونی مانند غذا، نمره، جایزه، پول و غیره هستند. در حالی که مبنای انگیزش درونی تقویت کننده هایی هستند که کنترل آنها در دست فرد بوده و از احساس رضایت حاصل از کسب موفقیت در

1- learning guidelines
2- Gaskill, & Woolfolk
3- intrinsic interest
4- Dick & Carey
5- Connie Frith

رسیدن به هدف بوجود می آیند. گیج و برلاینر^۱ (۱۹۹۴)، انگیزه یادگیری را به صورت یک میل یا علاقه به موفقیت، چه در زمینه ای ویژه و چه به صورت کلی، تعریف می کنند. براین اساس افرادی که دارای انگیزه یادگیری بیشتری باشند موفقیت بیشتری بدست می آورند (سیف، ۱۳۸۳). افراد با باورهای انگیزشی مثبت، همچون حفظ اهداف درونی برای یادگیری و نیاز به پیشرفت تحصیلی بالا، بیشتر از افراد دارای باورهای انگیزشی پایین در پردازش عمیق، بسط و سازماندهی تکالیف درگیر می شوند (گارسیا و پینتریچ^۲، ۱۹۹۴). هم چنین می توان گفت دو نوع انگیزه برای یادگیری وجود دارد، نوع اول انگیزه برای بدست آوردن حقوق بالا، پیشرفت در شغل، موفقیت شغلی، و نوع دوم برای به دست آوردن احساس خود کارآمدی و بهبود عزت نفس (ویلیامز^۳، ۲۰۰۵).

در تعلیم و تربیت مفاهیم انگیزه، رابطه ای جدایی ناپذیر با اهداف پیشرفت برای یادگیری دارند. یادگیری برای عده ای از افراد وسیله ای برای دستیابی به اهداف بیرونی یا اثبات توانایی خویشتن به دیگران است، در حالی که برای عده ای دیگر یادگیری به خودی خود ارزش مستقل دارد؛ این گروه به طور ذهنی و عاطفی با عوامل خارجی درگیری ندارند و بیشتر انگیزه درونی را تجربه می کنند (استپیک و گرالینسکی^۴، ۱۹۹۶). بطور کلی می توان نتیجه گرفت که دانش آموزان با مقایسه کردن انگیزه ی خود با دیگران، در صورتی برانگیخته خواهند شد که دارای انتظارات بالا از خود (خودکارآمدی)، در زمینه یادگیری باشند (چینگ چان شی^۵، ۲۰۰۱).

بررسی رابطه خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی موثر بر یادگیری حائز اهمیت است. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و به استناد تحقیقات متعدد از جمله کارهای پاجارس و میلر (۱۹۹۴)، پاجارس و میلر (۱۹۹۷)، پاجارس و گراهام (۱۹۹۹)، چن^۶، گرین^۷ و کریک^۸ (۱۹۹۸) و کبیری (۱۳۸۲)، خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، نقش موثر در یادگیری در سطوح مختلف تحصیلی ایفا می کند. همچنین تحقیقات نشان داده اند که بازخورد به عملکرد و قضاوت های مربوط به خودکارآمدی، نقش مهمی در رشد انگیزه درونی فرد بازی می کند (بندورا و شانک^۹، ۱۹۸۱؛ مورگان^{۱۰}، ۱۹۸۵؛ شانک و گان، ۱۹۸۶).

انگیزه درونی وقتی رشد می کند که فرد برای دستیابی به معیارهای هیجان انگیز تلاش کند؛ در این صورت، هم یک احساس خودکارآمدی بالقوه برای دستیابی به این معیارها در فرد ایجاد می شود و هم در صورت دستیابی، فرد خودسنجی مثبتی از خود به دست می آورد. این انگیزه درونی می تواند تلاش های انسان را در طولانی مدت و در فقدان پاداشهای محیطی تسهیل کند. بر عکس، وقتی فرد احساس کند که پاداش های بیرونی یا درونی و نیز پاداش های خودسنجی، ناکافی است و یا وقتی احساس

-
- 1- Gage and Berliner
 - 2- Pintrich & Garcia
 - 3- Williams
 - 4- Stipak & Graliniski
 - 5- Ching-Chun Shih
 - 6- Chen
 - 7- Green
 - 8- Crick
 - 9- Schunk
 - 10- Morgan

خودکارآمدی فرد آن چنان پایین است که دستیابی به یک نتیجه مثبت، غیرممکن می نماید، حفظ و نگهداری انگیزش دشوار می شود. ادراک فرد از عدم کارآمدی خود می تواند امکان انگیزشی دستیابی به مطلوب ترین نتایج را بی اثر کند. بندورا (۱۹۹۷)، شواهد مربوط به تاثیر باورهای خودکارآمدی بر انگیزش و عملکرد را به شرح زیر خلاصه کرده است:

«بهبود زندگی، بیشتر مربوط به افراد دارای پشتکار است تا افراد نا امید. باور به خود ضرورتاً موفقیت را ایجاد نمی کند، ولی عدم باور به خود بطور یقین زمینه را برای شکست فراهم می کند.»

