

رابطه ادراک دانش آموزان از سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی با انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه اول

صلاح الدین رحمتی^۱، علی مصطفائی^۲

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، مرکز مهاباد، مهاباد، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ استادیار گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

چکیده

هدف از انجام این پژوهش تعیین رابطه ادراک دانش آموزان از سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی با انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه اول بود. جامعه آماری این پژوهش متشکل از کلیه دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر پیرانشهر به تعداد ۵۵۰۰ نفر بود. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان ۳۸۴ نفر در نظر گرفته شد که با استفاده از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای با خوشه‌بندی مدارس بر اساس مناطق جغرافیایی ۴ گانه شمال، جنوب، شرق و غرب و سپس از هر منطقه دو دبیرستان بصورت تصادفی انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه سبک تدریس ادراک شده موسی پور (۱۳۷۷)، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی چن و تامپسون (۲۰۰۴) و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هرمنس (۱۹۷۰) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از رگرسیون خطی همزمان به وسیله نرم افزار SPSS انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، ۳۴ درصد از تغییرات متغیر ملاک یعنی انگیزش تحصیلی، توسط ادراک دانش آموزان از سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی تبیین می‌شود. همچنین بین سبک معلم محور و سبک دانش آموز محور و انگیزش تحصیلی و بین خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشی و خودپنداره غیرآموزشگاهی با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$).

واژه‌های کلیدی: سبک تدریس معلم، خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی

۱. مقدمه

سالانه شاهد تعداد بسیار زیادی از دانش آموزان هستیم که تمایل به ترک مدرسه دارند. این تعداد بسیار زیاد نشان دهنده احساس خستگی یا ناتوانی در برقراری رابطه عاطفی لازم با مدرسه می باشد. یکی از مهمترین مفاهیم روانشناختی در آموزش و پرورش یقیناً انگیزه است که در انرژی، جهت دهی، پایداری و فعال سازی دانش آموزان نقش ویژه ای دارد و به عنوان یک بخش اساسی در یادگیری و پیشرفت مهمترین عاملی است که دانش آموزان را به سمت اهداف سوق می دهد (تیتراک، ستین، کایماک و کاشیکی، ۲۰۱۸). انگیزش^۳ تحصیلی،^۴ پدیده ای سه بعدی است که مجموعه ای از اعتقادات در مورد توانایی ها، اهداف و پاسخ های عاطفی مربوطه به برخی از فعالیت های خاص را به منظور افزایش عملکرد، کارایی و یادگیری دانش آموز تشکیل می دهد (بلاسکو، لپزیک، رینی کوا و بلاسگو، ۲۰۱۹). به عبارتی ساده تر، تمایل فراگیر دانش آموزان به سمت انجام یک کار با موفقیت در یک زمینه خاص و ارزیابی عملکرد به صورت خودجوش است که می تواند هدف یادگیری و پیشرفت دانش آموزان را تغییر دهد (مالیک، دی و موخوپادهای، ۲۰۱۷). انگیزه تحصیلی می تواند اعتماد به نفس فرد را در کنار افزایش ارزش تحصیلات و تمایل به یادگیری ایجاد کند. به طور کلی، انگیزه تعیین کننده مهم رفتار برای دانش آموزان، معلمان و مسئولان در تمام سطوح آموزشی است. براساس دانش و تجربه فعلی از محیط تحصیلی، انگیزش تحصیلی از سه دیدگاه اساسی ۱- معلمان ۲- مدیریت و کارمندان اداری و ۳- دانش آموزان قابل درک است (مک کرومیک، بیلفلت، وان و پاترسون، ۲۰۱۵). اهداف اصلی مدارس تلاش برای بالا بردن انگیزش تحصیلی دانش آموزان است اگر چه ممکن است مدارس اهداف دیگری نیز داشته باشند اما تاکید آن ها همواره بر افزایش انگیزش تحصیلی و در نتیجه عملکرد تحصیلی دانش-

