

## تبیین و پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره‌ی متوسطه مناطق روستایی شهرستان سنندج بر اساس عوامل انگیزش درونی با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری

یحیی یاراحمدی<sup>۱</sup>

دکتر حسن اسدزاده<sup>۲</sup>

دکتر حسن احدی<sup>۳</sup>

دکتر شکوه السادات بنی جمالی<sup>۴</sup>

### چکیده:

در این پژوهش با استفاده از نظریه تعیین‌گری شخصی، مدلی انگیزشی برای تبیین موقعیت‌هایی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه روستایی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، مورد آزمون قرار دادیم. این مدل پیشنهاد می‌کند که متغیرهای انگیزش درونی در عملکرد تحصیلی نقش اساسی داشته و این متغیرها در کلاس درس به وسیله حمایت معلم از خود پیروی و ارزش ادراک شده‌ی بالای تحصیل تقویت شده و بر عکس به وسیله کنترل شدید معلم و ارزش ادراک شده پایین تحصیل تضعیف می‌شوند. تحلیل انجام گرفته توسط نرم افزار آماری لیزرل از داده‌های جمع‌آوری شده از سیصد و شصت و پنج دانش‌آموز سال سوم راهنمایی و دوره متوسطه نشان داد که میزان ارزش ادراک شده تحصیل پیش بینی کننده انگیزش تعیین شده شخصی و شایستگی ادراک شده بوده و فراهم کردن شرایط

---

<sup>۱</sup> دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران  
(yyarahmadi@gmail.com)

<sup>۲</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی تهران

<sup>۳</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی تهران

<sup>۴</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء تهران

تبین و پیش‌بینی عملکرد تمصیلی دانش‌آموزان... حمایت از خود‌پیروی در کلاس درس پیش‌بینی‌کننده شایستگی ادراک شده عملکرد تحصیلی می‌باشد.

### کلید واژه‌ها:

مدل انگیزشی، ارزش ادراک شده تحصیل، ادراک حمایت معلم از خود‌پیروی، انگیزش تعیین شده شخصی، شایستگی ادراک شده، عملکرد تحصیلی.

### مقدمه:

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از عوامل مختلفی از جمله وضعیت اقتصادی، فضای خانواده، شبکه ارتباطی فرد، نوع مدرسه و امکانات آموزشی، تعامل معلم و دانش‌آموز و بسیاری موارد دیگر تأثیر می‌پذیرد و این مسایل موجب یک سری مشکلات تحصیلی می‌شوند که پاره‌ای از آنها بدون رفع عامل اصلی قابل برطرف شدن نیستند؛ اما برخی از مشکلات و شکست‌های تحصیلی همان‌طور که آمد ناشی از عوامل مذکور نبوده، بلکه می‌توان آنها را نتیجه نارسایی عملکرد در سطح سازمان روانی و به عبارت دقیق‌تر عوامل انگیزشی و شخصیتی دانست. امروزه تأثیر عوامل انگیزشی و شخصیتی بر عملکرد تحصیلی به عنوان امری مسلم پذیرفته شده و موارد پژوهشی بسیاری به این موضوع پرداخته است. عملکرد تحصیلی ضعیف و به تبع آن ترک تحصیل، نه تنها یک مسئله‌ی آموزشی بلکه یک مشکل اجتماعی قابل توجه نیز می‌باشد. به علاوه این که پیامدهای روانشناختی و اقتصادی نیز به دنبال دارد. برای مثال، این مسأله می‌تواند به از دست دادن عزت نفس، مصرف مواد مخدر و تبدیل فرد به بار اقتصادی برای جامعه منجر شود (منچ<sup>۱</sup> و کندل<sup>۲</sup>، 1988؛ تیدول<sup>۳</sup>، 1988). وقتی منابع بیرونی، از قبیل مشارکت‌های اقتصادی و همکاری‌های آموزش متوسطه و عالی، فرصت‌های تحصیلی و اجتماعی را در

<sup>1</sup> Mensch

<sup>2</sup> Kandel

<sup>3</sup> Tidwell

اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند کمک زیادی به پیشرفت و ادامه تحصیل آنها می‌کنند (کالنجلو<sup>۱</sup> و همکاران، 1999). اما زمانی که مدارس با محدودیت‌های جدی در منابع بیرونی (یعنی محدودیت‌های اجتماعی و اقتصادی) مواجه هستند، آنطور که در مدارس روستایی دور افتاده رایج است، باید به انواع دیگری از منابع برای حمایت از هدف‌های پیشرفت و ادامه تحصیل تکیه کنند. اگر چه بعضی از دانش‌آموزان روستایی در خانه دارای منابعی برای حمایت از بازده‌های مثبت تحصیلی هستند، اما بیشتر آنها با کمبود منابع در خانه و اجتماع (یعنی؛ وضعیت اجتماعی اقتصادی پایین، خانواده‌های تک والدینی، والدین کم سواد، کم ارزش‌گذاری والدین و اجتماع برای تحصیلات) مواجه‌اند که با پیشرفت کم و خطر ترک تحصیل ارتباط پیدا می‌کند (فاولر<sup>۲</sup> و والبرگ<sup>۳</sup>، 1991؛ هالر<sup>۴</sup> و ویرکلر<sup>۵</sup>، 1993؛ موری<sup>۶</sup> و کلر<sup>۷</sup>، 1991).

نگاهی به پژوهش‌های انجام گرفته در مورد عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که یک عامل مهم و تأثیرگذار بر روی آن می‌تواند عامل انگیزش باشد (بیین<sup>۸</sup>، 1985؛ رامبرگر<sup>۹</sup>، 1987؛ تید ول، 1988؛ تینتو<sup>۱۰</sup>، 1975). پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که انگیزش می‌تواند به بازده‌های مهمی منتهی شود. از جمله‌ی این بازده‌ها می‌توان به تلاش، تجربه‌ی هیجان‌های مثبت در کلاس درس، سازگاری روانشناختی در مدرسه، تمرکز، رضایت از زندگی تحصیلی خود، عملکرد تحصیلی، و تمایل به ادامه تحصیل اشاره کرد (فوری<sup>۱۱</sup>،

<sup>1</sup> Colangelo

<sup>2</sup> Fowler

<sup>3</sup> Walberg

<sup>4</sup> Haller

<sup>5</sup> Virkler

<sup>6</sup> Murray

<sup>7</sup> Keller

<sup>8</sup> Bean

<sup>9</sup> Rumberger

<sup>10</sup> Tinto

<sup>11</sup> Fortier

تبيين و پيش‌بيني عملکرد تمصيلی دانش‌آموزان...  
والرند<sup>۱</sup> و گواي<sup>۲</sup>، 1995؛ گاتفريد<sup>۳</sup>، 1985، 1990؛ گرولنيک<sup>۴</sup> و رايان<sup>۵</sup>، 1987؛  
هارتر<sup>۶</sup> و کانل<sup>۷</sup>، 1984؛ رايان و کانل، 1989؛ والرند و بيسونت<sup>۸</sup>، 1992؛ والرند  
و همکاران، 1989؛ والرند و همکاران، 1993).