با توجه به اینکه مفاهیمی نظیر خودتنظیمی تحصیلی مفاهیم نسبتاً جدیدی در کشور ما هستند، روابط مفاهیم سه گانه خودتنظیمی، خودکارآمدی و سبک های انگیزشی با هم، مورد ارزیابی قرار نگرفته است، اما هر کدام از این متغیرها به صورت جداگانه و یا دو به دو مورد تحقیق قرار گرفته اند. مثلاً در تحقیق که توسط دلیرعبدی نیا (۱۳۷۷)، انجام شد، رابطه بین مولفه های خودکارآمدی، جهت گیری های هدفی، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بررسی شده است و نتیجه این بررسی نشان دهنده رابطه مثبت و قوی بین خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیم است. در پژوهش دیگر که توسط موسوی نژاد (۱۳۷۶) انجام شد به بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداخته شده است نتایج حاکی از آن بوده است که رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم، از نوع مثبت و قوی بوده است. همچنین در مطالعه ای که توسط بیمتری (۲۰۰۷)، انجام شد، رابطه اعتقادات انگیزشی دانشجویان و یادگیری خودتنظیم مورد پژوهش قرار گرفته شد و مشخص شد بین راهبردهای خودکارآمدی برای یادگیری و خودکارآمدی دانشجویان رابطه مثبت و معنا دار دارد.

نتایج تحقیقات میسی و پینتر (۲۰۰۸) حاکی از آن است که معمولاً دختران بیشتر از پسران از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می کنند. همچنین دختران خودکارآمدی بالایی در حوزه های خواندن و نوشتن تجربه می کنند. این در حالی است که پسران در حوزه های ریاضی، علوم و ورزش خودکارآمدی بالایی تجربه می کنند.

در تحقیق امینی (۱۳۸۷) مولفه های انگیزشی (باورهای خودکارآمدی و ارزش درونی) و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار داشته است.

نتایج تحقیقات پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)؛ شانک (۱۹۸۱)؛ محمودی (۱۳۷۷)؛ صفاریان طوسی (۱۳۷۵)؛ داگلاس، همکاران و بندورا (۲۰۰۰)؛ نشان داد که خودکارآمدی و خودتنظیمی رابطه مثبت و معناداری با هم دارند.

نتایج تحقیقات زیمرمن، بندورا و مارتین پونز نشان داد دانش آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی استفاده می کنند در مقایسه با دانش آموزانی که از این راهبردها استفاده نمی کنند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند.

نتیج تحقیقات شان^۲ و یویان^۳ (۲۰۰۸) نشان داد که بین اهداف اجتنابی- عملکردی و درگیری شناختی- انگیزشی که از مولفه های خودتنظیمی است رابطه ی منفی وجود دارد. نتایج تحقیقات پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) نشان داد که خودتنظیمی در یادگیری بهترین پیش بینی کننده ی عملکرد تحصیلی است.

1- Meece & Painter

2- Shun

3- Yoyan

هدف اصلی این پژوهش ضمن تعیین رابطه سبک های انگیزشی، خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیم، به دنبال شناسایی مدل روابط ساختاری متغیرهای مذکور در دانش آموزان می باشد. این تحقیق به دنبال بررسی میزان سبک های انگیزشی (انگیزش درونی یا بیرونی) در رابطه با میزان خودکارآمدی (به عنوان متغیر میانجی) و نیز تاثیر آنها بر یادگیری خودتنظیم (راهبردهای شناختی خودتنظیمی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی) است. خودتنظیمی تحصیلی به عنوان متغیر وابسته مورد توجه قرار گرفته است. چهار فرضیه در ارتباط با دانش آموزان مورد آزمون قرار می گیرد:

- ۱- بین سبک های انگیزشی و میزان خودتنظیمی تحصیلی رابطه وجود دارد.
- ۲- بین سبک های انگیزشی و میزان خودکارآمدی رابطه وجود دارد.
- ۳- بین میزان خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۴- بین سبک های انگیزشی، خودکارآمدی و میزان خودتنظیمی تحصیلی رابطه چندگانه وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از نوع کاربردی است و از جهت روش جمع آوری داده ها، پژوهش توصیفی نوع همبستگی است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش دانش آموزان مشغول به تحصیل مقطع متوسطه دبیرستانهای دولتی شهر کرج بودند. برای محاسبه حجم نمونه مناطق آموزش و پرورش شهر کرج به ۴ ناحیه تقسیم گردید. سپس با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی نسبتی، نمونه ای به حجم ۴۰۰ نفر (۱۸۰ دختر و ۲۲۰ پسر) انتخاب شد. برای انتخاب آزمودنی ها از هر ناحیه سه دبیرستان و از هر دبیرستان ۲ تا ۳ کلاس انتخاب شد و متغیرها مورد ارزیابی قرار گرفتند.

ابزار های سنجش

در پژوهش حاضر برای سنجش متغیرها از سه ابزار استفاده شد:

۱) **مقیاس انگیزش تحصیلی**^۱: این ابزار توسط والرند و همکاران (۱۹۹۲) در کشور کانادا، براساس نظریه خودتعیینی دسی و رایان (۱۹۸۵)، ساخته شد و مشتمل بر هفت خرده مقیاس انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای کار و پیشرفت، انگیزش درونی برای تجربه برانگیختگی، تنظیم همانند سازی شده، تنظیم درونی شده، تنظیم بیرونی و بی انگیزگی می باشد. بیست و هشت ماده این مقیاس در پاسخ به این سوال می آیند «چرا به مدرسه می روید»؟

