

نقش میانجی خود پنداره تحصیلی در رابطه آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی

سرگل ابهری^۱

رزگار محمدی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خود پنداره تحصیلی در رابطه آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی انجام گرفت. روش پژوهش همبستگی-علی و از جمله پژوهش‌های کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی مدارس شهر سقز به تعداد ۲۴۸۵ می‌باشند. از طریق جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای نمونه‌ای به تعداد ۳۶۰ نفر انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه آموزش ترغیبی (ITS) آموس، پورکی و تویاس (۱۹۸۴)، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی یسن چن (۲۰۰۴) و اشتیاق به مدرسه ونگ و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ و Amos نسخه ۱۸ استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین آموزش ترغیبی با خودپنداره تحصیلی ($r=0/394$)، آموزش ترغیبی با اشتیاق به مدرسه ($r=0/413$)، خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه ($r=0/565$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P<0/05$). همچنین، خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه نقش میانجی ($\beta=0/306$) ایفا می‌کند. با توجه به این نتایج می‌توان گفت که توجه به آموزش ترغیبی در آموزش و پرورش می‌تواند باعث افزایش خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه شود.

کلید واژه‌ها: آموزش ترغیبی؛ خودپنداره تحصیلی؛ اشتیاق به مدرسه؛ دانش آموزان؛ پایه ششم

۱. کارشناس ارشد آموزش ابتدایی، گروه علوم تربیتی، واحد سقز، دانشگاه آزاد اسلامی، سقز، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد سقز، دانشگاه آزاد اسلامی، سقز، ایران

مقدمه

نظام آموزش و پرورش هر کشور از ارکان و عناصر متعددی تشکیل شده است که در پیوند با یکدیگر و برای دستیابی به اهداف متعالی تعلیم و تربیت تلاشی هماهنگ و یکپارچه را انجام می‌دهند. مدرسه خانه دوم دانش‌آموزان است و به جرأت می‌توان گفت که دانش‌آموزان پس از خانواده بیشترین زمان را در آنجا می‌گذرانند، بنابراین فراهم کردن شرایطی که کودکان و نوجوانان از بودن در مدرسه لذت ببرند بسیار اهمیت دارد. ضمن آنکه محیط مدرسه باید همچون محیط خانواده احساس امنیت به وجود آورد (امیدی و عصاره، ۱۳۹۶). اشتیاق دانش‌آموز در مدرسه متغیر مهمی است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می‌کنند. این متغیر همچنین به عنوان نقطه محوری اکثر نظریات مربوط به افت تحصیلی به حساب می‌آید. سازه اشتیاق به مدرسه ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی دارد که بر نقش احساسات فردی، دلبستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند. در این دیدگاه رفتار ضد اجتماعی جوانان براساس پیوندهای بین فرد و جامعه تبیین می‌شود، به همین صورت بی‌اشتیاقی نیز می‌تواند نتیجه تضعیف رابطه فرد با نهادهای اجتماعی باشد. در نظریه کنترل اجتماعی این پیوندها به وسیله تعهد، باورها، دلبستگی و اشتیاق مشخص می‌شوند (قربانی، ۱۳۹۳). اشتیاق در مدرسه^۱ به صورت میزان تعهد و مشارکت دانش‌آموزان در برنامه درسی، فعالیت‌های مدرسه و اجتماعی تعریف شده است (فردریکز و همکاران^۲، ۲۰۰۴)

اشتیاق در مدرسه مفهومی چند بعدی و تشکیل شده از سه عنصر رفتاری، انگیزشی و شناختی می‌باشد (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴؛ ونگ و همکاران^۳، ۲۰۱۱؛ رسچلی و کریستنسون^۴، ۲۰۱۲؛ کوونیا و همکاران^۵، ۲۰۱۹). اشتیاق رفتاری دربرگیرنده اقدامات هر دانش‌آموز در کاربست تلاش، توجه و تداوم در طول برنامه درسی (مانند مشارکت در مباحث کلاس درس، گرایش به کلاس و تکمیل نمودن کار کلاسی)، درگیری در فرایند یادگیری و وظایف تحصیلی (مانند تلاش و تمرکز) و فعالیت‌های فوق برنامه (مانند کامل کردن تکلیف در منزل و ورزش) می‌باشد (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴؛ سیناترا و همکاران^۶، ۲۰۱۵). اشتیاق شناختی دربرگیرنده خودکنترلی و تلاش‌های دانش‌آموز

^۱ . school engagement

^۲ . Fredricks & et al

^۳ . Wang & et al

^۴ . Reschly and Christenson

^۵ . Cunha & et al

^۶ . Sinatra & et al

در جهت دستیابی به اهداف یادگیری است؛ برای مثال، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و استفاده از استراتژی‌های فراشناختی مبنی بر برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴؛ سیناترا و همکاران، ۲۰۱۵؛ روساریو و همکاران^۱، ۲۰۱۶). در نهایت، اشتیاق عاطفی به واکنش‌های انفعالی و احساسات مثبت (مانند شاد بودن، افتخار کردن و علاقمند بودن) و منفی (مانند بی-حوصلگی، غمگین و مضطرب بودن) مربوط به فعالیت‌های مدرسه و احساس ارتباط و تعلق به آن‌ها اشاره دارد (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴؛ سیناترا و همکاران، ۲۰۱۵). لازم است اشاره شود که، ادبیات موجود (به عنوان مثال، فردریک و همکاران، ۲۰۰۴؛ ۶۱: ۲۰۰۴) نشان می‌دهند که ابعاد اشتیاق در مدرسه "انقطاع‌پذیر"^۲ است. پژوهش‌های قابل توجهی از جمله مرورهای یکپارچه (لامبورن و همکاران^۳، ۱۹۹۲؛ ووبلس و برکلمنز^۴، ۲۰۰۵) و فراتحلیل روردا^۵ و همکاران (۲۰۱۱) نشان می‌دهند که اشتیاق به مدرسه و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان به شکل قابل توجهی از روابط معلم و دانش‌آموز تأثیر می‌پذیرد. به علاوه، اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه و وظایف یادگیری از حمایت‌ها، ملایمات و ترغیبی که از معلم خود دریافت می‌کنند نیز تأثیر می‌پذیرد (لوی و نعمه-غنائیم^۶، ۲۰۲۰). از طرف دیگر، نبود احساس تعلق به مدرسه می‌تواند سبب افت تحصیلی و همچنین ترک تحصیل شود (امیدی و عصاره، ۱۳۹۶).

