

رابطه بین انگیزش (درونی- بیرونی) منبع کنترل (درونی- بیرونی) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

دکتر رمضان حسن زاده - عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

چکیده: در این پژوهش، رابطه بین انگیزش، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است. به این منظور، ۱۵۰ نفر از دانش آموزان سال دوم دبیرستان های پسرانه شهر «گرگان» به شیوه «نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای» انتخاب شدند. آزمودنی ها به دو پرسش نامه «منبع کنترل راتر» و «انگیزش محقق ساخته» پاسخ دادند. مانند نتایج اغلب پژوهش های قبلی، یافته های پژوهش حاضر نیز مبین آن هستند که رابطه بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، معنادار است. نتیجه دیگر این تحقیق، بیانگر آن است که بین منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، رابطه مثبت و معناداری بین متغیرهای انگیزش درونی و منبع کنترل برقرار است.

مقدمه

چرا بعضی از دانش آموزان مشتاقانه به تکالیف آموزشی می آویزند و در انجام آن تکالیف محول شده از خود سخت کوشی نشان می دهند؟ حال آن که بعضی دیگر، از تکالیف آموزشی اجتناب می کنند یا از روی بی علاقهی آن ها را انجام می دهند. همچنین، چرا بعضی از دانش آموزان از یادگیری در مدرسه و خارج از آن لذت می برند و از پیشرفتشان خشنود می شوند؟ در حالی که بعضی دیگر، نسبت به یادگیری آموزشی چنین احساسی ندارند. این ها سؤالات و موضوعاتی انگیزشی هستند که نکات مهمی را برای یادگیری دانش آموزان در بردارند.

بررسی ها نشان می دهند که «انگیزش» یکی از عوامل اصلی بروز رفتار است و در تمام رفتارها از جمله: یادگیری، عملکرد، ادراک، دقت، یادآوری، فراموشی، تفکر، خلاقیت و هیجان اثر دارد (براهنی، ۱۳۶۲). انگیزش را می توان نیروی محرک فعالیت های انسان و عامل جهت دهنده او، تعریف کرد. همچنین برای توضیح و تبیین تفاوت بین دانش آموزانی که استعداد یکسان برای یادگیری دارند، اما پیشرفت

تحصیلی آن‌ها متفاوت است، می‌توان از این مفهوم استفاده کرد.

هدف بررسی مسائل «پیش‌آموزی»^۱ و «کم‌آموزی»^۲، اثبات این فرض است که متغیرهای انگیزشی و هیجانی در موفقیت تحصیلی، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند.^۳ انگیزش یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیری است. روان‌شناسان، انگیزش را فرایندی درونی تعریف کرده‌اند که رفتار را در طول زمان، فعال، هدایت و حفظ می‌کند (بارون، شانک، اسلاوین).

انگیزش را به دو دسته «درونی»^۴ و «بیرونی»^۵ تقسیم کرده‌اند. در انگیزش درونی، دانش‌آموزان به خاطر «چالش انگیزی»^۶، پیچیدگی و ناهم‌خوانی تکلیف و یا به دلیل این‌که تکلیف، احساس شایستگی، تسلط، کنترل و یا خودمختاری را تقویت کند، به کوشش واداشته می‌شوند. (باتلر، دیسی و ریان، کاتفرید، نیوبای، هاو «لفرانکوئیس»؛ ص ۲۱۶).

در انگیزش بیرونی، دانش‌آموزان تلاش و کوشش خود را برای به دست آوردن آنچه که مورد علاقه‌شان است، افزایش می‌دهند. در چنین موردی، تکلیف وسیله‌ای است برای به دست آوردن شیء مورد علاقه (لهر، ۱۹۸۸). بنابراین، انگیزش و مشوق درونی، جنبه‌ای از یک فعالیت است که افراد از آن لذت می‌برند و برای آن، برانگیخته می‌شوند. انگیزش و مشوق بیرونی، پاداش بیرونی است که به یک فعالیت داده می‌شود؛ از جمله نمره خوب یا امتیازهای اجتماعی (کاتفرید، ۱۹۹۰).