سوالات این پرسشنامه سه مولفه را می سنجد که سوال های ۲۳، ۹، ۲، ۱۶، ۲۵، ۴، ۱۸، ۱۱، ۲۷، ۶، ۲۸، ۲۰، ۲۱، ۱۳ مجموعاً انگیزش درونی تحصیلی را تشکیل می دهد و سوال های ۳، ۲۲، ۸، ۱، ۱۵، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۲۴، مجموعاً انگیزش بیرونی تحصیلی را تشکیل می دهند و سوال های ۱۹، ۱۲، ۲۶، ۵ بدون تغییر به همان شکل که والرند نشان داده بود، بی انگیزگی تحصیلی را تشکیل می دهند. والرند و همکاران ضرائب آلفای کرونباخ زیر مقیاس ها را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده اند. مقیاس انگیزش

تحصیلی توسط باقری و همکاران (۱۳۷۹)، ترجمه و بر روی دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران هنجاریابی گردید. نتایج هنجاریابی آنها نشان داد که ساختار هفت عاملی مقیاس انگیزش تحصیلی با اندکی تفاوت به پنج عامل تقلیل یافت و از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۷ می باشد. هر ماده بر اساس یک مقیاس لیکرتی پنج درجه ای میزان موافقت یا مخالفت فرد را با هر ماده مشخص می کند. در این پیوستار عدد یک نشانگر کاملاً مخالفم، و عدد پنج نشانگر کاملاً موافقم می باشد و عدد سه بیانگر حد وسط و یا نه موافقم و نه مخالفم می باشد. ضمناً در پژوهش حاضر نسخه ترجمه شده مقیاس را دو تن از اساتید روان شناسی مسلط به زبان انگلیسی مورد تایید قرار دادند.

۲) پرسشنامه خودکارآمدی: برای سنجش خودکارآمدی دانشجویان از پرسشنامه ۱۰ سوالی نظامی، میتوس، جروسلم و رالف شوارز (۱۹۸۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۰ ماده بوده است که در تجدید نظر های بعدی به ۱۰ ماده تقلیل یافته است (نظامی، جروسلم و شوارز، ۱۹۸۶، ۱۹۹۲؛ به نقل از کدیور، ۱۳۸۰) و بار ارزشی تمام سوالات مربوط به عامل ها در حد قابل قبول گزارش شده و ضریب همبستگی تفکیکی بین سوالات پرسشنامه در حد مطلوب بوده و این ابزار قادر است ۴۵ درصد واریانس خودکارآمدی را تشخیص دهد. کدیور (۱۳۸۰) برای بررسی پایایی، از ضریب همسانی استفاده کرده است و میزان ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۰ بوده است. با توجه به اینکه پرسشنامه پنج درجه ای است، به ترتیب به آنها از ۱ تا ۵ امتیاز داده می شود و حداکثر امتیاز ۵۰ می باشد. ضریب پایایی کلی (آلفای کرونباخ) پرسشنامه در پژوهش فعلی ۰/۷۴ بدست آمد.

۳) پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: این پرسشنامه حاوی ۱۴ سوال است که توسط بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) طراحی شد و بوسیله کدیور (۱۳۸۰) هنجاریابی شده است. این پرسشنامه دارای دو خرده مقیاس شناختی و فراشناختی است که سوالات ۱۱، ۱۲، ۱۰، ۹، ۶، ۴، ۲، ۱ مولفه ی فراشناختی و سوالات ۱۳، ۸، ۷، ۳، ۱۴ مولفه ی شناختی را می سنجند. در این آزمون برای هر سوال ۵ گزینه در نظر گرفته می شود که شامل کاملاً "موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً" مخالفم می باشد و به ترتیب دارای امتیاز ۵ تا ۱ هستند. نمره گذاری سوالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به طور معکوس صورت می گیرد.

ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. پایایی آزمون فوق در پژوهش غلامی (۱۳۸۲) ۰/۶۳ گزارش گردید. همچنین پایایی پرسشنامه فوق در تحقیقات نیکدل (۱۳۸۵) و عربزاده (۱۳۸۷)، به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۶۹ گزارش گردید. ضریب پایایی کلی آزمون فوق در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۶۱ به دست آمده است.

نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سوال ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. بار ارزشی مربوط به عامل ها در حد قابل قبول بوده است و این ابزار قادر است ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید و روایی سازه آن در حد مطلوب بوده است (کدیور، ۱۳۸۰).

روش تجزیه و تحلیل داده ها

داده های بدست آمده از متغیرها با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، همبستگی ساده و...) و آمار استنباطی (تحلیل مسیر و رگرسیون چند متغیری) مود تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته ها

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد نمره های دانش آموزان در خودتنظیمی، خودکارآمدی و سبک انگیزشی بیرونی را نشان می دهد.

جدول (۱): میانگین و انحراف استاندارد نمره های دانشجویان در خودتنظیمی، خودکارآمدی و سبک انگیزشی بیرونی

متغیر	میانگین	انحراف معیار
سبک های انگیزشی	۱۰۰	۱۶/۶۰
سبک انگیزش درونی	۴۴/۷۷	۹/۶۹
سبک انگیزش بیرونی	۴۶/۵۱	۱۰/۱۴
بی انگیزگی	۸/۷۵	۴/۳۵
خودکارآمدی	۳۵/۴۹	۷/۰۶
خودتنظیمی	۴۶/۸۱	۸/۸۶
مولفه ی شناختی خودتنظیمی	۱۵/۸۷	۴/۲۰
مولفه ی فراشناختی خودتنظیمی	۳۰/۹۴	۶/۴۰

در جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

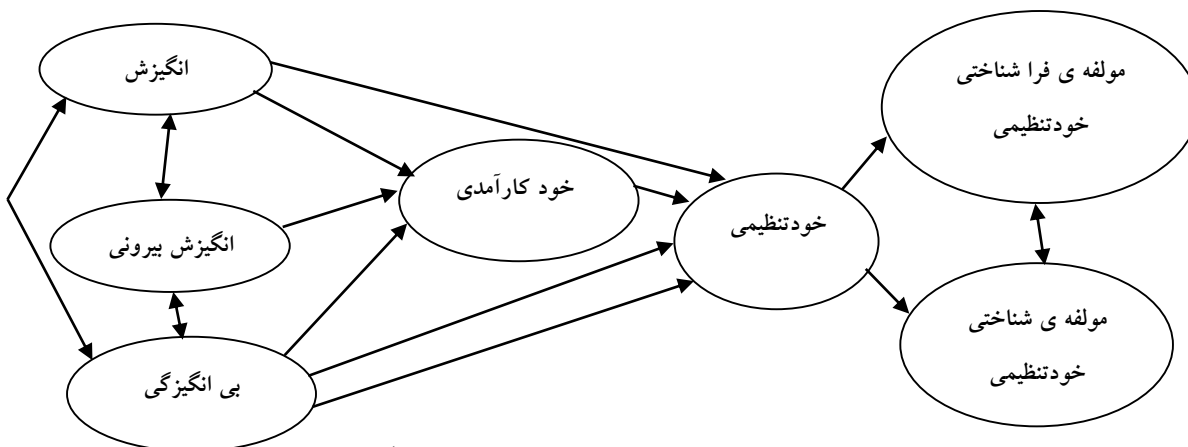
جدول (۲): ماتریس همبستگی خودتنظیمی، خودکارآمدی و سبک انگیزشی بیرونی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
سبک انگیزشی	۱							
خودکارآمدی	۰/۶۸**	۱						
خودتنظیمی	۰/۵۹**	۰/۴۹**	۱					
انگیزش درونی	۰/۸۸**	۰/۷۰**	۰/۵۹**	۱				
انگیزش بیرونی	۰/۹۴**	۰/۶۸**	۰/۵۳**	۰/۷۴**	۱			
بی انگیزگی	-۰/۳۴**	-۰/۴۶**	-۰/۲۲**	-۰/۵۹**	-۰/۴۲**	۱		
مولفه شناختی خودتنظیمی	۰/۲۷**	۰/۱۲	۰/۷۴**	۰/۲۲**	۰/۲۱**	۰/۰۷	۱	
مولفه فراشناختی خودتنظیمی	۰/۶۴**	۰/۶۰**	۰/۹۰**	۰/۶۳**	۰/۵۹**	-۰/۳۵**	۰/۳۷**	۱

**P<0.01

با توجه به نتایج جدول (۲) خودتنظیمی، خودکارآمدی و سبک انگیزشی (درونی و بیرونی) با هم رابطه ای مثبت و معنادار و با بی انگیزگی رابطه ای منفی و معنادار دارند.

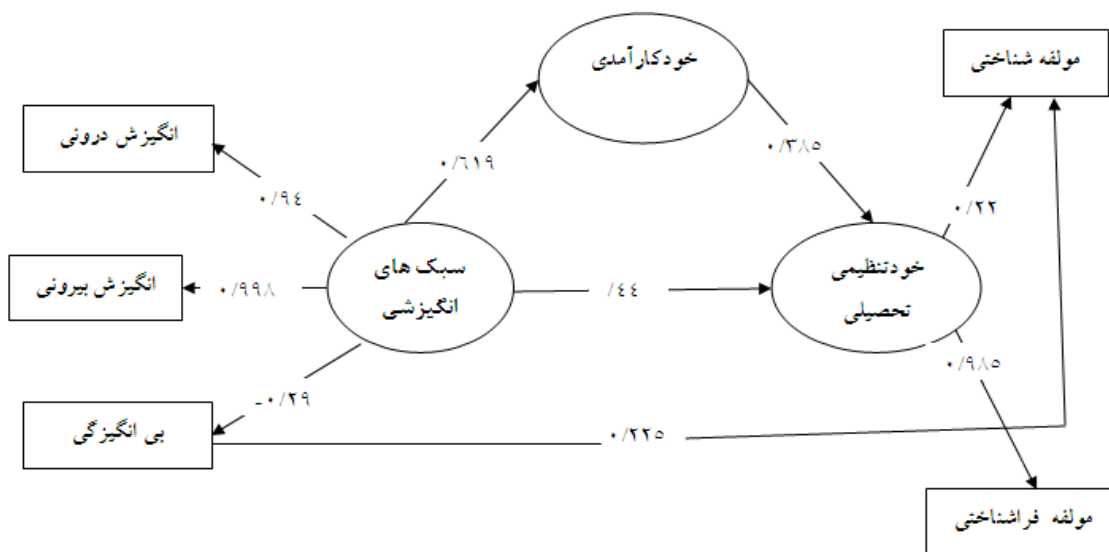
در شکل (۱) مدل مفروض مربوط به رابطه ی سبک های انگیزشی، خودکارآمدی و خودتنظیمی نشان داده شده است. ابتدا مفروضه های مربوط به تحلیل مسیر مورد تایید قرار گرفت و با استفاده از داده های مربوط به متغیرها، تحلیل مسیر انجام شد.