Titrek

Cetin

Kaymak

Kasikci

academic Motivation

Blašková

Lepczyk

Hriníková

Blaško

Mallick

De

Mukhopadhyay

McCormick

BielefeldtN

Swan

Paterson



آموزان است (هاکان و مونییر ، ۲۰۱۴). چرا که دانش آموزان با انگیزه، تمایل به عمل و عملکرد بهتر در مسائل تحصیلی دارند همچنین به دلیل باورشان به اینکه هرچه را که بخواهند به دست می آورند، اگر در ابتدای کار شکست بخورند مانند دانش آموزان بی انگیزه ناامید نمی شوند (اوردن و براچمن ، ۲۰۱۷). بی انگیزگی در دانش آموزان سبب عدم پیشرفت تحصیلی آنها خواهد شد چرا که انگیزه به نحوه ارتباط دانش آموزان و معلمان، زمان مطالعه و نحوه حل مسائل به وجود آمده مؤثر خواهد بود. از این رو، با توجه به اهمیت انگیزش تحصیلی در بهبود نتایج تحصیل عوامل مرتبط با آن جهت ایجاد آموزش مؤثر و کارآمد در سیستم های آموزشی ضروری است که مورد بررسی قرار گیرند.

با توجه به آن که، انگیزش تحصیلی دانش آموزان برگرفته از عوامل بیرونی و درونی است؛ از جمله عوامل بیرونی می توان به سبک تدریس معلم اشاره کرد که در برخی موارد به دلیل طبقه بندی ناعادلانه معلم از نتایج دانش آموز و امتناع معلم هنگام درخواست دانش آموز سبب بی انگیزگی شود. سبک تدریس معلم ، پدیده ای چند بعدی است که نحوه ارائه معلومات، ارتباط با دانش آموزان، مدیریت وظایف در کلاس، نظارت بر کارهای آموزشی و برقراری ارتباط با دانش آموزان را توصیف می کند (بارثولمو ، تمانیس ، موراتیدیس ، کاتارتزی ، تگرسن-تومانی^۴ و ولاچوپلاش^۲، ۲۰۱۷). چنین پدیده ای نقش مهمی در نحوه ی تدریس مناسب هر معلم دارد تا به دانش آموزان در شرایط یادگیری کمک کرده و توانایی یادگیری آنها را بالا برد (شیخ و محمود، ۲۰۱۴)، لذا سبک تدریس مستلزم استفاده از محتوا و تکنیک های آموزشی مناسب برای ارتقای ظرفیت یادگیری دانش آموزان می باشد. در تدریس، تلاش معلمان بر این است که دانسته های خود را به دانش آموزان انتقال دهند، اما با توجه به این که دانش آموزان هر یک ویژگی های مختص به خود را دارند یک روش آموزشی مخصوص، نیازهای یادگیری کلیه دانش آموزان را ارضاء نمی کند و از سوی دیگر، دانش آموزان باید بتوانند روش های مختلف یادگیری را تجربه کنند (اونال ، ۲۰۱۷). در سبک تدریس معلم، همان طور که مشخص است معلم در رأس قرار دارد و با توجه به توانایی دانش آموزان و شرایط کلاس روش مناسب را انتخاب می کند همچنین در این روش از خلاقیت و نوآوری کمتر و سخنرانی بیشتر استفاده می گردد (جونز ، گوپال کریشنان ، آمه ، آراغر ، سام و لابیکان^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). این در حالی است که اگر تدریس دانش^۳

^۱Hakan

^۲Münire

^۳Ürdan

^۴Bruchman

^۵teaching style

^۶Bartholomew

^۷Ntoumanis

^۸Mouratidis

^۹Katartzi

^{۱۰}Thøgersen-Ntoumani

^{۱۱}Vlachopoulos

^{۱۲}Unal

^{۱۳}Jones

آموز محور باشد، آموزش و انتخاب روش آموزش بر عهده دانش آموزان بوده و با همکاری معلم تمرکز بر یادگیری را تمرین می کنند و با توجه به اینکه خلاقیت و مشارکت بیشتری در فرآیند یادگیری دارد سبب انگیزش بیشتر دانش آموزان به تحصیل خواهد شد (عباس و حسین، ۲۰۱۸).