گروهی از نظریه پردازان یادگیری اجتماعی، از جمله واتر، معتقدند که افراد، موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل شخصی و یا محیطی نسبت می‌دهند. از این رو، دو منبع مهم کنترل، یعنی درونی و بیرونی را شناسایی کرده‌اند. این نظریه به نظریه «منبع» یا «مکان کنترل» شهرت دارد. با توجه به این فرضیه، اسلاوین معتقد است که افراد از لحاظ اعتقاد به منابع کنترل، به دو دسته تقسیم می‌شوند:

۱. گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به شخص خود و کوشش و توانایی خود نسبت می‌دهند. این گروه افراد دارای منبع کنترل درونی نامیده می‌شوند.

۲. گروه دیگر که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل محیطی بیرون از خود (بخت و اقبال یا سطح دشواری تکلیف) نسبت می‌دهند. افراد دارای منبع کنترل بیرونی نامیده می‌شوند.

منبع کنترل در تبیین عملکرد آموزشی دانش‌آموزان، می‌تواند بسیار با اهمیت باشد. برای مثال، تعدادی از پژوهشگران دریافته‌اند، دانش‌آموزانی که منبع کنترل درونی بالایی دارند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که از هوشی یکسان برخوردارند، ولی دارای منبع کنترل درونی پایین هستند، نمرات تحصیلی و پیشرفت آموزشی بهتری دارند.^۷ «بروک اور و همکاران» دریافته‌اند که منبع کنترل درونی، مهم‌ترین پیش‌بینی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.^۸ چرا که دانش‌آموزان، توانایی، تلاش و کوشش را عامل اصلی موفقیت و شکست تلقی می‌کنند. تعدادی از آزمایش‌ها نشان داده‌اند، حتی در موقعیت‌هایی که موفقیت و شکست کاملاً شانسی است، دانش‌آموزانی که منبع کنترل درونی بالا دارند، معتقدند که کوشش نقش مهمی در موفقیت و شکست بازی می‌کند.

مک کلنند^{۱۵} در تحقیقی نشان داد، دانش آموزانی که انگیزش پیشرفت بالا دارند، معتقدند در مقایسه با دانش آموزانی که دارای انگیزش پیشرفت پایین هستند، از پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردارند (براهنی، ۱۳۶۳). کوئل^{۱۶} و دیسی بر اساس تحلیل ۲۰۰ مطالعه در مورد انگیزش دریافتند، احساس شایستگی در کودکان، باعث می شود که توانایشان را رشد دهند و آن را به کار برند.^{۱۷}

اکور و گلو و والبرگ^{۱۸} در تحقیق خود، همبستگی و رابطه ای مثبت بین نمره های انگیزش دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آن ها به دست آوردند. بیلر^{۱۹} معتقد است که معلمان باید همواره به رابطه انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توجه کنند. او خاطر نشان می کند که معلمان برای ایجاد انگیزه های تحصیلی در دانش آموزان، در موقعیت بسیار خوبی قرار دارند و در این زمینه، مهم ترین نقش را می توانند ایفا کنند. (ترجمه کدیور، ۱۳۷۱)

استپیک^{۲۰} برای انگیزش درونی چندین مزیت را شناسایی کرده است. او عقیده دارد، رفتاری که به طور درونی برانگیخته می شود، نسبت به رفتاری که به طور بیرونی برانگیخته می شود، مطلوب تر است؛ زیرا تقویت همیشه در دسترس نیست. به عقیده او، انگیزش درونی باعث درک و فهم بیشتر دانش آموزان می شود. همچنین در جلب توجه دانش آموز و ایجاد درگیری هیجانی مثبت در او، می تواند مؤثر باشد (گنجی و حسن زاده، ۱۳۷۸).

هاو و ویلپیت در تحقیق خود نشان دادند، دانش آموزان با منبع کنترل درونی، برای هدف ها و فعالیت هایی که در آن ها «سهارت»^{۲۱} نقش مهمی داشته باشد، ارزش بیشتری قائل هستند. برعکس، دانش آموزان با منبع کنترل بیرونی، هدف ها و فعالیت هایی وابسته به شانس و تصادف را ترجیح می دهند. بنابراین، طبیعی است که دانش آموزان با منبع کنترل درونی، پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته باشند (بیابانگرد، ۱۳۷۱).

فاریس (۱۹۶۸) در تحقیق دیگری نشان داد که برای استفاده صحیح از اطلاعات موجود، دانش آموزان با منبع کنترل درونی، به طور معناداری بهتر از دانش آموزان با منبع کنترل بیرونی عمل می کنند. بنابراین، حتی اگر میزان دانسته ها و اطلاعات این دو گروه یکسان باشد، باز هم دانش آموزانی موفقیت و پیشرفت بیشتری به دست می آورند که منبع کنترلشان درونی باشد.