شکل (۱): مدل مفروض مربوط به رابطه سبک های انگیزشی، خودکارآمدی و خودتنظیمی

نرم افزار برای برآزش پیدا کردن مدل، مسیرهای جدیدی را پیشنهاد کرد. همچنین برای معنادار شدن ضرایب، برخی مسیرهای نامناسب حذف شدند. به این ترتیب مدل نهایی به دست آمد که در شکل ۲ نشان داده شده است.

شکل (۲): مدل مسیر نهایی بر حسب ضرایب استاندارد شده مربوط به تاثیر سبک های انگیزشی، خودکارآمدی و خودتنظیمی



در جداول ۳ و ۴ مقادیر اثرات مستقیم و غیرمستقیم برآورد شده و استاندارد مربوط به متغیرها آمده است.

جدول(۳): مقادیر اثرات مستقیم برآورد شده و استاندارد در مدل نهایی مربوط به تاثیر سبک های انگیزشی خودکارآمدی و خودتنظیمی

تحصیلی

روابط مستقیم متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد (لامبدا)	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری
خودکارآمدی با سبک های انگیزشی	۰/۶۱۹	۰/۷۹۵	۰/۰۴۱	۱۵/۱	P<۰/۰۱
خودتنظیمی با سبک های انگیزشی	۰/۴۴۴	۰/۵۹۵	۰/۰۶۱	۷/۲۸	P<۰/۰۱
خودتنظیمی با خودکارآمدی	۰/۳۸۵	۰/۳۹۱	۰/۰۶۶	۵/۸۳	P<۰/۰۱
مولفه شناختی خودتنظیمی با خودتنظیمی	۰/۲۲	۰/۳۵۶	۰/۰۴۷	۴/۶۸	P<۰/۰۱
بی انگیزگی با سبک های انگیزشی	-۰/۲۹	-۰/۶۰۸	۰/۰۲۴	-۱۲/۰۸	P<۰/۰۱
بی انگیزگی با مولفه ی شناختی خودتنظیمی	۰/۲۲۵	۰/۲۱۷	۰/۰۴۲	۵/۳۶	P<۰/۰۱
انگیزش درونی با سبک های انگیزشی	۰/۹۴۴	۰/۸۸۳	۰/۰۵۳	۱۷/۸۱	P<۰/۰۱
انگیزش بیرونی با سبک های انگیزشی	۰/۹۹۸	۰/۸۹۳	۰/۱۳۲	۱۴/۵	P<۰/۰۱
انگیزش بیرونی با بی انگیزگی	۰/۱۸۸	۰/۰۸۱	۰/۱۱۶	۱/۶۲	P<۰/۰۵
مولفه فراشناختی خودتنظیمی با خودتنظیمی	۰/۹۸۵	۱/۰۵	۰/۱۴۳	۶/۸۹	P<۰/۰۱

جدول(۴): مقادیر اثرات غیر مستقیم برآورد شده و استاندارد در مدل نهایی مربوط به تاثیر سبک های انگیزشی خودکارآمدی و خودتنظیمی

تحصیلی

روابط غیر مستقیم متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد (لامبدا)	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری
خودتنظیمی با سبک های انگیزشی	۰/۰۵۴	۰/۰۷۲	۰/۰۶۱	۰/۸۹	P<۰/۰۵
مولفه ی شناختی با سبک های انگیزشی	۰/۱۱	۰/۲۳۸	۰/۰۳۸	۲/۸۹	P<۰/۰۱
مولفه شناختی با خودکارآمدی	۰/۰۱۹	۰/۰۳۲	۰/۰۵۱	۰/۳۷	P<۰/۰۵
بی انگیزگی با سبک های انگیزشی	۰/۰۲۵	۰/۰۵۲	۰/۰۲۴	۱/۰۴	P<۰/۰۵
بی انگیزگی با خودکارآمدی	۰/۰۰۴	۰/۰۰۷	۰/۰۳۹	۰/۱۱	P<۰/۰۵
بی انگیزگی با خودتنظیمی	۰/۰۵	۰/۰۷۷	۰/۰۴۱	۱/۲۲	P<۰/۰۵
انگیزش بیرونی با سبک های انگیزشی	-۰/۰۵	-۰/۰۴۵	۰/۰۶۶	۰/۷۶	P<۰/۰۵
انگیزش بیرونی با خودکارآمدی	۰/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۵	P<۰/۰۵
انگیزش بیرونی با خودتنظیمی	۰/۰۰۹	۰/۰۰۶	۰/۰۳۸	۰/۲۴	P<۰/۰۵
انگیزش بیرونی با مولفه ی شناختی	۰/۰۴۲	۰/۰۱۸	۰/۰۴۲	۱	P<۰/۰۵
مولف ی فراشناختی با سبک های انگیزشی	۰/۴۹۸	۰/۷۰۶	۰/۰۶۲	۸/۰۳	P<۰/۰۱
مولف فراشناختی با خودکارآمدی	۰/۰۸۷	۰/۰۹۶	۰/۰۴۴	۱/۹۸	P<۰/۰۵

جدول ۵- Parsimony- Adjusted Measures

مدل	PRATIO	PNFI	PCFI	RMR	GFI	PGFI	AGFI	NFI	RFI	TLI	CFI
مدل برآورد	۰/۲۶۷	۰/۲۵۹	۰/۲۶۰	۰/۹۳۱	۰/۹۷۵	۰/۱۸۶	۰/۸۷۱	۰/۹۷۳	۰/۸۹۷	۰/۹۰۹	۰/۹۷۶
مدل نهایی	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰	---	---	۱/۰۰۰	---	---	۱/۰۰۰
مدل مستقل	۱/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۶/۸۴۴	۰/۴۴۸	۰/۳۲۰	۰/۲۲۷	---	---	---	---

تحلیل رگرسیون مرحله‌ای (گام به گام)

تحلیل رگرسیون مرحله‌ای مربوط به خودتنظیمی تحصیلی

جداول (۶) و (۷) نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای خودتنظیمی تحصیلی را نشان می‌دهند. در این رگرسیون، خودتنظیمی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده و متغیرهای سبک های انگیزشی و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای پیش بین وارد شده‌اند.