به علاوه، بيشتر پژوهش‌های آزمايشی نشان داده‌اند که وقتی افراد به  
طور بيرونی برای انجام تکليف برانگيخته می‌شوند در مقايسه با زمانی که  
دارای انگيزش درونی هستند دوام کمتری نشان می‌دهند (دسی و رايان  
1985). اين امر به ويژه زمانی بيشتر احتمال دارد که شرکت در تکليف بعدی  
اجباری نباشد. اگر چه برخی از دانش‌آموزان در سنين چهارده يا پانزده از  
دبيرستان ترک تحصیل می‌کنند، اما به نظر می‌رسد که عمده‌ی دانش‌آموزان  
تحصيل خود را حداقل تا زمانی که به لحاظ قانونی و يا خانوادگی مجبور  
هستند، ادامه می‌دهند (معمولاً تا سن شانزده سالگی). در طی اين دوره آنها  
قصد خود را برای ادامه يا ترک تحصیل مشخص می‌کنند. بسياری از  
دانش‌آموزان که به موضوعات مشخصی علاقمند شده‌اند يا به رشته‌هایی که  
به مدرک دانشگاهی نیاز دارند تمايل پيدا کرده‌اند، تصميم به ادامه تحصیل  
می‌گیرند و در نتيجه عملکرد تحصیلی آنها بهبود پيدا می‌کند. با اين حال برای  
بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان انگيزش خود تعيين شده به تحصیل بسيار  
کاهش يافته است (يعنی در آنها سطوح پایینی از انگيزش درونی و تنظيم  
شناسایی شده<sup>۹</sup> و سطوح بالایی از انگيزش و تنظيم بيرونی شکل گرفته است)؛  
که در نتيجه ممکن است به عملکرد تحصیلی ضعيف بيانجامد. نقطه‌ی حساس  
زمانی است که اجبار به مدرسه رفتن به پايان می‌رسد، يعنی زمانی که

<sup>1</sup> Vallerand

<sup>2</sup> Guay

<sup>3</sup> Gottfried

<sup>4</sup> Grolnick

<sup>5</sup> Ryan

<sup>6</sup> Harter

<sup>7</sup> Connell

<sup>8</sup> Bissonnette

<sup>9</sup> Identified regulation

دانش‌آموزان به سن شانزده سالگی می‌رسند و باید تصمیم بگیرند که به تحصیل ادامه دهند یا خیر. بدیهی است که در این زمان دانش‌آموزان مطابق با تصمیم خود عمل می‌کنند. دانش‌آموزانی که تصمیم به ترک گرفته‌اند به این نحو عمل خواهند کرد و دانش‌آموزانی که قصد ادامه تحصیل دارند نیز همین‌طور (হারدر<sup>۱</sup> و ریو<sup>۲</sup>، 2003). پژوهش‌ها در ادبیات نگرش نشان می‌دهند که قصدها پیش بینی کننده‌ی مهمی برای رفتار هستند (آژن<sup>۳</sup> و فیش بین<sup>۴</sup>، 1980).

این الگوی انگیزشی نه تنها به لحاظ نظری درست است بلکه با متون عملکرد تحصیلی نیز هم سویی دارد. نخست این که؛ با توجه به بافت اجتماعی، دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی مطلوب نسبت به دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی ضعیف، گزارش کرده‌اند که در فرایند تصمیم‌گیری در مدرسه بسیار کمتر مشارکت داشته‌اند، اغلب به آن‌ها گفته می‌شد که خود را اصلاح کنند و غالباً تأدیب می‌شدند (دان<sup>۵</sup>، 1992). همچنین گزارش داده‌اند که کمتر روابط معلم - شاگردی مثبتی داشته‌اند و معلمان آن‌ها را کنترل می‌کردند (بیردن<sup>۶</sup>، اسپنسر<sup>۷</sup> و موراکو<sup>۸</sup>، 1989؛ دان 1992).

دوم این که در ارتباط با ادراک دانش‌آموزان از شایستگی<sup>۹</sup> و خود پیروی<sup>۱۰</sup>، دیده شده است که دانش‌آموزان ترک تحصیل کرده ادراک پایینی از شایستگی تحصیلی (هورویتز<sup>۱۱</sup>، 1992) و خود پیروی (دان 1992) در مقایسه با دانش‌آموزانی دارند که به تحصیل خود ادامه داده‌اند. و آخر این که، در

<sup>1</sup> Hardre

<sup>2</sup> Reeve

<sup>3</sup> Ajzen

<sup>4</sup> Fishbein

<sup>5</sup> Dohn

<sup>6</sup> Bearden

<sup>7</sup> Spencer

<sup>8</sup> Moracco

<sup>9</sup> competence

<sup>10</sup> autonomy

<sup>11</sup> Horowitz

تیین و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

ارتباط با انگیزش، دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی ضعیف، سطوح پایینی از علاقه و نگرش اما سطوح بالایی از بیگانگی و خستگی نسبت به مدرسه را نشان می‌دهند (بیرردن و همکاران، 1989؛ کالابرس<sup>۱</sup> و پو<sup>۲</sup>، 1990؛ هورویتز، 1992؛ رامبرگر، 1987؛ تید ول، 1988). این نتایج از این فرضیه که دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی ضعیف ممکن است جهت‌گیری انگیزشی غیر خودتعیین‌شده را درونی کرده باشند، حمایت می‌کند.

اگر چه معلمان کنترلی بر شرایط بیرون از مدرسه اعمال نمی‌کنند، با این حال می‌توانند بافت کلاس درس را به نحوی فراهم بیاورند که درگیری موقعیتی و علاقه‌ی طبیعی را در کلاس و دانش‌آموزان ایجاد کنند و رشد منابع انگیزش درونی را در آنها افزایش دهند (دسی<sup>۳</sup>، 1995؛ هیدی<sup>۴</sup> و هرکایوس<sup>۵</sup>، 2000؛ ریو، 1996؛ سنسون<sup>۶</sup> و مورگان<sup>۷</sup>، 1992). زمانی که معلمان علایق دانش‌آموزان را مورد حمایت قرار می‌دهند (تا این که رفتار آنها را کنترل کنند)، دانش‌آموزان با احتمال بیشتری برای رفتن به مدرسه ارزش قایل می‌شوند و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری را نشان می‌دهند (استینبرگ<sup>۸</sup>، المن<sup>۹</sup> و مانتس<sup>۱۰</sup>، 1989؛ والرند و بیسونت، 1992؛ والرند، فوریر و گوای، 1997). زمانی که انگیزش در کلاس درس ایجاد شد و گسترش یافت، می‌تواند به عنوان منبع درونی خود دانش‌آموز عمل کند، که به طور معناداری در عملکرد تحصیلی مثبت دخیل است. یک نظریه‌ی امید بخش برای درک تاثیرات انگیزشی زیربنای عملکرد تحصیلی، نظریه‌ی تعیین‌گری شخصی<sup>۱۱</sup> (SDT) است (دسی

<sup>1</sup>Calabrese

<sup>2</sup>Poe

<sup>3</sup>Deci

<sup>4</sup>Hidi

<sup>5</sup>Harackiewicz

<sup>6</sup>Sansone

<sup>7</sup>Morgan

<sup>8</sup>Steinberg

<sup>9</sup>Elmen

<sup>10</sup>Mounts

<sup>11</sup>self-determination theory (SDT)

و رایان، 1985؛ رایان و دسی، 2000؛ والرند و همکاران، 1997؛ ریو و چانگ، 2006).