یکی از عوامل مؤثر بر اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان شیوه‌های و سبک‌های تدریس معلم می‌باشد (کیخا و همکاران، ۱۳۹۷). تدریس و تربیت ثمربخش، فعالیتی است که ترکیب مناسبی از نظریه‌ها، انگیزه‌ها، مهارت‌ها، فنون و هنر آموزش دادن و تربیت کردن را به کار گیرد. این نوع از تدریس و تربیت نه تنها یک فعالیت روشنفکرانه است و عمدتاً درصدد تحقق اهداف شناختی است، بلکه در عین حال، یک تلاش عمیقاً شخصی و شخصیتی و اخلاقی نیز است. جنبه شخصیتی و شخصی بودن تدریس و تربیت به این دلیل است که ارتباط متقابل معلم و شاگرد عامل اساسی در موفقیت تدریس است. یک معلم ضعیف باعث اغتشاش ذهنی و روحی شاگردان و شکست آنان می‌شود و حتی بی میلی به یادگیری و رشد را در آنان به وجود می‌آورد (صید، ۱۳۸۸). از گذشته تا امروز،

1. Rosário & et al

2. malleable

3. Lamborn & et al

4. Wubbels & Brekelmans

5. Roorda

6. Lavy & Naama-Ghanayim

تحقیقات گسترده‌ای در زمینه‌ی روش‌های تدریس مؤثر صورت گرفته و در چندین پژوهش (استین^۱، ۲۰۰۵؛ پورکی و نوواک^۲، ۱۹۸۴، ۲۰۰۸؛ پورکی و اشمیت^۳، ۱۹۹۶، ۲۰۱۰؛ پورکی و استانلی^۴، ۱۹۹۱؛ پورکی و سیگل^۵، ۲۰۰۳؛ شاو، سیگل و اسپوینلین^۶، ۲۰۱۳؛ هایگ^۷، ۲۰۱۱؛ امرای، ۱۳۹۳؛ جعفری، ۱۳۹۱؛ مهدیان و همکاران، ۱۳۸۹؛ صید، ۱۳۸۸)، برخی از معلمان مورد آموزش قرار گرفته‌اند تا روش‌های تدریس مختلفی را در کلاس خود به کار گیرند تا کارایی معلمان در زمینه ترغیب دانش-آموزان به یادگیری بررسی شود. این تحقیقات، به طور کلی نشان می‌دهند، معلمانی که آموزش دیده‌اند تا روش‌های تدریس اثربخشی را به کار گیرند، بیش‌تر از معلمان آموزش ندیده، پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند.

آموزش ترغیبی^۸ به عنوان الگویی در ترغیب موفقیت افراد در زندگی فردی و شغلی می‌باشد که بنیان‌های ادراک سنتی و نظریه خودپنداره را توصیف می‌کند (شاو، سیگل و اسپوینلین، ۲۰۱۳). علاوه بر این مفروضات بنیادین، این نظریه مواردی شامل اعتماد، احترام، خوش‌بینی و تعهد را عرضه کرده و چگونگی تعامل و همکاری مؤلفه‌های این نظریه یعنی فرد، مکان، خطمشی، برنامه و روند، اصول و سطوح عملکرد یعنی دلسرد کردن تعمدی و ناخواسته و ترغیب خواسته و ناخواسته و ابعاد این نظریه یعنی از نظر شخصی ترغیب کننده خود و دیگران بودن و از نظر شغلی ترغیب کننده خود و دیگران بودن جهت ترغیب نیروی بالقوه آدمی را توضیح می‌دهد (اشمیت، ۲۰۰۴).

آموزش ترغیبی که ابتدا در نوشته‌های پورکی (۱۹۷۸) ظاهر شد بر پایه همکاری متقابل و تشریک مساعی استوار می‌باشد (شاو و همکاران، ۲۰۱۳)؛ به عبارت دیگر، اینکه معلم و دانش‌آموز با تعامل و همیاری جریان آموزش را پیش ببرند؛ یکی از اصول مهم آموزش ترغیبی است. این همکاری و کار گروهی باعث رشد بسیاری از مهارت‌های تفکر مانند حل مسئله و تفکر انتقادی می‌شود. نظریه ترغیبی در قالب مجموعه‌ای از فرض‌ها، به دنبال توضیح و تبیین پدیده‌ها و تأمین وسیله‌ای برای فراخواندن تعمدی افراد است تا نیروهای بالقوه‌شان را در تمام زمینه‌های شایسته‌ی تلاش بشری دریاوند. هدف این نظریه، مخاطب قرار دادن کل طبیعت وجودی بشر و فرصت‌های

1. Steyn

2. Purkey & Novak

3. Schmidt

4. Stanley

5. Siegel

6. Shaw & Schoenlein

7. Haigh

8. Invitational Education

پیش روی آن‌ها و همچنین تبدیل زندگی به تجربه‌ای مفرح، رضایت‌بخش و غنی است. در حوزه تعلیم و تربیت اینکه چگونه معلمان می‌توانند دانش آموزان را به یادگیری تشویق یا دلسرد کنند از موضوعات اصلی نظریه آموزش ترغیبی است (پورکی، ۲۰۰۴؛ به نقل از مهدیان و همکاران، ۱۳۸۹). اصول آموزش ترغیبی بر مبنای این است که یادگیرنده فردی توانا، ارزشمند و مسئولیت‌پذیر است و با او باید با همین دید رفتار شود و همچنین آموزش بر پایه همکاری متقابل و تشریک مساعی استوار باشد (جعفری، ۱۳۹۱).

علاوه بر آموزش ترغیبی که فرض می‌شود به طور مستقیم بر اشتیاق در مدرسه دانش آموزان تأثیر دارد، متغیرهایی می‌تواند در این تأثیرگذاری نقش میانجی ایفا کنند. یکی از متغیرهای مطرح شده در حوزه یادگیری آموزشگاهی که پژوهش‌های بسیاری را به خود معطوف داشته، خودپنداره تحصیلی^۱ است. خودپنداره یکی از مفاهیم اساسی در روانشناسی است که می‌تواند بر اشتیاق در مدرسه دانش آموزان تأثیر بگذارد. خودپنداره تحصیلی به ادراک یا تصور دانش آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی اشاره می‌کند که بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد و همزمان به وسیله آن متأثر می‌شود و به نظر می‌رسد خودپنداره و عملکرد تحصیلی رابطه دوسویه دارند (سیف، ۱۳۸۸). تصور مثبت افراد راجع به خود نه تنها می‌تواند در تحصیل وی تأثیر بگذارد بلکه این تصور عاملی مثبت برای رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز است و برعکس، دانش آموزانی که احساس خوبی درباره توانایی خود ندارند، حتی بدون توجه به نژاد و رنگ پوست به ندرت در فعالیت‌های تحصیلی خود موفق هستند (صادقی، تاشک و فضیلت‌پور، ۱۳۹۶). در واقع، خودپنداره تحصیلی فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش آموزان و تفسیر محیط آموزشی می‌باشد و بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خودمان در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌هایمان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح طراحی شده است (تیموری، ۱۳۹۶). رایان و دسی^۲ (۲۰۰۰؛ به نقل از ژاوو^۳ و همکاران، ۲۰۱۸) دریافتند که دانش آموزانی که نسبت به خودپنداره تحصیلی خود آگاه‌تر هستند، انرژی بیش‌تری برای یادگیری خود صرف می‌کنند. اکلس، ویگفیلد و شفلی^۴ (۱۹۹۸) دریافتند که بین خودپنداره تحصیلی دانش آموزان و اشتیاق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، نقش

1. Academic Self-Concept

2. Ryan & Deci

3. Zhao

4. Eccles, Wigfield and Schieffle

میانجی خودپنداره تحصیلی در پژوهش‌های مختلفی مورد تأیید قرار گرفته است (ژاوو و همکاران، ۲۰۱۸؛ صادقی و همکاران، ۱۳۹۶؛ امیدی و عصاره، ۱۳۹۶).