جدول (۶): مرحله‌ی اول تحلیل رگرسیون مربوط به خودتنظیمی تحصیلی

پیش‌بینی کننده	ضریب B	t	سطح معناداری	R ^۲	F	سطح معناداری	مقدار ثابت
خودکارآمدی (x2)	۰/۴۹	۱۱/۱۹	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴	۱۲۵/۱۳۵	۰/۰۰۰۱	۱۰/۴۰

این جدول نشان می‌دهد که متغیر خودکارآمدی، به تنهایی ۲۴ درصد متغیر خودتنظیمی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. معادله

$$y = 10/40 + 0/49(x2)$$

رگرسیون در این مرحله عبارت است از:

جدول (۷): مرحله‌ی دوم تحلیل رگرسیون مربوط به خودتنظیمی تحصیلی

پیش‌بینی کننده	ضریب B	t	سطح معناداری	R ^۲	F	سطح معناداری	مقدار ثابت
سبک های انگیزشی (x3)	۰/۵۹۲	۱۴/۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵	۲۱۴/۳۳۱	۰/۰۰۰۱	۱۳/۳۱۹

این جدول نشان می‌دهد که متغیر سبک‌های انگیزشی، به تنهایی ۳۵ درصد متغیر خودتنظیمی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

$$y = 13/319 + 0/592(x3) \quad \text{از: عبارت است از:}$$

تحلیل رگرسیون مرحله‌ای (گام به گام) مربوط به خودکارآمدی

جداول (۸) و (۹) نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای خودکارآمدی را نشان می‌دهند. در این رگرسیون، خودکارآمدی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است و متغیر سبک‌های انگیزشی به عنوان متغیرهای پیش‌بین وارد شده‌اند.

جدول (۸): مرحله اول تحلیل رگرسیون مربوط به خودکارآمدی

پیش‌بینی کننده	ضریب B	t	سطح معناداری	R ^۲	F	سطح معناداری	مقدار ثابت
سبک‌های انگیزشی (x3)	۰/۷۰۲	۱۹/۶۸۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۳	۳۸۷/۵۹۲	۰/۰۰۰۱	۱۳/۶۵۴

جدول (۸) نشان می‌دهد که متغیر سبک‌های انگیزشی ۴۹ درصد متغیر خودکارآمدی را پیش‌بینی می‌کند می‌کند.

$$y = 13/654 + 0/702(x3) \quad \text{از: عبارت است از:}$$

جدول (۹): مرحله‌ی دوم تحلیل رگرسیون مربوط به خودتنظیمی تحصیلی

پیش‌بینی کننده	ضریب B	t	سطح معناداری	R ^۲	F	سطح معناداری	مقدار ثابت
خودکارآمدی (x2)	۰/۱۵۱	۲/۶۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶۲	۱۱۲/۳۹۳	۰/۰۰۰۱	۶/۴۴۳
سبک‌های انگیزشی (x3)	۰/۴۸۶	۸/۶۲۳	۰/۰۰۰۱				

جدول (۹) نشان می‌دهد که متغیر خودکارآمدی به همراه سبک‌های انگیزشی ۳۶ درصد متغیر خودتنظیمی را پیش‌بینی

می‌کنند و چون t برای سایر متغیرها معنادار نشده معادله رگرسیون در این مرحله عبارت است از:

$$y = 6/443 + 0/151(x2) + 0/486(x3)$$

معادله‌های پیش‌بینی کننده بر اساس مدل نهایی به قرار جدول زیر می‌باشد.

جدول (۱۰): معادله های پیش‌بینی کننده بر اساس مدل نهایی

متغیر ملاک	معادله با ضرایب زاویه	ضریب تبیین
خودتنظیمی تحصیلی	$y = 6/443 + 0/151(x2) + 0/486(x3)$	۰/۳۶۲
خودتنظیمی تحصیلی	$y = 13/319 + 0/592(x3)$	۰/۳۵
خودتنظیمی تحصیلی	$y = 10/40 + 0/49(x2)$	۰/۲۴
خودکارآمدی	$y = 13/654 + 0/702(x3)$	۰/۴۹

نتایج نشان داد که ۳۶ درصد واریانس خودتنظیمی تحصیلی توسط متغیرهای خودکارآمدی و سبک های انگیزشی تبیین می‌شود؛ همچنین ۳۵ درصد واریانس خودتنظیمی تحصیلی توسط سبک های انگیزشی تبیین می‌شود. همچنین ۲۴ درصد واریانس خودتنظیمی تحصیلی خودکارآمدی تبیین می‌شود. همچنین ۴۹ درصد واریانس خودکارآمدی به وسیله سبک های انگیزشی تبیین می‌شود.