نظریه‌ی تعیین‌گری شخصی، وقتی به حوزه‌ی آموزش و پرورش وارد می‌شود، به ایجاد علاقه به یادگیری در دانش‌آموزان، ارزش نهادن به آموزش و پرورش، و اطمینان یافتن به قابلیت‌های شخصی توجه دارد (دسی و همکاران، 1991). براساس این نظریه، دانش‌آموزان زمانی در فعالیت‌های مربوط به مدرسه فعالانه درگیر می‌شوند که فعالیت‌های آموزشی برای آنها جالب هستند، در ارتباط با زندگی آنها می‌باشند و شایستگی‌های آنها را تایید می‌کنند. نیازهای اساسی شایستگی و تعیین‌گری شخصی منبع انگیزشی زیربنای تجارب دانش‌آموزان در علاقمند شدن به مدرسه و درونی سازی ارزش‌های مرتبط با مدرسه را توضیح می‌دهند. هم شایستگی و هم تعیین‌گری شخصی لذت بردن درونی، درگیری و بهزیستی را تسهیل می‌کند (رایان و دسی، 2000). شایستگی نشان دهنده‌ی نیاز به جستجوی چالش‌های بهینه و ادراک خویشتن به عنوان یک فرد موثر در تسلط یافتن بر آن چالش‌ها است؛ تعیین‌گری شخصی نیاز فرد را به تجربه‌ی انتخاب در آغاز به کار و تنظیم رفتارهای خود بر حسب انتخاب‌های شخصی و نه آن چه رویدادهای محیطی برای نحوه‌ی عمل او تعیین می‌کنند، نشان می‌دهد (دسی و رایان 1985؛ رایان و دسی، 2000). بنابراین برای افزایش علاقه به یادگیری، ارزش‌گذاری به آموزش و پرورش، و تایید قابلیت‌های شخصی، شرایط آموزشی باید شیوه‌هایی را برای حمایت از نیاز دانش‌آموزان به شایستگی و تعیین‌گری شخصی پیدا کنند.

محیط‌هایی که از نیاز دانش‌آموزان به شایستگی و تعیین‌گری شخصی حمایت می‌کنند، محیط‌های حمایت کننده‌ی خود پیروی را به وجود می‌آورند، اما محیط‌هایی که این نیازها را مورد غفلت قرار می‌دهند یا آنها را ناکام می‌گذارند، محیط‌های کنترل کننده را ایجاد می‌کنند (دسی و رایان 1987؛ ریو و

تبیین و پیش‌بینی عملکرد تمصیلی دانش‌آموزان...  
 بولت<sup>۱</sup> و کای<sup>۲</sup> (1999). زمانی که دانش‌آموزان معلمان حمایت‌کننده‌ی خود پیروی دارند (دسی، شووارتز<sup>۳</sup>، شینمن<sup>۴</sup> و رایان، 1981؛ دسی، اشپیگل<sup>۵</sup>، رایان، کواسنر<sup>۶</sup> و کافمن<sup>۷</sup>، 1982) یا وقتی معلمان خود را حمایت‌کننده‌ی خود پیروی ادراک می‌کنند (گرونلیک<sup>۸</sup> و رایان، 1987؛ راگی<sup>۹</sup>، دسی، پاتریک<sup>۱۰</sup> و رایان، 1992)، سطوح نسبتاً بالایی از تعیین‌گری شخصی (دسی و رایان، 1985؛ والرند و همکاران، 1997)، شایستگی (دسی، نزلک<sup>۱۱</sup> و شینمن، 1981؛ رایان و گرونلیک، 1986) و ارزش‌گذاری به تحصیل (رایان و کانل<sup>۱۲</sup>، 1989) را گزارش می‌دهند. زمانی که این منابع انگیزشی در کلاس درس حمایت می‌شوند و پرورش می‌یابند، پایه‌های انگیزشی را که دانش‌آموزان برای درگیر شدن فعالانه در مدرسه و متعهد شدن به فارغ‌التحصیلی نیاز دارند در اختیار آنها قرار می‌دهند (والرند و همکاران 1997).

هدف از این پژوهش تبیین و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه مناطق روستایی بر اساس عوامل انگیزش درونی نظریه‌ی تعیین‌گری شخصی (دسی و رایان، 1985) با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری می‌باشد. این کار به این دلیل می‌تواند مفید باشد که می‌تواند به یکپارچه کردن دانش موجود در زمینه‌ی تعیین‌کننده‌های انگیزشی عملکرد تحصیلی و درک بهتر این فرایند بر مبنای نظریه‌ی تعیین‌گری شخصی به ما کمک کرده، درک بهتری از فرایندهای روانشناختی دخیل در عملکرد تحصیلی

- 
- 1 Bolt  
 2 Cai  
 3 Schwartz  
 4 Scheinman  
 5 Spiegel  
 6 Koestner  
 7 Kauffman  
 8 Grolnick  
 9 Rigby  
 10 Patrick  
 11 Nezlek  
 12 Connell



دوره‌ی دبیرستان در اختیار ما قرار داده و همچنین آزمونی از نظریه‌ی تعیین‌گری شخصی، که مبنایی برای مدل انگیزشی عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده است، به عمل آورد. مدل انگیزشی پیشنهاد شده برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از دبیرستان در شکل یک ارایه شده است.

این مدل از پنج سازه‌ی مکنون ادراک حمایت معلم از خود پیروی<sup>۱</sup>، ارزش ادراک شده تحصیل<sup>۲</sup>، انگیزش تعیین شده شخصی<sup>۳</sup>، شایستگی ادراک شده<sup>۴</sup> و عملکرد تحصیلی<sup>۵</sup> تشکیل یافته است.



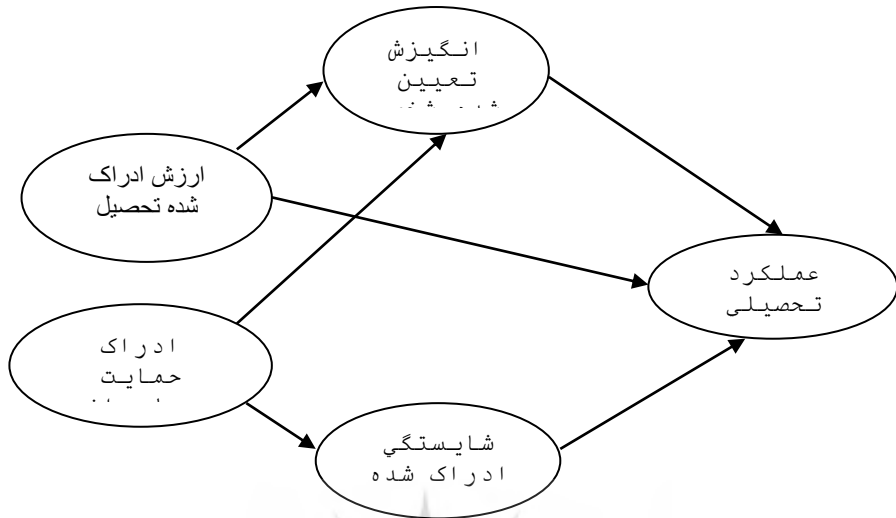
<sup>1</sup> Perceived teacher autonomy support

<sup>2</sup> perceived value of schooling

<sup>3</sup> Self-determined motivation .

<sup>4</sup> Perceived competence .

<sup>5</sup> School performance .



نمودار ۱. مدل پیشنهادی از روابط میان ادراک حمایت معلم از خود پیروی، ارزش ادراک شده‌ی تمصیلی، انگیزش خود تعیین‌شده، شایستگی ادراک‌شده و عملکرد تمصیلی.