از سوی دیگر، از آنجایی که بخش قابل توجهی از زندگی نوجوانان در مدرسه ارزیابی می شود، خودپنداره تحصیلی که برگرفته از نظریه خویشتن می باشد می تواند رابطه قابل توجهی با میزان انگیزش تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. خودپنداره تحصیلی ، را می توان به عنوان ادراک دانش آموزان در مورد توانایی های تحصیلی خود نسبت به سایر دانش آموزان تعریف نمود (داگنیو ، ۲۰۱۸). این ویژگی را می توان به طور گسترده ای در زمینه هایی همچون، نحوه نشان دادن توانایی دانش آموزان در مقایسه با سایر دانش آموزان، ادراک دانش آموزان از صلاحیت، مشارکت و علاقه به مدرسه، ادراک دانش آموزان از شایستگی و تعهد آن ها نسبت به مشارکت در فعالیت های تحصیلی و علاقه به آن مشاهده کرد (ماتو ، ۲۰۱۲). به طور کلی، نگرش مثبت دانش آموزان به توانایی ها و استعداد های خود نقش مهمی در کیفیت و فعالیت های تحصیلی آن ها به دنبال خواهد داشت در نتیجه دانش آموزانی که دچار افت تحصیلی شده و پیشرفت خوبی در دروس خود ندارند اغلب دارای تصورات ذهنی منفی و محدود کننده ای در مورد استعدادها و توانایی های خود هستند که می تواند نتیجه مسائل به وجود آمده در طول دوران تحصیل باشد (کادیر و یونگ ، ۲۰۱۶). علاوه بر این، یک ساختار بالقوه ارزشمند برای مربیان است که از آن به عنوان تلاشی برای فهمیدن سطح عملکرد دانش آموزان بهره می گیرند. همچنین خودپنداره و باورهای مرتبط با آن، ساختار کلیدی در روانشناسی رشد و آموزش بوده و در بسیاری از برنامه های آموزشی عامل انگیزشی مهمی به شمار می رود (هندرسون ، هانسن و شور ، ۲۰۱۷). نتایج برخی از پژوهش های انجام شده همچون گوری و شامبا (۲۰۱۴) و شالجان^۴ (۲۰۱۱) رابطه بین خودپنداره

^۱Gopalakrishnan

^۲Ameh

^۳Faragher

^۴Sam

^۵Labicane

^۶Student-centered approach

^۷academic self-concept

^۸Dagnew

^۹Matovu

^{۱۰}Kadir

^{۱۱}Yeung

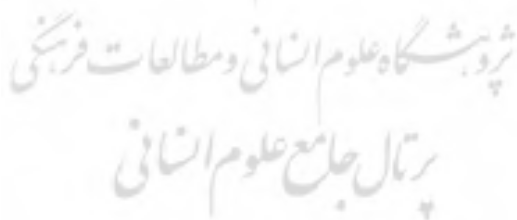
^{۱۲}Henderson

^{۱۳}Hansen

^{۱۴}Shure

^{۱۵}Gwirayi

^{۱۶}Shumba



تحصیلی با انگیزش پیشرفت تحصیلی و هین، ریس، پایرز، کانو، اکلر^۷، ایملجانوا^۹ و همکاران (۲۰۱۴) رابطه بین^۴ سبک تدریس معلم و انگیزش تحصیلی تأیید شده است. اما از آنجاکه تا کنون هیچ پژوهشی به بررسی ادراک از سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی با انگیزش تحصیلی نپرداخته است، این پژوهش در پی یافتن پاسخ این پرسش است که آیا بین ادراک دانش‌آموزان از سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول رابطه وجود دارد؟

روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر پیرانشهر به تعداد ۵۵۰۰ نفر بود. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان ۳۸۴ نفر در نظر گرفته شد. با توجه به پراکندگی جامعه آماری، نمونه آماری با استفاده از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای با خوشه‌بندی مدارس بر اساس مناطق جغرافیایی ۴ گانه شمال، جنوب، شرق و غرب و سپس انتخاب یک خوشه بصورت تصادفی انجام شد. به دلیل تعطیلی مدارس به علت شیوع بیماری کرونا، از پرسشنامه الکترونیکی استفاده شد. برای نمونه‌گیری چهار دبیرستان پسرانه و چهار دبیرستان دخترانه جهت نمونه‌گیری انتخاب شد. دبیرستان های پسرانه شهید مطهری^۱، دبیرستان آیت الله خامنه‌ای، شاهد پسران، شهید منگور کردستانی، و دبیرستان های دخترانه محمد رسول الله، حجاب، دبیرستان ۲۲ بهمن و حضرت مهدی بعنوان نمونه نهایی مورد بررسی قرار گرفتند. در مجموع تعداد ۴۷۲ پرسشنامه در بین افراد نمونه آماری توزیع شد که از این تعداد ۳۹۴ پرسشنامه بطور کامل تکمیل شده بودند و در نهایت ۳۸۴ پرسشنامه بعنوان نمونه نهایی مورد بررسی قرار گرفتند. داده‌های مورد نیاز با استفاده از پرسشنامه گردآوری شده و به منظور بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کلموگروف اسمیرنوف، و به منظور سنجش فرضیات، از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی همزمان و توسط نرم‌افزار SPSS ویرایش ۲۳ تحلیل شد.