توصیف مدل

با توجه به اطلاعات مندرج در جدولها و شکل ها می توان دریافت که خودکارآمدی علاوه بر نقش واسطه ای که میان انگیزش و خودتنظیمی دارد، خود نیز اثر مستقیمی بر خودتنظیمی دارد. همچنین مولفه شناختی خودتنظیمی اثر مستقیمی بر بی انگیزگی دارد. همینطور مولفه ی فراشناختی خودتنظیمی با بی انگیزگی رابطه معکوس و قوی دارد. همچنین مولفه ی فراشناختی خودتنظیمی با انگیزش درونی رابطه مستقیم و قوی دارد.

آزمون فرضیه های پژوهش و ارائه نتایج:

فرضیه ی اول: بین میزان خودکارآمدی دانش آموزان و خودتنظیمی تحصیلی آنان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. فرض H0: بین خودکارآمدی دانش آموزان و خودتنظیمی تحصیلی آنها رابطه وجود ندارد فرض H1: بین خودکارآمدی دانش آموزان و خودتنظیمی تحصیلی آنها رابطه وجود دارد نتایج تحلیل مسیرو ماتریس های همبستگی پژوهش نشان می دهد که بین خودکارآمدی دانش آموزان و خودتنظیمی تحصیلی آنها در سطح اطمینان ۹۵ درصد، به صورت مثبت و مستقیم رابطه معنادار وجود دارد. فرضیه ی دوم: بین سبک های انگیزشی دانش آموزان و خودتنظیمی تحصیلی آنان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل مسیرو ماتریس های همبستگی پژوهش نشان می دهد که بین سبک های انگیزشی درونی و بیرونی دانش آموزان و خودتنظیمی تحصیلی آنها در سطح اطمینان ۹۵ درصد، به صورت مثبت و مستقیم رابطه معنادار وجود دارد. همچنین بین بی انگیزگی دانش آموزان و خودتنظیمی تحصیلی آنان رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

فرضیه ی سوم: بین خودکارآمدی دانش آموزان و سبک انگیزشی آنان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل مسیر و ماتریس های همبستگی پژوهش نشان می دهد که بین خودکارآمدی دانش آموزان و سبک های انگیزشی درونی و بیرونی دانش آموزان آنها در سطح اطمینان ۹۵ درصد، به صورت مثبت و مستقیم رابطه معنادار وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی دانش آموزان و بی انگیزگی آنان رابطه منفی و معنادار وجود دارد. فرضیه ی چهارم: بین سبک های انگیزشی درونی، بیرونی و بی انگیزگی دانش آموزان، خودکارآمدی دانش آموزان و مولفه های شناختی و فراشناختی خودتنظیمی تحصیلی آنان رابطه چندگانه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل مسیر و ماتریس های همبستگی پژوهش نشان می دهد که بین سبک های انگیزشی درونی، بیرونی، خودکارآمدی دانش آموزان و مولفه های شناختی و فراشناختی خودتنظیمی تحصیلی آنان در سطح اطمینان ۹۵ درصد، به صورت مثبت و مستقیم رابطه معنادار وجود دارد. همچنین بین بی انگیزگی و سبک های انگیزشی درونی، بیرونی، خودکارآمدی و مولفه های شناختی و فراشناختی خودتنظیمی تحصیلی آنان در سطح اطمینان ۹۵ درصد، به صورت منفی و مستقیم رابطه معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان سبک های انگیزشی، خودکارآمدی با خودتنظیمی دانش آموزان، انجام شد. برای نیل به این هدف با توجه به رویکردهایی چون نظریه شناختی-اجتماعی بندورا و پیشینه نظری و تجربی، یک مدل مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده های این تحقیق همخوانی دارد.

در این پژوهش شواهد نشان می دهند که خودتنظیمی به صورت یک سازه چند بعدی و سلسله مراتبی باید در نظر گرفته شود. این یافته دارای اهمیت زیادی است چون خودتنظیمی به صورت یک سازه انتزاعی از طریق تعامل راهبردهای شناختی و فراشناختی و نه یک آزمون واقعی قابل ارزیابی است.

همچنین خودتنظیمی و عاملهای آن با خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنادار و با بی انگیزگی رابطه ی منفی و معنادار دارند که این یافته ها با یافته های کتی و همکاران (۲۰۰۳) همخوانی دارد. در این پژوهش خودتنظیمی به عنوان متغیر شناختی و خودکارآمدی به عنوان متغیر انگیزشی در نظر گرفته شده است که افزایش خودتنظیمی (متغیر شناختی) منجر به افزایش خودکارآمدی (متغیر انگیزشی) می گردد که با نتایج تحقیقات بیمتری نیز (۲۰۰۸) همخوان است. هر چند که سبک انگیزشی درونی و خودکارآمدی نیز هر کدام بطور مستقیم و معناداری بر خودتنظیمی اثر گذار هستند.