در این مدل، ادراک دانش‌آموزان از درجه‌ای که شرایط کلاس درس آنها حمایت‌کننده‌ی خود پیروی است، میزان برخورداری آنها را از منابع انگیزشی، که توسط تعیین‌گری شخصی و شایستگی ادراک‌شده نشان داده می‌شود، پیش‌بینی می‌کند. سپس این منابع انگیزشی، هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم عملکرد تمصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این مدل انگیزشی مشابه مدلی است که توسط هاردر و ریو (2003) ارائه شده است. هر دو مدل، مدل‌های میانجی انگیزشی هستند، زیرا بر اساس آنها؛ الف) زمانی که معلمان حمایت بیشتری از خود پیروی به عمل می‌آورند، دانش‌آموزان ادراک مثبت‌تری از تعیین‌گری شخصی و شایستگی خواهند داشت، ب) سطوح انگیزش خود تعیین‌شده و شایستگی ادراک‌شده دانش‌آموزان، عملکرد تمصیلی آنها را پیش‌بینی می‌کنند و پ) ارزش ادراک‌شده تحصیل به طور مستقیم عملکرد مدرسه را پیش‌بینی می‌کند. آنچه در این دو مدل متفاوت است این است که در

مدل پیشنهادی تاثیر ارزش ادراک شده‌ی تحصیل در عملکرد تحصیلی نیز منظور شده است.

در افزودن ارزش ادراک شده‌ی تحصیل در این مدل به عنوان پیش بینی کننده‌ی عملکرد تحصیلی، به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق انگیزش خود تعیین شده، از پژوهش‌های قبلی (از جمله ویگفیلد<sup>۱</sup> و اکسل<sup>۲</sup>، 1992، 2000) که نشان می‌داد ارزش ادراک شده تحصیل فرایند انگیزشی‌ای می‌باشد که هم با انگیزش خود تعیین شده و هم با عملکرد تحصیلی در ارتباط باشد، استفاده برده‌ایم. همچنین مسی، ویگفیلد و اکسل (1990) نشان دادند که ارزش ادراک شده ریاضی پیش‌بینی کننده‌ی نیرمندی برای تصمیم دانشجویان (و رفتار واقعی آن‌ها) در گرفتن دروس ریاضی در آینده می‌باشد. به این ترتیب همان طور که در شکل یک آمده است پیشنهاد می‌شود که (الف) ادراک حمایت معلم از خود پیروی به طور غیرمستقیم، از طریق تاثیر بر انگیزش خود تعیین شده و شایستگی ادراک شده دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی را پیش بینی می‌کند، (ب) انگیزش خود تعیین شده و شایستگی ادراک شده به طور مستقیم عملکرد تحصیلی را پیش بینی می‌کنند، (پ) ارزش ادراک شده تحصیل به طور مستقیم عملکرد مدرسه را پیش‌بینی می‌کند و (ت) ارزش ادراک شده‌ی تحصیل از طریق تاثیر بر انگیزش خود تعیین شده، عملکرد تحصیلی را پیش بینی می‌کند.

مدارس روستایی و کوچک که با مشکلات اجتماعی و اقتصادی روبرو هستند به روش‌هایی قابل دست‌یابی و مطمئن برای به حداکثر رسانیدن میزان فارغ‌التحصیلان خود نیاز دارند. امکانات بیرونی و سیستم‌های حمایتی در این امر به مدارس کمک می‌کنند. اما زمانی که این منابع بیرونی وجود نداشته باشند، این قبیل مدارس می‌توانند به سمت منابع درونی دانش‌آموزان که کنترل‌پذیرتر هستند، یعنی پیشرفت و انگیزش، گردش کنند. مداخله‌هایی که در مورد عملکرد تحصیلی با تمرکز بر جبران پیشرفت کم انجام گرفته‌اند، موثر

<sup>1</sup> Wigfield

<sup>2</sup> Eccles

تبین و پیش‌بینی عملکرد تمصیلی دانش‌آموزان... نشان داده شده‌اند. در این مطالعه به دنبال پیشنهاد گزینه‌ی دوم، یعنی راهبرد مداخله‌ی انگیزشی در فراهم آوردن شرایط یادگیری‌ای که از خود پیروی دانش‌آموزان حمایت می‌کند، برای بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش نرخ فارغ‌التحصیلی از دبیرستان هستیم.

## روش:

پژوهش حاضر از جمله پژوهش‌های غیرآزمایشی و از نوع مدل یابی معادلات ساختاری است که هدف از آن بررسی رابطه‌ی سازه‌های نهان برونزا و درونزای موجود در مدل و نهایتاً تدارک مدلی انگیزشی برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

جامعه مورد مطالعه را کلیه دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی و دوره‌ی دبیرستان شهرستان سنندج تشکیل می‌دهند. چون هدف پژوهش حاضر تدوین یک مدل معادلات ساختاری است، به نمونه بزرگ نیاز بود، لذا سیصد و شصت و پنج نفر دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. در نمونه‌گیری سعی شد نسبت شرکت کنندگان از هر دو جنس برابر بوده و از همه‌ی پایه‌های تحصیلی به نسبت تعداد آن‌ها انتخاب شود.

ابزار مورد استفاده برای سنجش متغیرهای مورد نیاز برای انعکاس پنج سازه‌ی مکنون ادراک حمایت معلم از خود پیروی، ارزش ادراک شده‌ی تحصیل، انگیزش خود تعیین شده، شایستگی ادراک شده و عملکرد تحصیلی به ترتیب سازه‌ها عبارت خواهند بود از:

ادراک حمایت معلم از خود پیروی: به منظور سنجش ادراک حمایت معلم از خود پیروی از نسخه‌ی تغییر یافته‌ی پرسشنامه‌ی شرایط یادگیری<sup>۱</sup> (LCQ؛ ویلیامز<sup>۲</sup> و دسی، 1996) استفاده خواهد شد. این مقیاس شامل هشت ماده می‌باشد که هر ماده بر روی یک مقیاس هفت درجه‌ای از یک (کاملاً مخالفم) تا

<sup>1</sup> Learning Climate Questionnaire

<sup>2</sup> Williams

هفت (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه از دانش‌آموزان می‌خواهد که درباره‌ی معلمانی که با آن‌ها در مدرسه درس داشته‌اند فکر کنند که نشان دهنده‌ی درجه‌ی ادراک دانش‌آموز از حمایت‌کننده بودن شرایط یادگیری از خود پیروی است. برای هر فرد نمره‌ی متوسط در تمام ماده‌ها به دست خواهد آمد. بلاک و دسی (2000) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ 0/92 گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر برای این مقیاس ضریب آلفای 0/85 به دست آمد.

ارزش ادراک شده‌ی تحصیل: برای سنجش ارزش ادراک شده‌ی تحصیل از مقیاس سه ماده‌ای ارزش ادراک شده‌ی تحصیل (دسی و همکاران، 1991) استفاده خواهد شد، این ماده‌ها عبارتند از: «بیشتر آن چیزهایی که در مدرسه یاد می‌گیرم ارزشمند هستند»، «من برای فعالیت‌ها و کارهای مربوط به مدرسه ارزش قایل هستم»، «برای من کاملاً روشن است که آن چه در مدرسه می‌آموزم چقدر در آینده و زندگی من ارزشمند است و کاربرد دارد». دسی (1991) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ 0/80 گزارش کرده است. ضریب آلفای محاسبه شده برای این مقیاس در این پژوهش 0/82 است.