در زمینه هر یک از متغیرهای پژوهش به صورت جداگانه و گاه دو به دو مطالعات چندی صورت گرفته است. برای مثال، نتریلا، کاتن، لونکا^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که احساس شایستگی در انجام کارهای تحصیلی و خوش‌بینی باعث افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شود. برایان و گالا^۲ (۲۰۱۴) نشان دادند که خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی کننده اشتیاق تحصیلی درباره مدرسه است. در پژوهشی که یوگن، آنیشی و تیویما^۳ (۲۰۱۳) انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که فرسودگی تحصیلی با اشتیاق به مدرسه رابطه منفی معناداری دارد و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه رابطه مثبت معناداری دارد. پژوهش قربانی (۱۳۹۳) نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و بین اشتیاق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. هم‌چنین با اقداماتی جهت افزایش انگیزه تحصیلی و خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه می‌توان در میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذاشت.

در ارتباط با آموزش ترغیبی، هاتر و اسمیت^۴ (۲۰۰۷) به این نتیجه رسیدند که کاربرد اصول آموزش ترغیبی در کلاس هنر نه تنها باعث شکوفا شدن استعدادهای آن‌ها می‌گردد بلکه باعث ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و رو به رشد برای همه دانش‌آموزان و معلمان می‌گردد. از نظر آن‌ها آموزش ترغیبی یک اصل پایه‌ای و اساسی برای هر مدرسه و کلاس درسی است که هدف آن رشد تمام ابعاد فرد (جسمانی، اجتماعی، شناختی، عاطفی و معنوی) است، نه اینکه هدف آن صرفاً پیشرفت تحصیلی و پذیرش مجموعه‌ای از قوانین و اصول باشد. کلاس هنر قابلیت کاربرد بالایی دارد. هنرآفرینی یک سفر شخصی کشف فردیت، عقاید و باورها است. بدون داشتن محیطی ترغیب کننده خلاق و مطمئن این امکان‌پذیر نیست و خلاقیت و کار بچه‌ها متوقف خواهد شد. یادگیری فقط می‌تواند از جانب یادگیرنده سرزند و این وظیفه معلم است که یک محیط یادگیری آزاد خلاق و بین فردی ایجاد کند. یوشر و پاچارس^۵ (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی رابطه بین چهار مؤلفه خودکارآمدی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی و ترغیب در بین دختران و پسران و دانش‌آموزان

^۱ . Nurttilla, Ketonen & Lonka

^۲ . Brian & Galla

^۳ . Ugwn, Onyishi & Tyoyima

^۴ . Hunter & Smith

^۵ . User & Pajares

سیاه و سفید آمریکا پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد خودکارآمدی با منابع فرض شده برای همه گروه‌ها همبستگی دارد و ترغیب از طرف خود و دیگران با خودکارآمدی همبستگی دارند. گود و برافی^۱ (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان دادند که انتظارات موفقیت، پیامدهای فعالیت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند اما این ارتباط کم است و مطمئناً علی نیست. آن چیزی که آن‌ها به آن پی بردند یک متغیر واسطه‌ای بود یعنی تلاش و کوشش بیش‌تر. آن‌ها فرض کردند که زمانی که معلمان و دانش‌آموزان احساس کنند که موفق خواهند شد، احتمالاً تلاش و کوشش موردنیاز برای موفقیت را درک و افزایش می‌دهند. موفقیت برپایه باور نیست بلکه مبتنی بر عملی است که در اثر باور است.

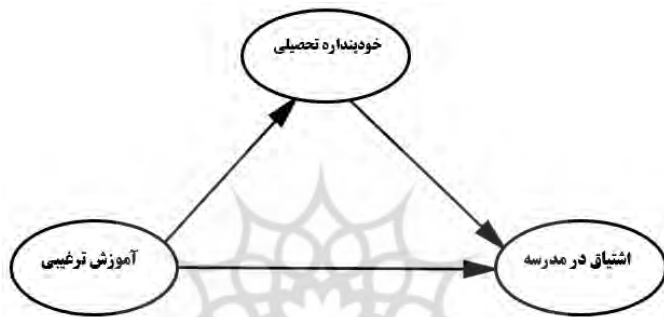
در زمینه ارتباط آموزش ترغیبی با متغیرهای مختلف در ایران نیز چندین پژوهش صورت گرفته است. برای مثال، اسدی مبارکه و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند که بین آموزش ترغیبی با عملکرد درسی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. بین آموزش ترغیبی و هیجان تحصیلی در بعد مثبت رابطه معناداری وجود دارد. بین آموزش ترغیبی و هیجان تحصیلی در بعد منفی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. آموزش ترغیبی و هیجان‌های تحصیلی می‌توانند عملکرد درسی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. امرایی (۱۳۹۳) نشان داد که بین آموزش ترغیبی و افت تحصیلی رابطه وجود دارد. جعفری (۱۳۹۱) نشان داد که بین آموزش ترغیبی و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین، بین آموزش ترغیبی و مهارت حل مسئله رابطه‌ای مثبت و ضعیف وجود داشت. در تحقیقی که توسط صید (۱۳۸۸) انجام گرفت، نتایج نشان داد که بین آموزش ترغیبی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود ندارد درحالی‌که بین آموزش ترغیبی و عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج رابطه بین آموزش ترغیبی حرفه‌ای و شخصی با انگیزه پیشرفت معنی‌دار نبود و بین آموزش ترغیبی حرفه‌ای و شخصی با عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌دار بود.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود پژوهش‌هایی که به بررسی متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش پرداخته‌اند، بیشتر به روابط مستقیم بین آموزش ترغیبی با سایر متغیرها پرداخته‌اند و نقش میانجی متغیرهای مختلف در این رابطه مورد بررسی قرار نگرفته است. برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند به لحاظ رفتاری، انگیزشی و شناختی در فعالیت‌های مدرسه مشارکت داشته باشند علاوه‌بر آموزشی که ترغیب‌کننده است، ادراک یا تصور دانش‌آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی (سیف، ۱۳۸۸) نیز می‌تواند نقش مهمی در این رابطه ایفا کند. پس، انجام پژوهشی به