دانش آموزانی که هنگام انجام تکالیف دارای سبک انگیزش درونی هستند، از خودتنظیمی و خودکارآمدی بالایی برخوردارند. در مقابل دانش آموزانی که هنگام انجام تکالیف از سبک انگیزشی بیرونی استفاده می کنند، دارای خودتنظیمی و خودکارآمدی پایین تری هستند، و آنهایی که بی انگیزه هستند، خودکارآمدی و خودتنظیمی بسیار

پایینی دارند. با توجه به یافته های فوق، پیشنهاد می شود که ساختار محیط های آموزشی به گونه ای طراحی گردد که افراد را در جهت استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و خودتنظیمی هدایت نماید. همچنین، با توجه به اهمیت تلاش در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان، توصیه می شود خانواده ها، معلمان و نهادهای آموزشی انگیزه فعالیت و تلاش بیشتر در دانش آموزان پدید آورند و عواملی را که موجب دلزدگی آنان از درس و تحصیل می شود از بین ببرند. همچنین تکالیف و موضوعات درسی جذاب و مفید و قابل کاربرد در زندگی روزمره برای افراد تدارک دیده شود و دانش و آگاهی آنان در مورد راهبردهای شناختی و فراشناختی افزایش داده شود و در این زمینه همواره به نقش مهم خودکارآمدی توجه داشته باشند.

منابع و مآخذ

- ۱- امینی، محمد زرار. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. اندیشه های نوین تربیتی، شماره ۴.
- ۲- دلیر عبدی نیا، محمود (۱۳۷۷). بررسی روابط خودکارآمدی، جهت گیری های هدفی، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی در تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- ۳- سیف، علی اکبر (۱۳۸۳). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش، انتشارات آگه.
- ۴- صفاریان طوسی، محمد رضا (۱۳۷۵). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- ۵- کبیری، مسعود (۱۳۸۲). نقش خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی، با توجه به متغیرهای شخصی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- ۶- کدیور، پروین (۱۳۸۶)، روانشناسی یادگیری، انتشارات سمت.
- ۷- محمودی، زهرا (۱۳۷۷). بررسی رابطه خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دوم راهنمایی شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۷۶-۷۵. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- ۸- موسوی نژاد، عبدالمحمد (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

- 1- Ames, C., and Archer, j. (1988). "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes". *Journal of Educational Psychology* 80 (3), 260-267.
- 2- Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: The exercise of control". New York: W. H. Freeman and Company.
- 3- Bandura, A. (2000). "Self-efficacy: The foundation of agency". In W. J. Perrig, & A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes and consciousness*. (pp. 17-33) Mahwak, NJ: Erlbaum
- 4- Bandura, A. & Schunk, D. (1981). "Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic Interest through proximal self-motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 587-598.
- 5- Bembenutty. (2007). "Preservice Teachers' Motivational Beliefs and Self-Regulation of Learning". A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, and CA. April 2007
- 6- Brown, J.M., Lovndaski & Miller, W.R., & Lawendowski, L.A. (1999). "The Self-Regulation Questionnaire". In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book* (Vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- 7- Chen, C., R. Green, and A. Crick. (1998). "the self-efficacy expectations and occupational Preferences of females and males". *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295-316
- 8- Ching-Chun Shih. (2001). "Web-Based Learning: Relationships among student Motivation, Attitude-learning styles and achievement." *Journal of Agricultural Education* 13 Volume 42, Issue 4
- 9- Connie, F. (2007). "Educational Communications and Technology University of Saskatchewan, Motivation to Learn."
- 10- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). "The systematic design of instruction (5th Ed.)". New York: Longma.
- 11- Elliot, E.S., McGregor, H.A., Gable, S.L. (1999). "Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis". *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

- 12- Gage N.L., Berliner D.C. (1994). "Pedagoginè psihologija". Vilnius: Alma Litera.
- 13- Garcia, T. and Pintrich, P.R. (1994). "Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunck and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*". Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 14- Meece, J.L., & Painter, J. (2008)." Gender, self-regulation, and motivation. In D. Schunk and B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning*". Theory, research, and applications, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor Francis Group, 339-368.
- 15- Morgan, M. (1985). "Self-monitoring of attained subgoals in private study". *Journal of Educational Psychology*, 77, 623– 630
- 16-Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). "Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation". *Journal of Counseling Psychology*, 18, 30–38.
- 17-Pajares, F., & Miller, M. D. (1994)." The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis". *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203
- 18- Pajares, F., & Graham, L. (1999). "Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students". *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139.
- 19- Pajares, F., & Miller, M. D. (1997). "Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms". *Journal of Experimental Education*, 65(3), 213-229.
- 20- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990)." Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- 21- Schinner, John. (2007). "the secret to positive internal motivation". www.Infinet Assessment.com
- 22- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). "Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions". *Educational Research*, 79, 238-244.
- 23- Shun, L., & Yoyan, N. (2008). "Interplay between personal goals and classroom goal structures in presicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions". *Journal of Educational Psychology*, 100, 15-29
- 24- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). "Children's beliefs about intelligence and school performance". *Journal of Educational Psychology*, 88, 397 – 407.
- 25- Williams, J. G. (2005)." Forewarning: A tool to disrupt stereotype threat effects. Unpublished doctoral dissertation". University of Texas at Austin, TX, USA.
- 26- Williams Ayres, Helen, Ph.D (2005). Factors related to motivation to learn and motivation to transfer learning population.
- 27-Wolters, C. A. (1998)." Self-regulated learning and college students' regulation of motivation ". *Journal of Educational Psychology* 90, 224-235.
- 28-Gaskill, P. J., and Woolfolk Hoy, A. (2002). "Self-Efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In Aronson, J., and Cordova, D. (eds.), *Improving Education: Classic and Contemporary Lessons From Psychology*". Academic Press, New York, pp. 183–206.
- 29-Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). "Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting". *American Educational Research Journal*, 29, 663–676
- 30-Zimmerman, B. J. (1998). "Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective". *Educational Psychologist*, 33, 8-73