وایتن^{۲۲} عقیده دارد که به دلیل این که درونی ها تلاش بیشتری می کنند تا «بیرونی ها»، بنابراین، پیشرفت تحصیلی و نمرات بهتری را به دست می آورند. کلاین و کلر^{۲۳} در تحقیق خود نشان دادند، دانش آموزانی که توانایی پایینی دارند، تحت شرایط کنترل بیرونی به هدف های بیشتری دست می یابند. در حالی که دانش آموزان دارای توانایی بالا، وقتی که روی آموزش کنترل داشته باشند، به موفقیت بیشتری می رسند.

بژوهشگران گزارش کرده اند، آزمودنی هایی که دارای منبع کنترل درونی هستند، هنگامی که روی آموزش کنترل ندارند، نسبت به آن ها که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، عملکرد بهتری دارند^{۲۴} (نقل از

هیرش و اسکيب^{۲۵} معتقدند، افرادی که کنترل درونی دارند، در آزمون های کلامی بسیار فعال، جست و جویگر، قدرتمند و مستقل هستند و تمایل به پیشرفت دارند. (غضنفری، ۱۳۷۱).

پژوهشگران دیگر (جولیان و کاتز^{۲۶}، اشنايدر^{۲۷}، ریو^{۲۸}، این فرض عمومی را ثابت کرده اند که درونی ها، مهارت را در پیشرفت ترجیح می دهند و به آن ارزش بیش تری قائلند. در حالی که بیرونی ها، شانس و تصادف را برتر می دانند. به هر حال، افرادی که کنترل درونی دارند، در مدرسه نمرات بالایی می گیرند و پیشرفت تحصیلی بهتری دارند (غضنفری، ۱۳۷۱).

پژوهشگران دریافته اند که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تا حدود زیادی وابسته به منبع کنترل درونی است و بین منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، رابطه مثبت وجود دارد.^{۲۹} روان شناسان در سال های اخیر بر کنش متقابل کودکان با والدین، به ویژه مادر تأکید کرده و ابعاد کوناگون شخصیتی آن ها را مطالعه کرده اند. نتایج آن ها نشان می دهد که بین منبع کنترل درونی مادر و پیشرفت تحصیلی فرزندان، رابطه ای وجود دارد.^{۳۰} شلویری و شهرآزای (۱۳۷۸) نیز در تحقیق خود نشان دادند که پیشرفت تحصیلی فرزندان، تحت تأثیر منبع کنترل مادر است.

رابطه بین منبع کنترل و پیامدهای انگیزشی در تعدادی از مطالعات مربوطه به کنترل یادگیرنده، بررسی شده و به نتایج روشنی رسیده است. از جمله، پژوهشگران نشان داده اند، هنگامی که دانش آموزان روی آموزش، کنترل داشته باشند، منبع کنترل با انگیزش ارتباط پیدا می کند. تحقیقات پیترسون^{۳۱} و هاو نیز که روی دانش آموزان و در مدرسه ها انجام گرفته است، نشان داده اند، وقتی دانش آموزان راغب می شوند که روی یادگیریشان در کلاس، کنترل بیش تری داشت باشند، سطح انگیزش و پیشرفتشان افزایش می یابد (کلاين و کلر، ۱۹۹۰؛ فریمن، ۱۹۹۲).

هدف های پژوهش حاضر عبارتند از:

الف) بررسی رابطه میان انگیزش، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

ب) ارائه راهکارهای مناسب برای افزایش انگیزه تحصیلی دانش آموزان.

ج) تأکید بر جنبه های کاربردی و پژوهشی موضوع تحقیق.

برای دست یابی به هدف های یاد شده، فرضیه های زیر بررسی شدند:

۱. بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

۲. بین منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

۳. بین منبع کنترل درونی و انگیزش درونی رابطه وجود دارد.

۴. بین انگیزش درونی، منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

روش

آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های پسرانه کرمان هستند که از بین آن‌ها، ۱۵۰ نفر به آزمون‌های این پژوهش پاسخ دادند. نمونه مورد بررسی، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای^{۲۲} انتخاب شد.