۱. Good & Brophy

بررسی نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه پیردازد، ضروری و دارای اهمیت به نظر می‌رسد و انجام این پژوهش گامی است در جهت تحقق این ضرورت. از این رو، سؤال‌هایی که این پژوهش قصد دارد به آن‌ها پاسخ دهد به صورت زیر می‌باشند:

۱. آیا بین آموزش ترغیبی، اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
۲. آیا خودپنداره تحصیلی در رابطه آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان نقش میانجی دارد؟



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش

با توجه به موضوع پژوهش روش پژوهش همبستگی و از جمله پژوهش‌های کاربردی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مدارس شهر سقز (۲۴۸۵ نفر) می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مدارس ابتدایی این شهر مشغول به تحصیل بودند. از طریق جدول کرجسی و مورگان تعداد نمونه برابر با ۳۳۱ نفر بود ولی با توجه به اینکه نمونه پژوهش شامل دانش‌آموزان ابتدایی بود، احتمال اینکه همه پرسشنامه‌ها به دستمان نرسد و یا اینکه قابلیت تحلیل نداشته باشند، تعداد ۳۶۰ پرسشنامه (۱۷۰ دختر و ۱۹۰ پسر) در مدارس توزیع شد که از این تعداد ۳۵۹ پرسشنامه برای تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به گسترده بودن جامعه موردنظر، ۴۵ مدرسه پسرانه و ۴۳ مدرسه دخترانه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ و AMOS نسخه ۱۸ استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه‌های زیر گردآوری شد:

پرسشنامه‌ی آموزش ترغیبی (ITS): به منظور سنجش آموزش ترغیبی دانش آموزان از پرسشنامه ۴۳ سؤالی آموزش ترغیبی (ITS) آموس، پورکی و تویاس (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از اصلاً درست نیست تا کاملاً درست است تهیه شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه توسط آموس (۱۹۸۴) ۰/۹۵ و اسمیت (۱۹۸۷) ۰/۹۴ گزارش شده است. در ایران مهدیان و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این پرسشنامه را ۰/۹۰ محاسبه کردند. در این پژوهش برای بررسی روایی از نظر متخصصان استفاده شد. مقدار پایایی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با $(\alpha=0/863)$ و ضریب اعتبار برابر با $(AVE=0/605)$ محاسبه شد.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی: به منظور بررسی خودپنداره تحصیلی دانش آموزان از پرسشنامه ۱۵ سؤالی یسن چن (۲۰۰۴) استفاده شد. تمرکز این پرسشنامه روی بر سنجش خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است. این پرسشنامه تصویر ذهنی فرد از خودش را می‌سنجد و بر این اساس خودپنداره را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی مورد سنجش قرار می‌دهد. مقیاس‌ها در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۴)، موافق (۳)، مخالف (۲) و کاملاً مخالف (۱) پاسخ داده می‌شوند. پایایی این ابزار توسط افشاری زاده و همکاران (۱۳۹۲) در ایران ۰/۷۸ برآورد گردیده است. در این پژوهش برای بررسی روایی از نظر متخصصان استفاده شد. مقدار پایایی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با $(\alpha=0/77)$ و ضریب اعتبار برابر با $(AVE=0/51)$ محاسبه شد.

پرسشنامه اشتیاق به مدرسه: به منظور بررسی اشتیاق به مدرسه از مقیاس اشتیاق به مدرسه ونگ و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شد که سه جنبه رفتاری، هیجانی و شناختی اشتیاق به مدرسه را در بر می‌گیرد. اشتیاق رفتاری در دو خرده مقیاس توجه و تمکین، اشتیاق هیجانی در دو خرده مقیاس تعلق به مدرسه و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای و اشتیاق شناختی نیز به وسیله دو خرده مقیاس خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی، در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه گرفته می‌شوند. پایایی این پرسشنامه توسط زاهد بالان و همکاران (۱۳۹۲) برای کل پرسشنامه ۰/۷۴ به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی روایی از نظر متخصصان استفاده شد. مقدار پایایی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با $(\alpha=0/745)$ و ضریب اعتبار برابر با $(AVE=0/31)$ محاسبه شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش نشان داد که از بین شرکت کنندگان پژوهش تعداد ۱۷۱ نفر برابر با ۴۷/۶ درصد، دانش‌آموزان دختر و ۱۸۸ نفر برابر با ۵۲/۴ درصد دانش‌آموزان پسر بودند. به منظور بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش و پاسخ به سؤال اول از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج مربوط به این تحلیل در جدول ۱ ارائه شده است.

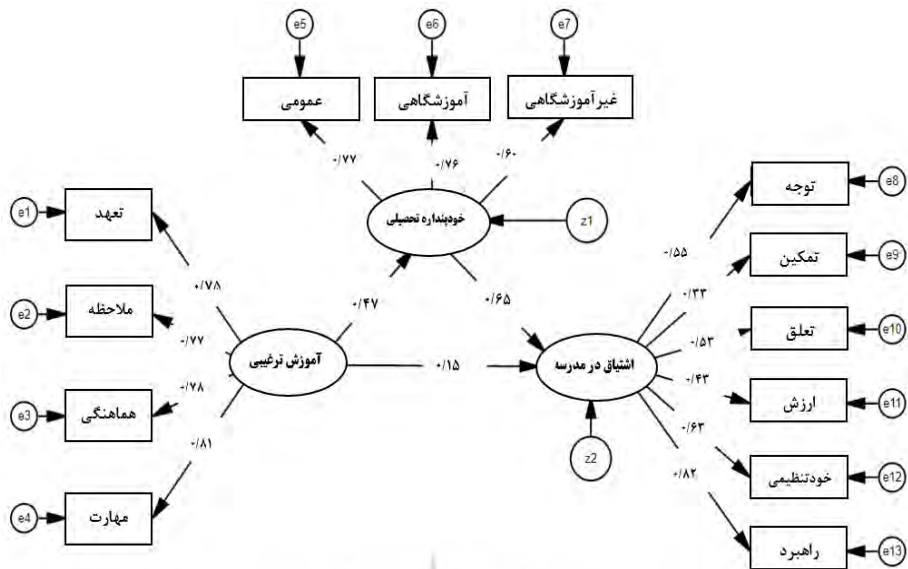
جدول ۱: ماتریس همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه آموزش ترغیبی، اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف آماری	آموزش ترغیبی	اشتیاق به مدرسه	خودپنداره تحصیلی
آموزش ترغیبی	۱۸۳/۴۸	۱۹/۹۶	۱		
اشتیاق به مدرسه	۸۷/۶۳	۱۰/۶۹	۰/۴۱۳**	۱	
خودپنداره تحصیلی	۴۹/۷۷۸	۶/۲۹	۰/۳۹۴**	۰/۵۶۵**	۱

** $P < 0.01$

جدول ۱، ماتریس همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه آموزش ترغیبی، اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه ($r^2 = 0.17$ ؛ $r = 0.413$)، آموزش ترغیبی و خودپنداره تحصیلی ($r^2 = 0.155$)، $r^2 = 0.394$ ؛ $r = 0.628$) و اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی ($r^2 = 0.319$ ؛ $r = 0.565$) به دست آمده است که از لحاظ آماری نیز معنادار می‌باشند ($P < 0.01$).