انگیزش خود تعیین شده: برای سنجش انگیزش خود تعیین شده‌ی تحصیلی از پرسشنامه‌ی خود تنظیمی تحصیلی<sup>1</sup> (ASRQ؛ رایان و کانل، 1989) استفاده می‌شود، این پرسشنامه به دلایل دانش‌آموزان برای انجام دادن فعالیت‌های درسی مربوط می‌شود. مقیاس انگیزش خود تعیین شده دارای یک سوال و ده دلیل می‌باشد که هر دلیل بر روی یک مقیاس هفت درجه‌ای از یک (کاملاً مخالفم) تا هفت (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. رایان و کانل (1989) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ 0/82 گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر برای این مقیاس ضریب آلفای 0/78 به دست آمد.

<sup>1</sup> Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ)

تیبین و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

شایستگی ادراک شده: برای سنجش شایستگی ادراک شده از مقیاس شایستگی ادراک شده<sup>۱</sup> (PCS، هارتر، 1982) استفاده خواهد شد. این مقیاس شامل چهار ماده می‌باشد که احساس آزمودنی‌ها را از شایستگی خود در فعالیت‌های یادگیری می‌سنجند. ویلیامز و دسی (1998) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ 0/80 گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز پایایی این مقیاس با همین روش 0/83 به دست آمد.

عملکرد تحصیلی: عملکرد تحصیلی در این پژوهش با دو شاخص سنجیده خواهد شد که عبارتند از:

شاخص اول: گزارش شخصی دانش‌آموزان از نمره‌ی معدل خود. از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود که «فکر می‌کنید معدل شما چند شود؟»، که برای این منظور یک مقیاس چهار درجه‌ای (بالای 17 (4)، 15 تا 17 (3)، 12 تا 15 (2)، پایین 12 (1)) به کار خواهد رفت. شاخص دوم مقیاس سنجش عملکرد تحصیلی مورد انتظار<sup>۲</sup> (AP) خواهد بود که با این سه ماده سنجیده خواهد شد: «من انتظار دارم که عملکرد تحصیلی خوبی داشته باشم»، «من انتظار دارم که از بیشتر همکلاسی‌های خود بهتر عمل کنم»، «پیش‌بینی و انتظار من از موفقیت‌ام خیلی خیلی بالاست». هاردن و ریو (2003) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ 0/79 گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای محاسبه شده برای این مقیاس در این پژوهش 0/82 است.

### یافته‌ها:

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل معادلات ساختاری (با نرم‌افزار LISREL 25. 8) استفاده شده است. همچنین به منظور بررسی

<sup>1</sup> Perceived Competence Scale (PCS)

<sup>2</sup> anticipated academic performance (AP)

پژوهشنامه تربیتی  
 برآزش الگوی مفروض با داده‌های مشاهده شده و مقایسه آن با الگوی  
 جایگزین دیگر از آزمون کای دو استفاده کرده ایم.

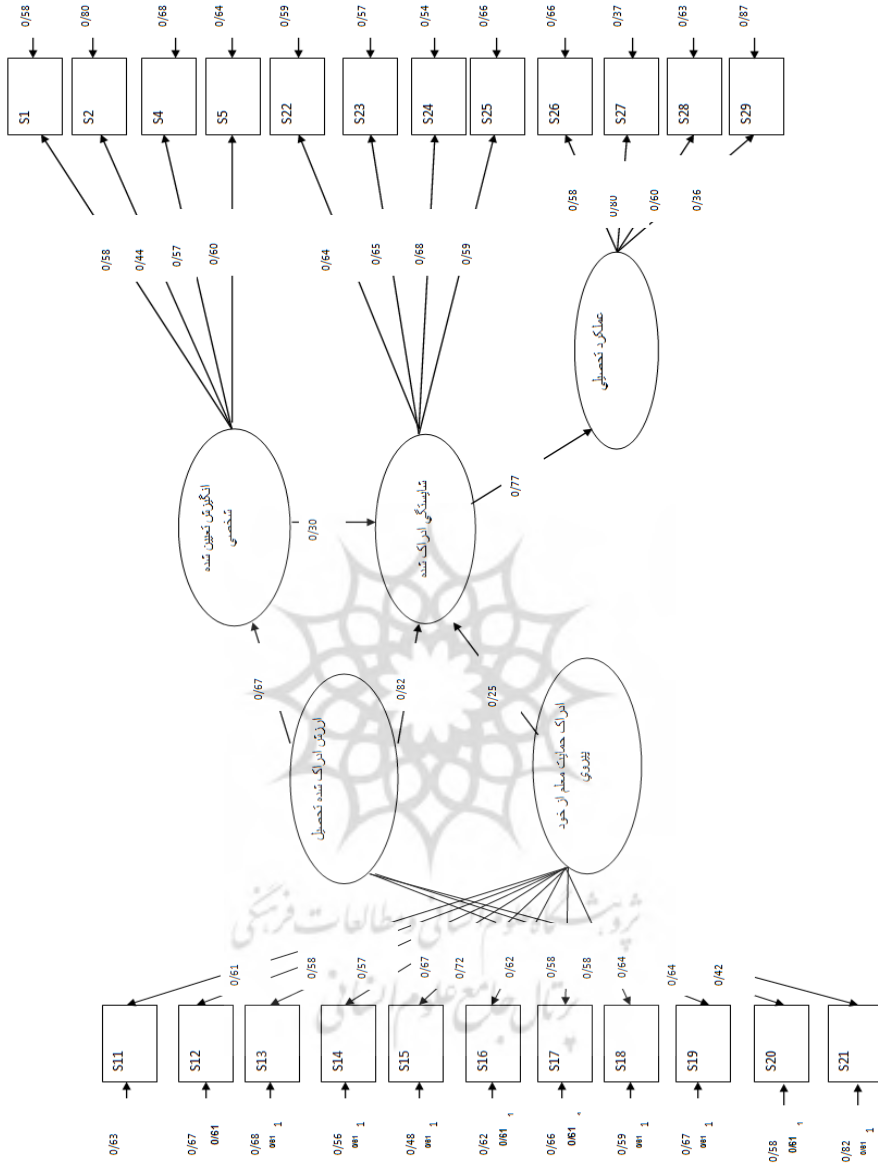
همانطور که در نمودار یک آمده است، مدل دارای دو متغیر برونزاد  
 (ارزش ادراک شده تحصیل و ادراک حمایت معلم از خود پیروی و سه متغیر  
 درونزاد (انگیزش تعیین شده شخصی، شایستگی ادراک شده و عملکرد  
 تحصیلی) می‌باشد. میانگین انحراف معیار و ماتریکس همبستگی برای پنج  
 متغیر مذکور، که اساس تجزیه و تحلیل ما هستند، در جدول یک آمده است.

جدول 1. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار نشانگرهای مدل.

ردیف	متغیرهای پژوهش	1	2	3	4	5
1	ارزش ادراک شده ی تحصیل	1	**0/476	**0/434	**0/559	**0/373
2	ادراک حمایت معلم از خود پیروی		1	367**0/	380**0/	230**0/
3	انگیزش تعیین شده شخصی			1	**0/513	**0/366
4	شایستگی ادراک شده				1	**0/553
5	عملکرد تحصیلی					1
	میانگین	18/51	39/89	57/45	22/95	18/49
	انحراف معیار	2/66	9/68	7/39	4/05	3/78

N=365 و 0/01 < \*\*P

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 پرتال جامع علوم انسانی



نمودار 2. ضریب برآورد شده استاندارد نشانگرها و سازه های مدل.