ابزارها

در این پژوهش، برای گردآوری اطلاعات از سه روش استفاده شد:

الف) پرسش‌نامه منبع کنترل راتر

ب) پرسش‌نامه انگیزش درونی

ج) نمرات درس‌های کتبی دانش‌آموزان

الف) پرسش‌نامه منبع کنترل راتر: راتر یک مقیاس کنترل درونی-بیرونی را توسعه داده است (استیبک، ۱۹۸۸). این مقیاس یک پرسش‌نامه خودسنجی^{۲۳} است که شامل ۲۹ ماده می‌شود. هر ماده دو جمله به صورت الف و ب دارد. از ۲۹ ماده، ۶ ماده به صورت خنثی است (ماده‌های ۱، ۶، ۱۲، ۱۹، ۲۲ و ۲۷) که منظور از آزمون را برای آزمودنی پوشیده نگه می‌دارد. ۲۳ ماده کلیدی در این آزمون، عقاید و باورهای فرد درباره ماهیت و طبیعت جهان را اندازه می‌گیرند. مقیاس کنترل درونی-بیرونی^{۲۴} به صورت «گزین»^{۲۵} است که در آن، یک عقیده و باور درونی، در برابر یک عقیده و باور بیرونی قرار دارد (وایتر، ۱۹۷۲).

فرانکلین (۱۹۶۶) روی نمرات ۱۰۰ نفر دانش‌آموز دبیرستانی، تحلیل عاملی^{۲۶} انجام داد و دریافت که همه سؤالات، همبستگی معنی‌داری با کل آزمون ندارند. پژوهشگران ضرایب پایانی مقیاس با روش‌های «دو نیمه کرن»^{۲۷} و «کودر-ریچاردسون»^{۲۸} را بیش‌تر از ۸۲ درصد محاسبه کرده‌اند. ابراهیم قوام (۱۳۷۰) پایانی مقیاس را در دانش‌آموزان دبیرستانی، با استفاده از روش «بازآزمایی»^{۲۹}، ۸۲ درصد گزارش کرده است. در تحقیق حاضر، پایایی محاسبه شده با استفاده از روش یاد شده، ۸۶ درصد به دست آمده.

ب) پرسش‌نامه انگیزش درونی: این پرسش‌نامه شامل ۲۰ جمله است. از آزمودنی‌ها خواست می‌شود که میزان موافقت خود را روی یک مقیاس ۴ درجه‌ای از: کاملاً درست (۵ نمره)، درست (۳ نمره)، غلط (۲ نمره) و کاملاً غلط (۱ نمره) مشخص کنند. هدف از تهیه این پرسش‌نامه، به دست آوردن ابزاری است که به وسیله اجرای آن روی آزمودنی‌ها، بتوان میزان انگیزش درونی آن‌ها را به صورت مقادیر عددی نمایش داد. نامنه نمرات مقیاس بین ۳۰ تا ۱۵۰ است و هرچه نمره فرد در این مقیاس بیش‌تر باشد، فرض می‌شود که از انگیزش درونی بیش‌تری برخوردار است.

روایی صوری و محتوایی آزمون، مورد تأیید پنج نفر از استادان و صاحب نظران روان شناسی قرار گرفت. روایی هم زمان این آزمون ۹۵ درصد است. پایایی آزمون با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰.۸۶ درصد به دست آمده و در جدول ۱ نمونه هایی از پرسش نامه بیان شده است.

جدول ۱. نمونه هایی از جملات پرسش نامه انگیزش درونی

۱. تکالیفی را در کلاس ترجیح می دهم که در سطحی از دشواری باشند که بتوانم چیزهایی جدید بیاموزم.

الف) کاملاً درست ب) درست ج) غلط د) کاملاً غلط

۵. غالباً موضوعات گزارشی خود را از میان موضوعاتی انتخاب می کنم که به یادگیری آن ها علاقه دارم؛ حتی اگر مستلزم کار بیش تر نیز باشد.

الف) کاملاً درست ب) درست ج) غلط د) کاملاً غلط

۲۸. درس خواندن را عمدتاً به خاطر یادگیری دوست دارم.

الف) کاملاً درست ب) درست ج) غلط د) کاملاً غلط

ج) پیشرفت تحصیلی: برای تعیین میزان پیشرفت تحصیلی، از معدل سه درس فارسی، زیست شناسی و ریاضیات دانش آموزان استفاده شد.