به منظور بررسی نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. در مدل‌سازی معادلات ساختاری محقق به دنبال اثرات چندگانه و میانجی متغیرها است. در واقع از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌توان مشخص کرد که آیا با وجود یک متغیر میانجی رابطه بین دو یا چند متغیر افزایش یا کاهش می‌یابد. در شکل زیر نتایج مربوط به این تحلیل ارائه شده است.



شکل ۲: مدل نهایی نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه

شکل ۱، مدل نهایی نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه را نشان می‌دهد. در مدل سازی معادلات ساختاری قبل از اینکه مدل پذیرفته شود باید مشخص شود که آیا داده‌ها با مدل مفهومی برازش دارد یا خیر. متخصصان شاخص‌های را به منظور بررسی برازش مدل ارائه داده‌اند. چنانچه شاخص‌های مدل با آنچه متخصصان ارائه داده‌اند همسو باشد می‌توان گفت که داده‌ها با مدل برازش دارد. در جدول زیر شاخص‌های برازش داده‌ها با مدل مفهومی ارائه شده است.

جدول ۲، شاخص‌های برازش مدل نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه

شاخص	علامت اختصاری	دامنه ی قابل قبول	مدل تدوین شده
تطبیقی	CFI	۰/۹۰-۱	۰/۹۶۲
	TLI	۰/۹۰-۱	۰/۹۵۱
مقتصد	PNFI	۰/۵۰-۱	۰/۷۲۵
	PCFI	۰/۵۰-۱	۰/۷۵۲
	RMSEA	۰-۰/۰۸	۰/۰۵۳
مطلق	GFI	۰/۹۰-۱	۰/۹۵۲
	AGFI	۰/۹۰-۱	۰/۹۲۹
	CMIN/df	وابسته به حجم نمونه	۲/۰۰۲
	P	وابسته به حجم نمونه	۰/۰۰۱

جدول ۲، شاخص‌های برازش مدل نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه را نشان می‌دهد. بر این اساس اگر شاخص‌های تطبیقی CFI و TLI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و شاخص‌های مقتصد PNFI و PCFI بزرگ‌تر از ۰/۵۰ و RMSEA کوچک‌تر از ۰/۰۸ و همچنین شاخص‌های مطلق GFI و AGFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ باشند و CMIN/df کوچکتر از ۳ باشد، نشان دهنده برازش مناسب و مطلوب مدل است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، شاخص‌های به دست آمده برای مدل این تحقیق در دامنه قابل قبول می‌باشند و با توجه به این نتایج می‌توان گفت داده‌ها با مدل برازش دارند. در جدول ۳، ضرایب بتای غیر استاندارد و استاندارد مربوط به هر یک از مسیرها نشان داده شده است.

جدول ۳، ضرایب بتای استاندارد و غیراستاندارد نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه

مسیرها	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	خطای معیار	مقدار بحرانی	معناداری
آموزش ترغیبی به خودپنداره	۰/۲۵۸	۰/۴۷۳	۰/۰۳۶	۷/۲۰۸	۰/۰۰۱
آموزش ترغیبی به اشتیاق به مدرسه	۰/۰۵	۰/۱۴۷	۰/۰۲۲	۲/۲۵۸	۰/۰۲۴
خودپنداره به اشتیاق به مدرسه	۰/۴۰۳	۰/۶۴۷	۰/۰۵۸	۶/۹۵۲	۰/۰۰۱

جدول ۳، ضرایب بتای استاندارد و غیراستاندارد نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار ضریب بتای مسیر آموزش ترغیبی به خودپنداره تحصیلی ($\beta=0/473$)، مسیر آموزش ترغیبی به اشتیاق به مدرسه ($\beta=0/147$) و مسیر خودپنداره به اشتیاق به مدرسه ($\beta=0/647$) به دست آمده است که همه مسیرها از لحاظ آماری معنادار می‌باشند ($P<0/05$). همچنین اثر غیر مستقیم آموزش ترغیبی با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق به مدرسه ($\beta=0/306$) به دست آمد که می‌توان گفت مقدار آن نسبت به اثر مستقیم آموزش ترغیبی بر اشتیاق به مدرسه ($\beta=0/147$) بیش‌تر می‌باشد. از این رو می‌توان گفت که خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه نقش میانجی ایفا می‌کند.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه آموزش ترغیبی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی خود پنداره تحصیلی در دانش آموزان پایه ششم ابتدایی انجام گرفت. نتایج مربوط به فرضیه اول پژوهش نشان داد که بین آموزش ترغیبی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان کلاس ششم ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین می توان نتیجه گرفت بین آموزش ترغیبی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان کلاس ششم ابتدایی رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد که با افزایش آموزش ترغیبی در کلاس، اشتیاق به مدرسه دانش آموزان نیز افزایش می یابد. این یافته می تواند با نتایج پژوهش های یوشر و پاچارس (۲۰۰۶) اسدی مبارکه و همکاران (۱۳۹۵)، امرایی (۱۳۹۳)، جعفری (۱۳۹۱)، مهدیان و همکاران (۱۳۸۹) و صید (۱۳۸۸) همسو دانست. می توان گفت پیام های ترغیبی که معلمان به خود و دیگران می فرستند، نه تنها اطلاعاتی را برای ساختن خودکارآمدی تدارک می بیند بلکه تأثیر مستقیمی نیز روی باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارند. معلمانی که هدفمندانه محیط های را ایجاد می کنند که دانش آموزان ترغیب کنند تا خودشان را توانا، ارزشمند و مسئول ببینند باعث رفاه و شایستگی تحصیلی خواهند شد که این خود موجب افزایش اشتیاق دانش آموزان نسبت به بودن در مدرسه خواهد شد (یوشر و پاچارس، ۲۰۰۶). ایجاد رابطه مثبت، درک همدلانه، برقراری ارتباط مطلوب، توجه به نیازهای دانش آموزان و ... کمک خوبی برای ایجاد یک محیط یادگیری برای یادگیری و رشد خواهد بود.