جدول 2. مسیرهای مدل



شاخص	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده	کمیت t	معنی داری (p)
$\Phi_{11}$	0/72	0/59	6/59	0/05
$\Upsilon_{11}$	0/67	0/67	6/36	0/05
$\Upsilon_{21}$	0/82	0/95	4/09	0/05
$\Upsilon_{22}$	0/25	0/19	2/00	0/05
$\beta_{21}$	0/30	0/35	2/69	0/05
$\beta_{32}$	0/77	0/45	7/85	0/05

برای ارزیابی این که مدل مفروض تا چه میزان با داده‌های به دست آمده دارای برازندگی است، علاوه بر شاخص‌های  $\chi^2$  دو و مقدار بحرانی حجم نمونه، بر سه شاخص برازندگی نیز اتکاء می‌کنیم (بولن<sup>1</sup> و لانگ<sup>2</sup>، 1993).  $\chi^2$  دو غیر معنی‌دار نشان دهنده‌ی برازش مدل با داده‌هاست. همچنین زمانی که حجم نمونه بالا باشد، سایر شاخص‌های آماری بهتر برازندگی مدل را نشان می‌دهند (هاردن و ریو، 2003). بنابراین شاخص  $\chi^2$  دو برابر با دو یا کمتر حاکی از برازش مناسب است و حجم نمونه باید از دویست بالاتر باشد. سه شاخص مهم دیگر برازش عبارتند از شاخص نیکویی برازش (SRMR) و متوسط باقیمانده‌های استاندارد شده (CFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (GFI)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

جدول 3. شاخصهای نیکویی برازش مدل

P	شاخص CFI برازندگی تطبیقی	SRMR متوسط	باقیمانده‌های استاندارد شده NNFI شاخص نرم	نشده برازندگی NFI شاخص نرم	شده برازندگی AGFI شاخص نیکویی	برازش تعدیل شده GFI شاخص	نیکویی برازش RSMEA ریشه خطای میانگین مجدورات تقریب	$\chi^2/df$	$\chi^2$	شاخص
0/000	0/96	0/05	0/96	0/92	0/88	0/90	0/048	1/84	534/65	

CFI و GFI هر چه بالاتر باشند (مثلاً بالاتر از 90) بهتر بوده و فقدان برازندگی مدل فرض شده را با یک مدل مستقل مقایسه می‌کنند؛ در حالی که SRMR هر چه پایین‌تر (مثلاً پایین‌تر از 50) باشد، مدل به دست آمده برازش بهتری را داراست (هیو<sup>1</sup> و بنتلر<sup>2</sup>، 1999). به طور خلاصه برای ارزیابی برازش مدل از شش شاخص استفاده می‌کنیم که عبارتند از:  $\chi^2/df$ ، نسبت حجم نمونه، GFI، CFI و SRMR، که ما در این پژوهش علاوه بر این شش شاخص، از چندین شاخص دیگر استفاده کرده‌ایم.

مدل ساختاری: مطابق مدل انگیزشی فرض شده (نمودار 1) میزان ارزش ادراک شده‌ی تحصیل پیش‌بینی کننده‌ی سطح انگیزش تعیین شده‌ی شخصی و شایستگی ادراک شده بوده و ادراک حمایت معلم از خود پیروی پیش‌بینی کننده‌ی شایستگی ادراک شده است، که در نهایت متغیرهای ارزش ادراک شده‌ی تحصیل، انگیزش تعیین شده‌ی شخصی و ادراک حمایت معلم از خود پیروی از طریق متغیر شایستگی ادراک شده، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. با بررسی داده‌های به دست آمده، مشخص شد که مدل پیشنهادی در بعضی مسیرهای فرض شده تأیید نشده، در عوض در بین متغیرهای مدل در مسیرهای جدیدی ارتباط برقرار شده است (نمودار 2)؛ به طوری که هر دو

<sup>1</sup> Hu

<sup>2</sup> Bentler

متغیر مستقل ما، یعنی ارزش ادراک شده‌ی تحصیل و ادراک حمایت معلم از خود پیروی به صورت غیرمستقیم و از طریق متغیرهای انگیزش تعیین شده‌ی شخصی و شایستگی ادراک شده عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. تحلیل داده‌ها نیز برانزنگی مدل به دست آمده را تأیید می‌کنند. نتایج مربوط به تجزیه و تحلیل شاخص‌های برانزنگی مدل به دست آمده در جدول 3 آمده است. همان‌طور که از جدول مذکور بر می‌آید شاخص  $\chi^2=534$ ،  $p<0/01$ ) و معنی‌دار بوده و عدد به دست آمده بسیار بزرگتر از عدد مورد انتظار در چنین حجمی از نمونه می‌باشد. شاخص  $\chi^2/df$  مقدار 1/84 به دست آمد که زیر 2 بوده و میزان مناسبی است. سایر شاخص‌های نشان‌دهنده نیکویی برازش نیز حاکی از برانزنگی مدل فرض شده با داده‌های به دست آمده می‌باشد.

تحلیل مسیرهای مدل (جدول 2) نشان می‌دهند که بین مسیرهای مدل ارتباط مثبت و معنی‌دار وجود دارد ( $t > 2$ ). همچنین ارتباط بین متغیرهای مدل بصورت ماتریس همبستگی در جدول 1 آمده است و در اینجا هم بین متغیرهای مدل همبستگی مثبت و معنی‌دار تأیید شده است.

### بحث و نتیجه گیری:

بر اساس نظریه تعیین‌گری شخصی، زمانی دانش‌آموزان در فعالیت‌های مربوط به مدرسه فعالانه درگیر می‌شوند که این فعالیت‌ها جذاب، مرتبط با زندگی و تأییدکننده‌ی شایستگی آنها باشد. به عبارت دیگر ادراک دانش‌آموزان از تعیین‌گری شخصی و شایستگی نشأت گرفته از منابع انگیزش درونی است که درگیری، عملکرد تحصیلی بهتر و در نتیجه تمایل به ادامه تحصیل را در آنها حمایت می‌کند. یکی از منابع مهم انگیزش درونی، باوری است که دانش‌آموز نسبت به ارزشمند بودن مطالب درسی و تحصیل دارد. اگر یادگیرنده به این باور برسد که محتوای دروس و مطالب مدرسه با امور روزمره‌ی زندگی او مرتبط بوده و این قضیه را بصورت عینی و ملموس

تیین و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...  
 ادراک کند، نسبت به زمانی که هیچ ارتباطی بین موضوعات مطرح شده در مدرسه و امور روزانه‌ی خود احساس نمی‌کند دارای انگیزش درونی بیشتری برای درگیری فعالانه در فعالیت‌های مربوط به مدرسه و در نتیجه عملکرد تحصیلی نیز به تبع بهتر خواهد بود.

منبع مهم دیگر انگیزه تحصیلی، عملکرد معلمان می‌باشد یک نقش مهم معلمان در جهت رشد و گسترش منابع انگیزش درونی از طریق ایجاد کلاس درس حمایت‌کننده‌ی خود پیروی است؛ کلاسی که نیازهای تعیین‌گری شخصی و شایستگی را حمایت و پرورش می‌دهد. همانطور که والراند و همکاران (1997) عنوان کردند ما نیز در این پژوهش دریافته‌ایم وقتی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند از نیازهای آنها غفلت شده یا نادیده گرفته می‌شوند، تمایل کمتری به مدرسه و درس خواندن دارند. یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش، این است که ادراک جو حمایت‌کننده خود پیروی از جانب یادگیرنده، پرورش دهنده‌ی متغیرهای انگیزشی مهمی مانند انگیزش تعیین شده شخصی و حتی به طور مستقیم بر روی عملکرد تحصیلی در دوره دبیرستان تأثیرگذار است.