پرسشنامه سبک تدریس ادراک شده: پرسشنامه ترجیح سبک تدریس شامل ۷۸ سوال براساس پرسشنامه سبک تدریس ادراک شده موسی پور (۱۳۷۷) است که در دوره‌های تربیت دبیر به منظور ارزشیابی درس روش‌ها و فنون تدریس به کار برده شده است. گویه‌های هر ردیف مربوط به دو نوع تدریس متفاوت تدریس معلم محور یا مستقیم و تدریس شاگرد محور بودند. هر گویه دارای ۵ گزینه در طیف لیکرت بود که از اصلاً تا خیلی زیاد تنظیم شده بود. نمره‌گذاری از کم به زیاد انجام و برای خیلی زیاد نمره ۵، زیاد نمره ۴، متوسط نمره ۳، کم نمره ۲ و خیلی کم نمره ۱ منظور شده است. نمره‌ای که دانش‌آموز به معلمش در هر کدام از این دو سبک می‌دهد، بعنوان گرایش معلم به هر کدام از این سبک‌ها در نظر گرفته می‌شود. سوالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۵، ۲۷، ۲۹، ۳۱، ۳۳، ۳۵، ۳۷، ۳۹، ۴۱، ۴۳، ۴۵، ۴۷، ۴۹، ۵۱، ۵۳، ۵۵، ۵۷، ۵۹، ۶۱، ۶۳، ۶۵، ۶۷، ۶۹، ۷۱، ۷۳، ۷۵ و ۷۷ سبک تدریس معلم محور و سوالات ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۲،

^۴Shalijan

^۵Hein

^۶Ries

^۷Pires

^۸Cano

^۹Ekler

^{۱۰}Emeljanovas

۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۸، ۴۰، ۴۲، ۴۴، ۴۶، ۴۸، ۵۰، ۵۲، ۵۴، ۵۶، ۵۸، ۶۰، ۶۲، ۶۴، ۶۶، ۶۸، ۷۰، ۷۲، ۷۴، ۷۶ و ۷۸ سبک تدریس دانش آموز محور را مورد سنجش قرار می دهد. کمترین نمره برای هر سبک ۱ و بالاترین نمره برای هر سبک در این پرسشنامه ۱۹۵ است. پایایی این پرسشنامه توسط موسی پور (۱۳۷۷) برای کل سوالات با ضریب آلفای ۰/۹۴، گویه های مربوط به سبک معلم محور با ضریب آلفای ۰/۹۳ و گویه های مربوط به سبک تدریس شاگرد محور هم با ضریب آلفای ۰/۹۵ محاسبه شده است.