شیوه اجرا

بعد از این که دانش آموزان انتخاب شدند، دو پرسش نامه به طور هم زمان در مورد آن ها اجرا شد. قبل از اجرای پرسش نامه ها، به دانش آموزان گفته شد که انتخاب آن ها کاملاً تصادفی بوده است و برای اجرای پژوهش دانشگامی انتخاب شده اند و لذا نیاز به ذکر نام خود در پرسش نامه ها ندارند. سپس برای این که شرایط مطلوب اجرای آزمون ها فراهم آید، از آن ها خواسته شد، طوری بنشینند که پاسخگویی به پرسش نامه ها بهتر باشد و صحت اجرای آزمون حفظ شود. بعد از دادن پرسش نامه ها به دانش آموزان، راهنمای هریک از آن ها قرائت شد و پس از پاسخگویی به پرسش نامه ها، از تمامی آن ها قدرانی کردند.

نتایج

برای آزمون فرضیه های شماره (۱)، (۲) و (۳)، از ضریب همبستگی پیرسون و برای آزمون فرضیه شماره (۴) از رگرسیون چند متغیری، استفاده شد.

ضریب همبستگی بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ۴۱ درصد به دست آمد. این ضریب همبستگی در سطح آلفای ۵ درصد ($p < /5$) با درجه آزادی ۱۴۸ ($df = N - 2 = 148$) از ضریب همبستگی جدول بحرانی (۱۵۹ درصد) بزرگتر بوده و لذا معنادار است. بنابراین، فرضیه H_1 رد و فرضیه تحقیق (H_1) تأیید می‌شود و نتیجه می‌گیریم که بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد.

ضریب همبستگی بین منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ۴۶ درصد به دست آمد. این ضریب همبستگی در سطح آلفای ۵ درصد ($P < /5$) با درجه آزادی ۱۴۸ ($df = N - 2 = 148$)، از ضریب همبستگی جدول بحرانی (۱۵۹ درصد) بزرگتر بوده و لذا معنادار است. بنابراین فرضیه H_1 رد و فرضیه تحقیق (H_1) تأیید می‌شود و نتیجه می‌گیریم که بین منبع کنترل درونی و انگیزش درونی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد.

ضریب همبستگی چند متغیری برابر $R = 0.21121$ و مجذور آن برابر $R^2 = 0.16918$ است. R^2 یعنی مجذور ضریب همبستگی چند متغیری که به آن ضریب تعیین نیز می‌گویند، بیانگر آن است که ۱۶۹۱۸ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی توسط یک ترکیب خطی از انگیزش درونی و منبع کنترل درونی به حساب می‌آید. با توجه به جدول ۲ (خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس)، به بررسی فرضیه (۳) می‌پردازیم:

جدول ۲. خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس

منابع تغییر	df	SS	MS	F
رگرسیون	۲	۲۵۵/۸۸۶۲۶	۱۲۷/۹۴۳۱۸	۳۰/۱۳۶۶۹
باقیمانده	۱۴۷	۶۲۸/۲۲۳۵۲	۴/۲۴۵۲۲	

چون F مشاهده شده (۳۰/۱۳۶۶۹) در سطح آلفای ۵ درصد ($p < /5$) و با درجات آزادی ۲ و ۱۴۷ از F جدول بحرانی (۳/۰۶) بزرگتر است، بنابراین، فرضیه H_1 رد و فرضیه تحقیق (H_1) تأیید می‌شود. و نتیجه می‌گیریم که بین انگیزش درونی، منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

نتیجه فرضیه اول نشان داد که بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، رابطه مثبت وجود دارد. این یافته تحقیق با یافته کانفرید (۱۹۹۰) همسان است و در یک مطالعه طولی و مقطعی نشان داد که انگیزش درونی تحصیلی، یک ساختار پایا، معتبر و مهم است و با پیشرفت تحصیلی و ادراک شایستگی رابطه مثبت دارد. همچنین با نتیجه تحقیق پینتریش و دی گروت (۱۹۹۸) یکسان است. یافته آن‌ها نشان داد که در بین انواع تکالیف مربوط به آموزشگاه، هر چه سطح انگیزش درونی و خودکارآمدی دانش آموزان بیشتر باشد، سطح پیشرفت تحصیلی او نیز بیشتر خواهد بود. اسلاوین (۱۹۹۳)، هاو (۱۹۹۹) و لغرانکوئیس (۱۹۹۹) در پژوهشی که در کلاس‌های متفاوت بین نژادهای گوناگون و میان پسران و دختران انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که دارای سطح انگیزش درونی تحصیلی بالایی هستند، به طور معنادار پیشرفت تحصیلی بالا دارند.