پیشرفت تحصیلی ضعیف نیز پیش‌بینی‌کننده‌ی خوبی برای تصمیم به ترک تحصیل است (بتین - پیرسون<sup>1</sup>، 2000). مانیز قویاً با این نکته موافقیم که عملکرد تحصیلی ضعیف پیش‌بینی‌کننده و مبنای شکل‌گیری تصمیم دانش‌آموزان به ترک تحصیل است. بنابراین تلاش‌ها برای بهبود عملکرد تحصیلی به منظور پیشگیری از ترک تحصیل، به ویژه زمانی که این تدابیر پیشگیرانه بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ها و سنین پایین‌تر تمرکز می‌یابند، راهبردهای نویدبخشی هستند.

مهمترین یافته پژوهش حاضر این است که در عملکرد تحصیلی دو منبع مهم انگیزشی ادراک حمایت معلم از خود پیروی و انگیزش تعیین شده

<sup>1</sup>Battin-Pearson

شخصی نقش بسیار با اهمیتی را ایفاء می‌کنند. با این اوصاف، نکته اساسی که از این یافته می‌توان به دست آورد این است که عملکرد تحصیلی را نباید تنها به عنوان مسأله‌ای که ناشی از مشکل شناختی است نگاه کرد؛ بلکه این مسأله یک موضوع انگیزشی نیز می‌باشد. در تأیید این موضوع، در این پژوهش ما متغیر انگیزشی ارزش ادراک شده تحصیل، که نقش آن در مدل هاردر و ریو (2003) مشخص نشده و به آن پرداخته نشده بود، به مدل انگیزشی خود اضافه کرده و روابط ساختاری آنرا با سایر متغیرها مورد بررسی قرار دادیم. ارزش ادراک شده تحصیل همراه با انگیزش تعیین شده شخصی در پژوهش ویگفیلد و ایکلس (2000، 1992) با عملکرد تحصیلی رابطه نشان داده بود و ما هم به تبع این پژوهش‌ها آنرا در مدل پژوهشی خود وارد کردیم. در پژوهش حاضر بین این متغیر و متغیرهای میانجی انگیزشی شایستگی ادراک شده و انگیزش تعیین شده شخصی ارتباط یافت شد و بر عملکرد تحصیلی از طریق این متغیرها تأثیر گذار بود. میس<sup>1</sup>، ویگفیلد و ایکلس (1990) دریافتند که ارزش ادراک شده ریاضی پیش‌بینی کننده‌ی موفقیت‌ها یا شکست‌های دانشجویان در این درس در ترم‌های مختلف است. نتیجه پژوهش ما نیز همسو با نتایج تحقیقات ذکر شده است. همچنین در مدل تأیید شده این پژوهش، متغیر میانجی شایستگی ادراک شده با هر دو متغیر مستقل ارزش ادراک شده تحصیل و ادراک حمایت معلم از خود پیروی در ارتباط بوده و از طرف دیگر با متغیر عملکرد تحصیلی ارتباط نشان داده است؛ به طوری که می‌توان گفت شایستگی ادراک شده نقش میانجی مهمی را در تأثیر گذاری متغیرهای انگیزشی بر روی عملکرد تحصیلی ایفاء می‌کند و این نتیجه‌ی مهم با پژوهش‌های بندورا (1997)، بندورا و شانک<sup>2</sup> (1981) و ویگفیلد (1994) که نشان دادند انتظارات خودکار آمدی و انتظارات پیامد در بسیاری از موارد در انگیزش دانش‌آموزان به اندازه

تیبین و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان... شایستگی ادراک شده نقش ایفاء می‌کنند. مفهوم «خودهای ممکن» نیز تا حدود زیادی بعضی از پایه‌های انگیزشی عملکرد تحصیلی را توضیح می‌دهد (کراس و مارکوس<sup>۱</sup>، 1994). حتی در نظریه انگیزش تعیین شده شخصی، علاوه بر خود پیروی و شایستگی، بر ارتباط به عنوان نیاز سوم تأکید می‌شود؛ که بعضی از دلایل انگیزشی مشارکت و درگیری دانش‌آموزان را در فعالیتهای مدرسه تبیین می‌کند (گودناو، 1993؛ رایان و پاولسون<sup>۲</sup>، 1991). بنابراین، انتظار داریم که در پژوهش‌های بعدی نقش ارتباط و مؤلفه‌های آن نیز به مدل تأیید شده‌ی این پژوهش اضافه شده، تا نقش آن در عملکرد تحصیلی مشخص‌تر شود. علی‌رغم این، در پژوهش حاضر جنبه‌های بیشتری از مفید بودن نظریه تعیین‌گری شخصی در تبیین عملکرد تحصیلی روشن شد؛ چرا که علاوه بر دو منبع انگیزشی شایستگی ادراک شده و انگیزش تعیین شده شخصی، نقش جوی که معلم در کلاس درس فراهم می‌کند (جو حمایت‌کننده در مقابل کنترل‌کننده) به عنوان یک متغیر مؤثر بر عملکرد تحصیلی مشخص شد.

این پژوهش به طور ویژه بر روی دانش‌آموزان روستایی متمرکز شد. جالب خواهد بود اگر پژوهش‌های بعدی بر روی دانش‌آموزان مناطق شهری انجام گرفته و نتایج آن را با این پژوهش مورد مقایسه قرار دهند و یا مدل تأیید شده در این پژوهش را در نمونه شهری مورد آزمون قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود میزان تأثیرات متغیرهای انگیزشی مورد بررسی در این تحقیق بر روی عملکرد تحصیلی در دو نمونه بزرگ روستایی و شهری مورد مقایسه قرار گیرد؛ چرا که با توجه به پیشینه مطرح شده، به نظر می‌رسد تأثیر حمایت معلم از خود پیروی بر روی عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان روستایی نسبت به دانش‌آموزان شهری نیرومندتر باشد و انگیزه تحصیلی

<sup>1</sup> Possible Selves

<sup>2</sup> Markus

<sup>3</sup> Powelson

دانش‌آموزان روستایی به طور نسبی بیشتر از دانش‌آموزان شهری از سبک انگیزشی معلم تأثیر بپذیرد.