۵ پرسشنامه خودپنداره تحصیلی: این پرسشنامه به وسیله چن و تامپسون (۲۰۰۴) پس از اجرا روی ۱۶۴۲ دانش آموز تایوانی دوره دبستان ساخته شد. تمرکز این پرسشنامه بر سنجش خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است. این پرسشنامه دارای ۱۵ پرسش می باشد و تصویر ذهنی فرد از خودش را می سنجد و بر این اساس، خودپنداره را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی مورد سنجش قرار می دهد. این ابزار هم نمره کلی و هم نمره های خرده مقیاس ها را به گونه جداگانه محاسبه می کند. نمره گذاری این مقیاس در یک مقیاس پنج نقطه لیکرت از کاملاً موافق (۵)، موافق (۴)، نظری ندارم (۳)، مخالف (۲) و کاملاً مخالف (۱) پاسخ داده می شوند. سوالات ۱، ۲، ۱۲ و ۱۳ خودپنداره عمومی، سوالات ۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴ و ۱۵ خودپنداره آموزشگاهی و سوالات ۵، ۶ و ۷ خودپنداره غیرآموزشگاهی را می سنجد. به منظور کسب نمره کلی این آزمون نمره همه پرسش ها با هم جمع می شود. حداقل نمره آزمودنی در این آزمون ۱۵ و حداکثر آن ۶۰ است. بالاتر بودن نمره آزمودنی نسبت به سایر آزمودنی ها خودپنداره مثبت تر وی نسبت به سایرین را نشان می دهد. این پرسشنامه به وسیله افشاری زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) ترجمه شده و روایی آن مورد تایید قرار گرفت. همچنین ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش ذکر شده ۰/۹۲ بوده است.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی: هرمنس (۱۹۷۰) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش های مربوط به موضوع نیاز به پیشرفت، این پرسشنامه را ساخته است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال است که بر مبنای ده ویژگی که متمایز کننده افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد با انگیزش پایین تهیه گردید. سوالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده است. و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. جهت یکسان سازی ارزش سوالات برای هر ۲۹ سؤال پرسشنامه ۴ گزینه نوشته شد. کمترین نمره ۲۹ و بالاترین نمره در این پرسشنامه ۱۱۶ است. این گزینه ها به حسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم باشد به آنها نمره داده می شود. سوالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ بصورت معکوس نمره گذاری می شوند. بالاترین نمره در این آزمون ۱۱۶ و کمترین آن ۲۹ است. این پرسشنامه ۴ مولفه دارد. هرمنس در سال ۱۹۷۰ برای محاسبه پایایی آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ بدست آمد. در پژوهش ادهمی (۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه روی گروه نمونه ای به حجم ۳۸۶ نفر از دانش آموزان دبیرستانی ضریب پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ بدست آمد.

*Chen

*Thompson

*general

*Academic

*Non-academic

*Hermans

در این تحقیق برای اطمینان بیشتر از پایایی و روایی ابزار تحقیق، پرسشنامه‌های استفاده شده در تحقیق مجدداً مورد بررسی قرار گرفت، به این ترتیب که برای بررسی پایایی ابزار تحقیق از پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی تحقیق از روایی همگرا و ماتریس فورنل لارکر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ و جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۱: پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ و روایی همگرای ابزار تحقیق

پرسشنامه	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
سبک تدریس ادراک شده	۰/۸۱	۰/۸۷	۰/۶۷۱
خودپنداره تحصیلی	۰/۷۹	۰/۸۳	۰/۶۴۳
انگیزش تحصیلی	۰/۸۴	۰/۸۹	۰/۷۱۲

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که همه عوامل مقدار کرونباخ و پایایی ترکیبی بالاتر از ۰/۷ را بدست آورده‌اند و می‌توان مناسب بودن وضعیت پایایی ابزار تحقیق حاضر را تأیید ساخت. همچنین AVE همه عوامل مقدار بالاتر از ۰/۵ را بدست آورده‌اند و می‌توان مناسب بودن وضعیت روایی همگرا ابزار تحقیق حاضر را تأیید ساخت.

جدول ۲: ماتریس فورنل لارکر

متغیر	سبک تدریس ادراک شده	خودپنداره تحصیلی	انگیزش تحصیلی
سبک تدریس ادراک شده	۰/۸۴۳		
خودپنداره تحصیلی	۰/۷۸۱	۰/۸۱۲	
انگیزش تحصیلی	۰/۶۳۸	۰/۷۷۳	۰/۷۹۴

مطابق با ماتریس بالا، مقدار جذر (AVE) تمامی متغیرهای مرتبه اول از مقدار همبستگی میان آن‌ها بیشتر است که این امر روایی و اگرایی مناسب ابزار تحقیق را نشان می‌دهد.

یافته‌ها

در جدول ۳ وضعیت نمونه بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آمده است.

جدول ۳: وضعیت نمونه بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

گروه	فراوانی	درصد	درصد معتبر	فراوانی تجمعی
دختر	۱۸۴	۴۷/۹	۴۷/۹	۴۷/۹
پسر	۲۰۰	۵۲/۱	۵۲/۱	۱۰۰/۰
کل	۳۸۴	۱۰۰/۰	۱۰۰/۰	-
پایه تحصیلی	۱۰۴	۲۷/۱	۲۷/۴	۲۷/۴

پایه هشتم	۱۴۰	۳۶/۵	۳۶/۹	۶۴/۴
پایه نهم	۱۳۵	۳۵/۲	۳۵/۶	۱۰۰/۰
بدون پاسخ	۵	۱/۳	۱۰۰/۰	-
کل	۳۸۴	۱۰۰/۰	-	-