نتیجه فرضیه دوم نشان داد که بین منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد. مطالعه فاریس (۱۹۷۶) و ویلیت (۱۹۹۰) نشان داد که دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی، برای هدف‌ها و فعالیت‌هایی که در آن‌ها مهارت، نقش مهمی داشته باشد، ارزش بیشتری قائل هستند. برعکس، دانش‌آموزان با منبع کنترل بیرونی، هدف‌ها و فعالیت‌های وابسته به شانس و تصادف را ترجیح می‌دهند. از آن‌جا که یادگیری آموزشی مبتنی بر مهارت است و نه شانس و تصادف، طبیعی است که دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی، پیشرفت بیشتری داشته باشند.

آکن، گیات، چرنی (۱۹۹۳) و فاریس (۱۹۶۸) دریافته‌اند که برای استفاده صحیح از اطلاعات موجود، دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی، به طور معناداری بهتر از دانش‌آموزان با منبع کنترل بیرونی عمل می‌کنند. بنابراین، حتی اگر میزان دانسته و اطلاعات این دو یکسان باشد، باز دانش‌آموزانی پیشرفت بهتر به دست می‌آورند که منبع کنترلشان، درونی باشد.

بیابانگرد (۱۳۷۱) نیز در تحقیق خود به نتیجه‌ای مشابه نتیجه تحقیق حاضر دست یافت، کارتون و نوویکی (۱۹۹۶) نشان دادند که منبع کنترل درونی مادر بر پیشرفت تحصیلی فرزندان تأثیر می‌گذارد.

نتیجه فرضیه سوم نشان داد که بین منبع کنترل درونی و انگیزش درونی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد. از آن‌جا که افرادی که افراد با منبع کنترل درونی، عوامل فردی، توانایی و تلاش را در موفقیت خود مؤثر می‌دانند و افراد با انگیزش درونی، افراد موفقیت‌گرا، پیشرفت طلب هستند و چنین عواملی را در شکل‌گیری موفقیت خود مؤثر می‌دانند، چنین رابطه مثبت قابل انتظار است. نتیجه تحقیق حاضر، با یافته تامپسون و مکاران (۱۹۹۳) همسان است. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که هر چه قدر دانش‌آموزان از انگیزش درونی بالایی برخوردار باشند، احساس کنترل بیش‌تری بر رفتارهای خود دارند و گرایش بیش‌تری به داشتن منبع کنترل درونی پیدا می‌کنند. نتیجه فرضیه چهارم نشان داد که بین انگیزش درونی، منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد. کلاین وکلر (۱۹۹۰) در یک تحقیق دریافته‌اند، هنگامی که درونی‌ها (افراد با منبع کنترل

درونی) بتوانند روی فرایند آموزش کنترل داشته باشند، در مقایسه با بیرونی‌ها (افراد با منبع کنترل بیرونی) کم‌تر مسامحه‌کاری می‌کنند. و نشانه‌های انگیزش درونی بیش‌تری از خود بروز می‌دهند. یافته تحقیق حاضر، همچنین با یافته تحقیق فریمین (۱۹۹۲) همسان است. او در یک پژوهش آزمایشگاهی در مدرسه‌ها نشان داد که وقتی دانش‌آموزان راغب می‌شوند که روی یادگیری‌شان کنترل بیش‌تری داشته باشند، سطح انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد.

از آن‌جا که منبع کنترل درونی و انگیزش درونی، اثرات مثبت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند و با توجه به این‌که این متغیرها و ویژگی‌های شخصیتی را می‌توان از طریق فرایند آموزش رشد داد، بنابراین باید دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، مدیران و معلمان مدارس و والدین، توجه بیش‌تری به پرورش چنین ویژگی‌هایی در کودکان و دانش‌آموزان داشته باشند.