نتیجه دیگر این فرضیه نشان داد که بین آموزش ترغیبی با خودپنداره تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین می توان نتیجه گرفت بین آموزش ترغیبی با خودپنداره تحصیلی دانش آموزان کلاس ششم ابتدایی شهر سقز رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد که با افزایش آموزش ترغیبی در کلاس، خودپنداره تحصیلی دانش آموزان نیز افزایش می یابد. این یافته می تواند با نتایج پژوهش های هانتز و اسمیت (۲۰۰۷)، گود و برافی (۲۰۰۳) و حتی با تحقیق یوشر و پاچارس (۲۰۰۶) اسدی مبارکه و همکاران (۱۳۹۵)، امرایی (۱۳۹۳)، جعفری (۱۳۹۱)، مهدیان و همکاران (۱۳۸۹) و صید (۱۳۸۸) همسو دانست. هانتز و اسمیت (۲۰۰۷) معتقدند که کاربرد اصول آموزش ترغیبی در کلاس درس هنر نه تنها موجب شکوفایی استعداد های دانش آموزان می شود، بلکه زمینه ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و متعالی را برای دانش آموزان و معلمان فراهم می آورد. گود و برافی (۲۰۰۳) نشان دادند که زندگی و یادگیری موفق از طریق کمک به یادگیرنده موفق از طریق کمک

به یادگیرنده برای فهم و ادراک و پذیرش ترغیب و فرصت‌هایی برای رشد توانایی‌ها، پرورش داده و حمایت می‌شود. یوشر و پاچاراس (۲۰۰۶) نیز به این نتیجه رسیدند که بین باورهای خودکار آمدی با ترغیب از طرف خود و دیگران رابطه وجود دارد. پاچاراس (۱۹۹۴) معتقد است ترغیب‌های مثبتی که دانشجویان به دیگران و خودشان می‌فرستند، باعث ایجاد و پرورش باورهای خودکارآمدی می‌شود. این باورها به خاطر این است که تلاش و استقامت مورد نیاز برای جبران توانایی تحصیل کم در دانش‌آموزان حفظ شود. از نظر او، نظریه شناختی اجتماعی و رویکرد ترغیبی دستورالعمل‌هایی را ارائه می‌دهند که باعث می‌شود دانش‌آموزان اعتماد به نفس و شایستگی‌شان را افزایش دهند. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه‌گیری کرد که رویکرد ترغیبی می‌تواند منجر به ایجاد باورهای مثبت در مورد توانائی‌هایشان شده و وجود این باورهای مثبت نیز منجر به افزایش تلاش و پیگیری در آنان برای کسب موفقیت بیشتر خواهد شد. با توجه به اینکه افراد تحت تأثیر نظرات دیگران قرار می‌گیرند، باید سعی شود محتوای پیام‌های ما و سایر حوزه‌های آموزش ترغیبی تا حد ممکن مثبت و بر توانایی‌های بالقوه افراد تأکید کند.

همچنین نتیجه دیگر این فرضیه نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین خودپنداره تحصیلی با اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی شهر سقز رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد که با افزایش خودپنداره تحصیلی، اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. این یافته می‌تواند با نتایج تحقیقات برایان و گالا (۲۰۱۴)، ناتریلا، کاتن، لونکا (۲۰۱۵)، یوگن، آیشی و تیویما (۲۰۱۳)، اکبرپور زنگلانی و همکاران (۱۳۹۵) و قربانی (۱۳۹۳) می‌تواند همسو باشد. بندورا (۱۹۹۷) معتقد است در طول دو دهه گذشته خودپنداره یک رفتار انگیزشی مهم و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی افراد دانسته شده است. خودپنداره تحصیلی بازنمود توانایی ذهنی افراد در حوزه‌های تحصیلی و ارزیابی از توانایی‌های تحصیل خود می‌باشد و بیانگر دانش و ادراکات فردی دربارهٔ نقاط قوت و ضعف خود در یک حوزه معین و باورهای فردی درباره توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی است که در سال‌های اولیه تحصیل به تدریج شکل می‌گیرد و به مرور، فرد تصویری مثبت یا منفی از خودش در امر تحصیل را تحت عنوان خودپنداره تحصیلی شکل می‌دهد (یار محمدی، قنادی، مقامی، ۱۳۹۱). افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند، در مقایسه با دیگران خودپنداره تحصیلی قدرتمندی را پرورش می‌دهند و

بالتبع چنین خودپندارهایی سبب رشد و پیشرفت تحصیلی فرد می‌شود. موفقیت‌های بیشتر به مرور این احساس را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که مدرسه مکان مناسبی برای پیشرفت اوست؛ پس به ماندن در مدرسه و انجام فعالیت‌های تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه تمایل و اشتیاق پیدا می‌کند. این تمایل و اشتیاق در طولانی مدت باعث رشد بیشتر خودپنداره تحصیلی وی می‌شود و موفقیت‌های بیشتری کسب می‌کند که تمایل دانش‌آموز را به ماندن در مدرسه و سرمایه‌گذاری بیشتر در مدرسه تشویق می‌کند.

نتایج مربوط به فرضیه دوم نشان داد که خودپنداره تحصیلی در رابطه آموزش ترغیبی و اشتیاق به مدرسه نقش میانجی ایفا می‌کند، به طوری که مقدار آن نسبت به اثر مستقیم آموزش ترغیبی بر اشتیاق در مدرسه بیش‌تر می‌باشد. این یافته می‌تواند با نتایج تحقیقات اکبرپور زنگلانی و همکاران (۱۳۹۵)، برایان و گالا (۲۰۱۴)، فرلا و همکاران (۲۰۰۹) همسو دانست. برایان و گالا (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی کننده اشتیاق تحصیلی درباره مدرسه است. فرلا و همکاران (۲۰۰۹) خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی کننده ی متغیرهای عاطفی-انگیزشی در میان دانش آموزان نوجوان بوده است. اکبرپور زنگلانی و همکاران (۱۳۹۵) گزارش کردند که در زمینه پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی با وجود این که بسیاری از متغیرهای پیش‌بین سهمی مؤثر داشتند، با این حال تکالیف انگیزشی بر ارزش تکلیف، حمایت از خودمختاری بر احساس تعلق به دانشگاه و حمایت‌های تحصیلی دانشجویان بر خودپنداره تحصیلی هر دو گروه از دانشجویان سهمی برجسته داشت.