این پژوهش در هر کدام از زمینه‌های نحوه اندازه‌گیری و تعمیم‌پذیری دارای سه محدودیت است. در حیطه‌ی محدودیت‌های مربوط به نحوه اندازه‌گیری، نخست اینکه ما ادراک کلی دانش‌آموزان را از همه معلمان آنها سنجیدیم، زیرا هدف ما در این پژوهش پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در مدرسه بود نه عملکرد تحصیلی در حیطه‌ی موضوعی خاص. همچنین بر این امر واقفیم که میزان ادراک دانش‌آموزان از حمایت از خود‌پیروی توسط معلمان مختلف و در موضوعات مختلف درسی، متفاوت است. به همین صورت، سبک انگیزشی معلمان یک مدرسه نیز با همدیگر کاملاً متفاوت است. دومین محدودیت مربوط به اندازه‌گیری این است که ما موقعیت اجتماعی-اقتصادی متفاوت دانش‌آموزان را به عنوان یک متغیر تأثیرگذار در نتیجه پژوهش کنترل نکردیم. سومین محدودیت در این حیطه، در ارتباط با این مسأله است که ما در این پژوهش تأثیر نظر دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار دادیم، نه اقدام واقعی آنها در این زمینه. البته ما عمداً این متغیر را انتخاب کردیم، زیرا در این پژوهش می‌خواستیم فرایند تصمیم‌گیری دانش‌آموزان را که منجر به عملکرد تحصیلی می‌شود مورد پژوهش قرار دهیم. در حیطه تعمیم‌پذیری هم با سه محدودیت مواجه هستیم. نخست، به میزان اعتماد به روش معمول، یعنی داده‌های مبتنی بر پرسشنامه‌های خود گزارشی برای سنجش متغیرها بر می‌گردد؛ چرا که در چنین روشی تظاهرات رفتاری در نتیجه پژوهش تأثیرگذار خواهد بود. دومین عامل محدود کننده تعمیم‌پذیری، مربوط است به زمان؛ به این معنا که ما داده‌ها را به شیوه طرح تحقیق عرضی جمع‌آوری کرده‌ایم نه طولی. تجاربی مانند احساس داشتن خود‌پیروی حمایت شده و عملکرد تحصیلی در طول زمان رخ می‌دهد و در چنین مواردی روش تحقیق طولی دقیق‌تر و مناسب‌تر است. سومین محدودیت مربوط به تعمیم‌پذیری، این است که ما ادراک دانش‌آموزان را از معلمان‌شان مورد مطالعه قرار داده‌ایم؛ با علم

تبيين و پيش بينی عملکرد تمصيلی دانش آموزان...

به اين که ادراک آنها از جو مدرسه به عنوان یک محیط حامی خود پيروي يا کنترل کننده از روابط آنها با والدين شان (گرولينک و رایان، 1989) و مديران مدارس (والراند و همکاران، 1997) تأثیر می پذيرد.

یافته های این پژوهش تلویحات عملی دیگری هم دارد. معلمان مهیا کننده محیط حامی خود پيروي، مستقیماً جو کلاس مستعد پرورش انگیزش، پیشرفت و پشتکار را فراهم می کنند. از شیوه های مسلم ایجاد انگیزه می توان به حمایت معلمان از علایق دانش آموزان، ارتباط دادن مطالب درسی با زندگی، تأیید شایستگی و پرورش خود پيروي آنها اشاره کرد. با ارتقاء منابع انگیزشی شایستگی و خود تعیین گری پیشرفت و پشتکار نیز ترغیب خواهد شد.

به طور خلاصه، با نگاهی به نمودار 2 و میزان تأثیر جداگانه هر یک از متغیرها بر روی عملکرد تحصیلی پی می بریم که:

الف) منابع انگیزشی به طور معنی داری عملکرد و تداوم در تحصیل را پیش بينی می کنند.

ب) عملکرد تحصیلی ریشه عمیق تری در شایستگی ادراک شده نسبت به سایر منابع انگیزشی دارد.

ج) عملکرد تحصیلی بیشتر از هر متغیر دیگری از شایستگی ادراک شده تأثیر پذیر است.

در نتیجه، مدارس کوچک روستایی نیازمند راه های معتبر و قابل تحقق برای جبران کاستی ها و مشکلات موجودند. فرصت های بیرونی و سیستم های حمایتی برای ارتقاء وضعیت دبیرستان های روستایی مهم اند. در صورت عدم دسترسی به این منابع بیرونی، این مدارس می توانند بر روی منابع درونی قابل کنترل تر مانند عملکرد تحصیلی و انگیزش سرمایه گذاری کنند. مشخص شده است که برای مداخله در ترک تحصیل، تمرکز بر روی عملکرد تحصیلی ضعیف مؤثر واقع شده است. این پژوهش گامی بود در جهت بهبود وضعیت عملکرد تحصیلی با برجسته نمودن نقش عوامل انگیزشی و راهبرد مداخله انگیزشی به وسیله فراهم کردن جو یادگیری که حامی خود پيروي است. در



پژوهشنامه تربیتی

---

---

عمل لازمه چنین محیطی، فراهم کردن جو کلاسی است که در آن معلمان به دانش آموزان خود حق انتخاب داده، به برنامه‌ریزی‌ها، احساسات و سئوالات آنها احترام گذاشته و فعالیت‌های یادگیری را تدارک می‌بینند که در ارتباط با اهداف و آرزوهای دانش‌آموزان باشد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self- determination in human behavior. New York: Plenum Press .
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53,1024– 1037 .
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed. ), *Improving academic achievement: Contributions of social psychology* (pp. 59–85). New York: Academic Press .
- Deci, E. L. , Schwartz, A. , Scheinman, L. , & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult s orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642– 650 .
- Deci, E. L. , Spiegel, N. H. , Ryan, R. M. , Koestner, R. , & Kauffman, M. (1982) .Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852– 859 .
- Deci, E. L. , Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 325– 346 .
- Fortier, M. S. , Vallerand, R. J. , & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257– 274 .
- Fowler, W. J. , Jr. , & Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 189–202 .

- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21– 43 .
- Grolnick, W. S. , & Ryan, R. M. (1987). Learning and individual differences investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890– 898 .
- Grolnick, W. S. , & Ryan, R. M. (1989). Parent styles and self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81,143– 154 .
- Haller, E. J. , & Virkler, S. J. (1993). Another look at rural–nonrural differences in learning. *Journal of Research in Rural Education*, 9,170– 178 .
- Hardre, P. L. , & Reeve, J. (2003). A motivational model of intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*,95, 347–356 .
- Hidi, S. , & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151– 179 .
- Hu, L. , & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1– 55 .
- Meece, J. L. , Wigfield, A. , & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its effects on course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60– 70 .
- Murray, J. D. , & Keller, P. A. (1991). Psychology and rural America: Current status and future directions. *American Psychologist*, 46, 220–231 .

- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Reeve, J. , Bolt, E. , & Cai, Y. (1999). *Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students*. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537– 548 .
- Reeve, J. , & Jang, H. (2006). *What teachers say and do to autonomy during a learning activity*. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218 .
- Rigby, C. S. , Deci, E. L. , Patrick, B. P. , & Ryan, R. M. (1992). *Beyond the intrinsic– extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning*. *Motivation and Emotion*, 16, 165– 185 .
- Ryan, R. M. , & Connell, J. P. (1989). *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761 .
- Ryan, R. M. , & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-bein* *American Psychologist*, 55, 68– 78 .
- Ryan, R. M. , & Grolnick, W. S. (1986). *Origins and pawns in the class- room: Self- report and projective assessments of individual differences i s perceptions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550– 558.
- Ryan, R. M. , & Powelson, C. (1991). *Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education*. *Journal of Experimental Ed- ucation*, 60, 49– 66 .
- Sansone, C. , & Morgan, C. (1992). *Intrinsic motivation and education: Competence in context*. *Motivation and Emotion*, 16, 249– 278.
- Steinberg, L. , Elmen, J. D. , & Mounts, N. S. (1989). *Authoritative parent- ing, psychosocial maturity, and academic*

- success among adolescents *Child Development*, 60, 1424–1436 .
- Vallerand, R. J. , & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and a motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599– 620 .
- Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , Blais, M. R. , Briere, N. M. , Sene´cal, C. , & Vallie`res, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172 .
- Vallerand, R. J. , Fortier, M. S. , & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 .
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78 .
- Wigfield, A. , & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265– 310 .
- Wigfield, A. , & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68– 81 .
- Williams, G. C. , & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychological values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767– 779 .