بیلر (۱۹۷۲، ترجمه کدیور، ۱۳۷۱) در زمینه کاربردهای دیدگاه‌های انگیزش و تنظیم تجربه‌های انگیزش دانش‌آموزان برای معلمان، نکات مهمی را یادآور می‌شود. او معتقد است که معلم باید همه تلاش خود را برای به حداقل رساندن اضطراب و شکست و به حداکثر رساندن حس ابداع و خلاقیت و ایجاد مفهومی مثبت از خود، به کار گیرد؛ انگیزش درونی، خود رهبری و لذت از انجام کار برای خود کار را به حداکثر برساند؛ از هدف‌ها و حقایقی که نیازمند تلاش، ولی قابل دسترسی است استفاده کند؛ میل به پیشرفت را در دانش‌آموزانی که به آن نیاز دارند، برانگیزد؛ و یادگیری برای یادگیری را تشویق کند.

تحقیقات نشان می‌دهند که ارزش دادن به یادگیری به خاطر خود یادگیری، در افزایش انگیزش مداوم خارج از مدرسه و رشد فکری دانش‌آموزان، اثر قاطع دارد. می‌توان گفت که ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، تنها مسأله معلم نیست، بلکه مربوط به مدرسه هم هست. رفتاری که معلم در کلاس با دانش‌آموزان دارد و یا آنچه که در زمین بازی روی می‌دهد، می‌تواند بر انگیزش دانش‌آموز تأثیر بگذارد. نیروهای انسانی مدرسه (معلم، مدیر، مشاور، ...) عوامل مؤثر در تعیین جهت‌گیری‌های انگیزشی دانش‌آموزان هستند. در تعیین جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان، باید به عوامل زمینه‌ای، فرهنگی و اجتماعی توجه کرد. مطالعات همچنین، اهمیت ارزش‌یابی را تأکید می‌کنند. ارزش‌یابی «دانش‌آموز - محور»، تمرکز روی انجام دادن تکلیف به خاطر خود تکلیف است. یا به عبارت بهتر، تکلیف محوری را ترویج می‌کند و انگیزش درونی را افزایش می‌دهد (گریسی، ۱۳۷۸).

با توجه به این‌که اسناد، پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، معلمان باید به دانش‌آموزان کمک کنند تا به سازگاران ترین ر از نظر تحصیلی مفیدترین نتایج علمی ممکن، دست یابند. معلمان باید دانش‌آموزان را به کشف علت‌های موفقیت و شکست خود تشویق کنند و در عین حال، آنان را به سوی نتایجی در زمینه علیت عملکرد خود هدایت کنند که پیشرفت دهنده باشند. دوره‌های بازآموزی اسنادی می‌توانند در پرورش اسنادهای تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان، نقش مهمی ایفا کنند.

معلمان و مربیان باید در برابر واکنش‌های اسنادی دانش‌آموزان به بازخوردهای امتحان و آزمون حساس باشند. اگر دانش‌آموزی که در کلاس ضعیف عمل می‌کند، بدین نتیجه برسد که شخصاً کاری نمی‌تواند

بکنند تا بازه خود را تغییر دهند، این شکست، انگیزه و رضایت خاطر آن‌ها را از خود و کار مدرسه تضعیف می‌کند. اما اگر معلم، شاگردان را تشویق کند که شکست خود را به عواملی ربط دهند که می‌توان آن‌ها را کنترل کرد، در آن صورت ممکن است از پیامدهای زیان‌آور شکست اجتناب کنند. برعکس، با تأکید بر اهمیت عوامل درونی به عنوان عوامل علی پس از موفقیت، معلمان می‌توانند موفقیت پیوسته و مداوم دانش‌آموزان را تضمین کنند. کاوش، اکتشاف و چالش‌انگیزی، در کانون نظام آموزشی قرار دارند. شرایط آموزشی که محیط‌های تازه و پیچیده، چالش‌های بیهیبه، هدف‌های خودمختار و بازخورد فردی را تدارک می‌بینند، عمدتاً بروز رفتارهای انگیزش درونی را تشویق می‌کنند.

به نظر می‌رسد، در این باره که دانش‌آموزان به صورت انگیزش درونی یا بیرونی یاد می‌گیرند، مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده معلم است. معلمان از طریق راهبردهای مناسب مدیریت کلاس، می‌توانند در تقویت انگیزش درونی و انگیزش مداوم دانش‌آموزان، کمک مؤثری داشته باشند. جهت‌گیری معلم می‌تواند سطح ادراک شایستگی و انگیزش درونی کودکان را در آموزش پیش‌بینی کند (ریو، ۱۹۹۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۷۶). جهت‌گیری معلمی که به صورت درونی برانگیخته شده است، می‌تواند به صورت مثبت به پیامدهای پیشرفت دانش‌آموز، کمک کند.