دانش‌آموزانی که از خودپنداره بهتری برخوردار هستند، به امور تحصیلی و توانمندی‌های خود برای امور تحصیل اعتماد دارند و در امور تحصیلی تلاش بیشتری به خرج می‌دهند که این امر احتمالاً موجب میل و علاقه بیشتری آنان به امور تحصیلی می‌شود. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که خودپنداره یا چگونگی احساس، ادراک و نگرش هر فرد نسبت به خود، در ایجاد شکست یا موفقیت او در زندگی نقش بسیار اساسی دارد و می‌تواند میل و علاقه به تحصیل و دلبستگی دانش‌آموزان را به مدرسه بیشتر نماید و موجب می‌شود که آنان به امور ویژه تحصیلی علاقه و دلبستگی بیشتری داشته باشند. اما دانش که از خودپنداره پایین برخوردار هستند نه تنها به توانایی خود برای انجام امور تحصیلی اعتماد ندارند، بلکه برای انجام امور تحصیلی ممکن است تلاش کافی نداشته باشند که این امر موجب می‌شود که آنان نسبت به امور تحصیلی علاقه کمی نشان دهند و همین علاقه و انگیزش پایین در آنان موجب می‌شود که دلبستگی و میل کمتری برای پرداختن به امور

تحصیلی داشته باشند. دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند، دائماً در معرض انواع آموزش‌ها و تعاملات اجتماعی قرار می‌گیرند و ارزیابی می‌شوند. این ارزیابی‌ها چه مستقیم و چه غیرمستقیم خودپنداره فرد را شکل می‌دهند و خودپنداره تحصیلی زیاد، احساس کفایت و کنترل را در فراگیران ایجاد می‌کند و این عامل اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می‌دهد. در نهایت دانش‌آموز فعالیت‌های آموزشی را عاملی در جهت دستیابی به اهداف خود در نظر می‌گیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را متناسب با اهداف شخصی خود می‌بیند و تحصیل را امری با معنا تصور می‌کند و بدین ترتیب، اشتیاق وی به تحصیل افزایش می‌یابد.

در کنار نتایج به دست آمده این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو می‌باشد از جمله اینکه این پژوهش محدود به شهرستان سقز می‌باشد لذا تعمیم نتایج به سایر مناطق دیگر باید با احتیاط انجام گیرد. این پژوهش تنها به بررسی نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین آموزش ترغیبی با اشتیاق در مدرسه پرداخته است و به سایر متغیرهای روانشناسی تربیتی میانجی‌گر نپرداخته است. داده‌های پژوهش حاضر، برای هر یک از متغیرهای پژوهش به دلیل کمبود وقت صرفاً از طریق پرسشنامه جمع‌آوری گردیده است و پرسشنامه خود دارای محدودیت ذاتی است و امکان بروز مطلوبیت اجتماعی و سوگیری پاسخ‌ها وجود دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده در این پژوهش پیشنهاد می‌شود برگزاری کارگاه‌ها و یا آموزش ضمن خدمت معلمان می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا با آموزش ترغیبی آشنا شده و اثرات مطلوب آن را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند. با توجه با تاثیرگذاری ترغیب معلمان به یادگیری و رابطه مثبت آن‌ها با دانش‌آموزان در ایجاد یک محیط آرام و بدون تنش برای یادگیری و رشد در مدارس، از طرف مدیران به شیوه مناسب، مورد تشویق قرار گیرند و از تعهد و دلسوزی آن حمایت و قدردانی شود تا از این طریق بتوانیم بروز این رفتارها را تقویت کنیم. آموزش و پرورش در جذب و گزینش معلمان به مولفه‌های تعهد و احساس مسئولیت، رغبت و علاقه توجه بیشتری نماید چون در احتمال بروز رفتارهای ترغیبی و پیام‌های ترغیبی معلم به دانش‌آموز تاثیرگذار است و اساسا اشتیاق به مدرسه را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. لازم است معلمان به نقش مهم خود در این راستا واقف بوده، شیوه و تمهیداتی را جهت ایجاد یک محیط سالم و مساعد جهت رشد و شکل گیری خودپنداره تحصیلی مثبت فراهم آورند و برای یادگیری بهتر و رشد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی نسبت به کنترل رفتار خود مراقبت و اهتمام بیشتری نمایند. به

معلمان توصیه می‌شود با اقداماتی چون فراهم کردن فرصت‌های پیشرفت برای دانش‌آموزان، افزایش اعتماد آنها به خود و مدرسه، تشویق آنها به تلاش بیشتر، جذاب ساختن محیط آموزش، آموزش راهبردهای یادگیری و غیره به تقویت خود پنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان دو متغیر تأثیر گذار مهم بر یادگیری آنها کمک کنند. همچنین، به علاقمندان پژوهش در این حوزه نیز پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی مشابه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان سایر مناطق نیز اجرا شده و نتایج آنها با نتایج پژوهش حاضر مقایسه گردد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های دیگر به بررسی تفاوت آموزش ترغیبی، اشتیاق در مدرسه و خودپنداره تحصیلی براساس ویژگی‌های دموگرافیکی مانند سن، پایه تحصیلی، دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش، دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری پرداخته شود. بررسی نقش متغیرهای میانجی گر مانند خودکارآمدی تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه، ادراک از محیط کلاس و می‌تواند موضوعات خوبی برای پژوهش باشند.



کتابنامه

- اسدی مبارکه، نصیبه، اسدزاده، حسن. فیاض، ایراندخت. (۱۳۹۵). بررسی رابطه آموزش ترغیبی و هیجان-های تحصیلی با عملکرد درسی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی. **سومین کنفرانس بین المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی**، ۱۶ خرداد، باتومی گرجستان.
- افشاری زاده، سید احسان. کارشکی، حسین. ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. **روش‌ها و مدل‌های روانشناختی**، ۳ (۱۱)، ۵۳-۶۶.
- اکبرپور زنگلانی، محمد باقر؛ زارع، حسین؛ اکرامی، محمود و ملکی، حمید (۱۳۹۵). پیش‌بینی درگیری تحصیلی عاطفی (اشتیاق به مدرسه) و خودپنداره تحصیلی بر اساس ساختار اجتماعی-آموزش و ادراک از محیط های آموزشی: بررسی نقش تعدیلی نوع آموزش (آموزش از دور و حضوری). **مطالعات آموزش و یادگیری**، ۱ (۸)، ۱۰۱-۶۹.
- امرای، عاطفه. (۱۳۹۳). **بررسی رابطه ی آموزش ترغیبی و برنامه درسی پنهان و افت تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهرستان کوهدشت سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳**، به راهنمایی: اسماعیل سعدی پور، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، چاپ نشده.
- امیدی کرکانی مهسا، عصاره علیرضا. (۱۳۹۶). مدل یابی تاثیر سبکهای هویت بر احساس تعلق به مدرسه با میانجیگری خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان دختر. **فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش**، ۱۴ (۴)، ۱۱۹-۱۳۶.
- تیموری، لیلا. (۱۳۹۶). **مقایسه امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خوینداره تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص**، به راهنمایی: اکبر رضایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز.
- جعفری، سیده مینا. (۱۳۹۱). **رابطه آموزش ترغیبی و مهارت حل سئله با تفکر انتقادی در دانش آموزان مقطع متوسطه شبانه روزی و عادی شهرستان کبودرآهنگ در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱**، به راهنمایی: فریبرز درتاج، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- زاهد بابلان، عادل. کریمی یوسفی، سیده هایده. معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۲). ویژگی های روان سنجی مقیاس اشتیاق به مدرسه. **فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی**، ۲ (۷)، ۷۰-۵۵.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). **روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش**. تهران: نشر دوران.