می‌توان گفت، آموزش دانش به معلمان برای این‌که در تعاملشان با دانش‌آموزان گرایش پیش‌تری به «خودگرایی» داشته باشند، می‌تواند به پیشرفت و انگیزش درونی هر دو کمک کند. معلمان برای افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان در کلاس درس، باید به عواملی مانند نوع تکلیف (چالش‌انگیزی، پیچیدگی، تازگی، شکستی و نحوه معرفی تکالیف)، نحوه ارزش‌یابی (ارزش‌یابی درونی یا ارزش‌یابی «دانش‌آموز - محور»)، شیوه کمک، ارائه پاداش و انتخاب فردی دانش‌آموزان، توجه داشته باشند (استیک، ۱۹۹۰، ترجمه حسن زاده و عمویی، ۱۳۸۰).

چون محیط پژوهش محدود بوده است، بنابراین، نتایج این پژوهش‌ها به راحتی قابل تعمیم نخواهد بود. محدودیت اجرا و محیط پژوهش باعث می‌شود که این یافته‌ها را با احتیاط تفسیر کنیم. بنابراین، به پژوهشگران دیگر توصیه می‌شود که برای به دست آوردن نتایج قابل تعمیم و معتبر، به بررسی محیط‌های پژوهش و متغیرهای دیگر نیز بپردازند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پژوهشگاه علوم انسانی

پانویس

1. Motivation
2. Gage & Berliner, 1994.
3. Overachievement
4. Underachievement
5. Sprinthal, 1987.
6. Baron, 1992.

۱. استیک، دیوراجی (۱۳۸۰). انگیزش برای یادگیری (از نظریه تا عمل). رمضان حسن زاده و ترجمه عمومی. مشهد: نشر دنیای پژوهش (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۰).
۲. بیلر، ولبرت (۱۳۷۱). کاربرد روان‌شناسی در آموزش. پروین کدیور. تهران: مرکز نشر دانشگاهی (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۷۴).
۳. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۱). پژوهش در مورد بررسی رابطه بین مفاهیم منبع کنترل، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. فصل‌نامه تعلیم و تربیت: سال هشتم، شماره ۲.
۴. ربو، جان مارشال (۱۳۷۶). انگیزش و هیجان.یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۵).
۵. شلویری، گلرخ و شهرآزای، مهرناز (۱۳۷۸). ارتباط مکان کنترل مادر و فرزند با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی: دوره جدید، سال چهارم، شماره ۲.
۶. غصنفری، احمد (۱۳۷۱). مقایسه منبع کنترل و میزان سردرگمی گروه جانبازان، معلولین عادی و المراد عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه تربیت مدرس تهران.
۷. غیاث فخری، عاطفه (۱۳۷۱). بررسی ارتباط بین منبع کنترل دونی-بیرونی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان ساکن در خوابگاه‌های دانشگاه علامه طباطبائی تهران، پایان‌نامه کارشناسی چاپ نشده. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
۸. کریمی، یوسف (۱۳۷۸). روان‌شناسی اجتماعی تعلیم و تربیت. تهران: نشر ویرایش.
۹. گنجی، حمزه و حسن زاده، رمضان (۱۳۷۸). روان‌شناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات سخن.
۱۰. موری، ادواردجی (۱۳۶۳). انگیزش و هیجان. محمد تقی براهنی. تهران: انتشارات چهر (تاریخ انتشارات اثر به زبان اصلی، ۱۹۷۸).

11. Allen, G.J., Giat, L., and cherney, R.J. (1994). Locus of control, test anxiety, and student performance. *Journal of Educational psychology*. 66. 968-973.
12. Baron, R.A. (1992). *Psychology* (2nd ed.). Boston: by Allyn & Bacon.
13. Cartons, J. and nowicki., J.R. (1996). Origins of generalized control expentancies... *Journal of social psychology*. 136 (6). 753 - 760.
14. Freeman, J. (1992). *Quality basic education: The development of competence*. Unesce Inc.
15. Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational psychology*. vol 82. No3. 525-538.