صادقی، ابراهیم. تاشک، آناهیتا. فضیلت پور، مسعود. (۱۳۹۶). بررسی نقش میانجی گری خودپنداره‌ی تحصیلی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده با انگیزه‌ی پیشرفت. **فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی**، ۱۲(۵۱)، ۷۹-۹۶.

صید، سید طاهره. (۱۳۸۸). **هنجار یابی پرسشنامه آموزش ترغیبی و بررسی رابطه آموزش ترغیبی با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر قدس در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷**، به راهنمایی: حسن اسدزاده، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

قربانی، فاطمه. (۱۳۹۳). **رابطه انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان بی سرپرست**. به راهنمایی: اوشا برهمند، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

کیخا، اسماء. مرزیه، افسانه. جناآبادی، حسین. (۱۳۹۷). **رابطه سبک تدریس معلّم با انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموزان. پژوهش های آموزش و یادگیری**، ۱۵ (۲)، ۳۷-۴۸.

مهدیان، حسین. اسدزاده، حسن. شعبانی، حسن. احقر، قدسی. احدی، حسن. (۱۳۸۹). **استانداردسازی پرسشنامه آموزش ترغیبی و بررسی رابطه آن با باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر کاشمر. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی**، ۱ (۱)، ۳۰-۱.

یارمحمدی واصل، مسیب؛ قنادی، فاطمه و مقامی، حمید. (۱۳۹۱). **بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی با عملکرد ریاضی در دوره راهنمایی. مجله پژوهش در نظام های آموزشی**، ۱(۲)، ۱۶۱-۱۴۳.

Amos, L. W., Purkey, W. W., & Tobias, N. (1984). **Invitational teaching survey. Unpublished instrument**, University of Carolina at Greensboro, Greensboro, NC.

Brian, M., & Galla, J. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. **Journal of School Psychology**, 52(3), 295-308

Chen, Y-H. Thompson, M. S. (2004). **Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory**. Annual Meeting of Arizona Educational Research Organization.

Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Martins, J., & Högemann, J. (2019). Does teacher homework feedback matter to 6th graders' school engagement: a mixed methods study. **Metacognition and Learning**. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09200-z>.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. **Handbook of Child Psychology**, 3, 1017–1095.

Ferla, J., Valcke, & Yonghong, C. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. **Learning and Individual Differences**, 19(4), 499-505.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, 74(1), 59-109

Good, T. & Brophy, J. (2003). **Looking in classroom**. New York. Longman.

Haigh, M. (2011). Invitational Education: Theory, Research and Practice. **Journal of Geography in Higher Education**, 35(2), 299-309.

Hunter, M. & Smith. K. H. (2007). Inviting school success: Invitational education and the Art class. **Journal of Invitational Theory and Practice**, 13, 8-15.

Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). **The significance and sources of student engagement**. In F. M. Newmann (Ed.), Student engagement and achievement in American secondary schools (pp. 11e39). New York, NY: Teachers College Press.

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. **Teaching and Teacher Education**, 91, 103-146.

Nurtila, S., Ketonen, E., & Lonka, L. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. **Procardia-Social and Behavioral Sciences**, 171(16).1017-1026.

Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1984). **Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning**. (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Purkey, W. W., & Novak, J. M. (2008). Fundamentals of invitational education. GA: International Alliance for Invitational Education.

Purkey, W. W., & Siegel, B. L. (2003). **Becoming an invitational leader: A new approach to professional and personal success**. Atlanta, GA: Humanics Trade Group.

Purkey, W. W. & Schmidt, J. J. (2010). **From conflict to conciliation: How to defuse difficult situations**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Purkey, W. W. & Stanley, P. H. (1991). **Invitational teaching, learning, and living**. Washington, D.C.: National Education Association.

Purkey, W. W. and Schmidt, J. J. (1996). **Invitational counseling: A self-concept approach to professional practice**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). **Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct**. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–20). New York: Springer.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. **Review of Educational Research**, 81(4), 493-529.

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Nunes, A. R., Fuentes, S., & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: a story-tool project to enhance self-regulated learning. **Contemporary Educational Psychology**, 47, 84–94.

Shaw, D. E., Siegel, B. L., Schoenlein, A. (2013). The Basic Tenets of Invitational Theory and Practice: An Invitational Glossary. **Journal of Invitational Theory and Practice**, 19, 30-37.

Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. **Educational Psychologist**, 50(1), 1–13.

Smith, KH. (2004). The psychometric properties of inviting school survey (ISS): An Australian study. **Journal of invitational theory and practice**, 10, 7-25.

Steyn, G.M. (2005). The influence of educational leadership in inviting schools in the United States of America. **South African Journal of Education**, 25(1), 44-49.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher student relationships in class. **International Journal of Educational Research**, 43(1-2), 6-24.

Zhao, W., Song, Y., Zhao, Q., & Zhang, R. (2018). The effect of teacher support on primary school students' reading engagement: the mediating role of reading interest and Chinese academic self-concept. **Educational Psychology**, 32(2), 1–18.

Mediation role of academic self-concept in the relationship of invitational education and school engagement in elementary sixth grade students

Sargol Abhari
Rezgar Mohammadi

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between invitational education and school engagement with the mediating role of academic self-concept of the sixth-grade students in 1396-97 academic year in Saqqez. The research method is correlation. The statistical population of this study includes 2485 students of the 6th grade elementary school in the city of Saqqez. Through the Krejci and Morgan table and cluster sampling method, the sample size was set at 360 people. To collect data, Amos, Pourki and Tobias (1984) invitational education questionnaire, Yi-Hissn Chen (2004) educational self-concept questionnaire and Wang et al. (2011) school engagement were used. In order to analyze the data, descriptive and inferential statistics were used in SPSS 22 and Amos 18. The results of this study show that there is a positive and significant relationship ($P < 0.05$) between invitational education and academic self-concept ($r = 0.394$), between invitational education and engagement in school ($r = 0.413$), and between self-concept and engagement in school ($r = 0.565$). Also, the results suggest that educational self-concept has a mediating role in the relationship between invitational education and engagement in school ($\beta = 0.306$).

Keywords: invitational education, academic self-concept, engagement in school, students