با توجه به اطلاعات جدول ۳، از مجموع ۳۸۴ نمونه مورد بررسی ۴۸ درصد افراد دختر و ۵۲ درصد پسر بودند. همچنین ۲۷/۱ درصد دانش آموزان پایه هفتم، ۳۶/۵ درصد پایه هشتم و ۳۵/۲ درصد پایه نهم بودند. لازم به ذکر است ۱/۳ درصد افراد به این سوال پاسخ ندادند. در جدول ۴ آمار توصیفی و آزمون نرمال بودن مربوط به نمرات متغیرهای تحقیق و هر یک از مؤلفه های آن آمده است.

جدول ۴: آمار توصیفی و آزمون نرمال بودن نمرات متغیرهای پژوهش

منبع متغیر	آماره های توصیفی						آزمون کولموگروف - اسمیرنوف
	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	آماره Z	
انگیزش تحصیلی	۳۸۴	۷۰	۱۰۹	۹۱/۱۱	۷/۳۶	۰/۵۶۷	۰/۹۰۵
	سبک معلم محور	۳۸۴	۱۰۲	۱۹۵	۱۵۳/۰۵	۰/۶۱۲	۰/۸۱۲
تدریس ادراک شده	۳۸۴	۱۰۵	۱۹۵	۱۵۴/۲۲	۰/۶۰۲	۰/۸۲۵	۱۸/۳۲
	خودپنداره تحصیلی	۳۸۴	۴۲	۷۵	۶۱/۹۴	۷/۰۵	۰/۵۷۱
مؤلفه های خودپنداره	۳۸۴	۱۰	۲۰	۱۶/۲۲	۰/۶۶۹	۰/۷۶۲	۲/۴۹
	آموزشگاهی	۳۸۴	۲۳	۴۰	۳۳/۴۰	۰/۸۴۱	۰/۴۷۹
تحصیلی	۳۸۴	۷	۱۵	۱۲/۳۷	۰/۸۲۶	۰/۵۰۳	۲/۰۰

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴، میانگین و انحراف معیار برای انگیزش تحصیلی برابر با $(۹۱/۱۱ \pm ۷/۳۶)$ و برای خودپنداره تحصیلی برابر با $(۶۱/۹۴ \pm ۷/۰۵)$ محاسبه شده است. در بین سبک تدریس ادراک شده، سبک دانش آموز با میانگین و انحراف استاندارد برابر با $(۱۵۴/۲۲ \pm ۱۸/۳۲)$ دارای بیشترین میانگین و سبک معلم محور محور با میانگین و انحراف استاندارد برابر با $(۱۵۳/۰۵ \pm ۱۸/۵۰)$ دارای کمترین میانگین می باشد. در بین مؤلفه های خودپنداره تحصیلی، خودپنداره آموزشگاهی با میانگین و انحراف استاندارد برابر با $(۳۳/۴۰ \pm ۴/۱۴)$ دارای بیشترین میانگین و غیرآموزشگاهی با میانگین و انحراف استاندارد برابر با $(۱۲/۳۷ \pm ۲/۰۰)$ دارای کمترین میانگین می باشد. همچنین سطح معنی داری مقادیر Z بدست آمده برای متغیرهای تحقیق بالاتر از ۰/۰۵ است ($p > ۰/۰۵$)، که این امر بیانگر آن است که نمرات این متغیرها، دارای توزیعی نرمال بوده و امکان استفاده از آزمون های پارامتری جهت بررسی فرضیه اصلی تحقیق وجود دارد.

جدول ۵: آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرهای وابسته

منبع متغیر	دانش آموز خودپنداره				انگیزش معلم محور
	خودپنداره غیرآموزشگاهی	خودپنداره آموزشگاهی	خودپنداره عمومی	خودپنداره محور	
همبستگی	۰/۵۴۴*	۰/۴۳۹*	۰/۷۰۵*	۰/۱۹۵*	۰/۴۵۲**
خودپنداره	۰/۷۸۸*	۰/۷۸۸*	۰/۷۸۸*	۰/۷۸۸*	۰/۷۸۸*

۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	تعداد	
-	۰/۵۱*	۰/۱۶۴*	۰/۲۸۹*	۰/۱۵۷*	۰/۱۹۶*	همبستگی	خودپنداره
-	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	غیر آموزشگاهی
-	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	تعداد	هی
-	-	۰/۱۹۹*	۰/۴۰۸*	۰/۱۴۰*	۰/۵۴۱*	همبستگی	خودپنداره
-	-	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	آموزشگاهی
-	-	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	تعداد	
-	-	-	۰/۲۷۶*	۰/۳۱۹*	۰/۲۸۰*	همبستگی	خودپنداره
-	-	-	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	عمومی
-	-	-	۳۸۴	۳۸۴	۳۸۴	تعداد	
-	-	-	-	۰/۱۴۵*	۰/۲۸۲*	همبستگی	دانش آموز
-	-	-	-	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	محور
-	-	-	-	۳۸۴	۳۸۴	تعداد	
-	-	-	-	-	۰/۴۰۸*	همبستگی	معلم محور
-	-	-	-	-	۰/۰۰۰	سطح معناداری	
-	-	-	-	-	۳۸۴	تعداد	

* معنی داری در سطح ۰/۰۱

با توجه به نتیجه آزمون همبستگی، بین سبک معلم محور با انگیزش تحصیلی با ضریب همبستگی $0/408$ ($r=0/408$) و بین سبک دانش آموز محور و انگیزش تحصیلی با ضریب همبستگی $0/382$ ($r=0/382$) در سطح ۰/۰۱ رابطه مثبت معناداری وجود دارد. به عبارتی، با افزایش یک واحد سبک معلم محور، انگیزش تحصیلی به میزان $0/408$ واحد و با افزایش یک واحد سبک دانش آموز محور، انگیزش تحصیلی به میزان $0/382$ واحد افزایش می یابد. همچنین بین خودپنداره تحصیلی با انگیزش تحصیلی با ضریب همبستگی $0/544$ ($r=0/544$)، بین خودپنداره عمومی و انگیزش تحصیلی با ضریب همبستگی $0/280$ ($r=0/280$)، بین خودپنداره آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی با ضریب همبستگی $0/541$ ($r=0/541$) و بین خودپنداره غیرآموزشگاهی و انگیزش تحصیلی با ضریب همبستگی $0/396$ ($r=0/396$) در سطح ۰/۰۱ رابطه مثبت معناداری وجود دارد. به عبارتی، با افزایش یک واحد خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی به میزان $0/544$ واحد و با افزایش یک واحد خودپنداره عمومی، انگیزش تحصیلی به میزان $0/280$ واحد، با افزایش یک واحد خودپنداره آموزشگاهی، انگیزش تحصیلی به میزان $0/541$ واحد و با افزایش یک واحد خودپنداره غیرآموزشگاهی، انگیزش تحصیلی به میزان $0/396$ واحد افزایش می یابد.

جهت پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس ادراک دانش آموزان از سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی، از تحلیل رگرسیون چند متغیری به روش همزمان استفاده شده است. در این آزمون انگیزش تحصیلی در کار به عنوان متغیر ملاک و سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی به عنوان متغیر پیش بین ایفای نقش می کنند.

جدول ۶: خلاصه مدل رگرسیونی و بررسی خودهمبستگی

متغیر ملاک	R	R ²	AR ²	انحراف استاندارد	دوربین واتسون
انگیزش تحصیلی	۰/۵۹	۰/۳۵	۰/۳۴	۵/۹۸	۲/۰۳

بر اساس اطلاعات جدول ۶، شدت همبستگی بر اساس مقدار ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۳۵ می باشد. مجذور R تعدیل شده برابر ۰/۳۴ می باشد، که نشان می دهد ۳۴ درصد از تغییرات متغیر ملاک یعنی انگیزش تحصیلی، می تواند توسط متغیرهای پیش بین تبیین شود. همچنین آماره دوربین واتسون بین اعداد ۱/۵ تا ۲/۵ محاسبه شده است، لذا احتمال خودهمبستگی بین باقیمانده ها رد می شود و باقیمانده ها مستقل از یکدیگر بوده و میزان باقیمانده یک مورد، در میزان باقیمانده مورد بعد از آن تاثیری ندارد.

جدول ۷: جدول تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیونی

متغیر ملاک	منبع تغییر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	Sig.
انگیزش تحصیلی	رگرسیون	۷۱۹۹/۳۶۹	۵	۱۴۳۹/۸۷۴		
	باقیمانده	۱۳۵۵۵/۵۸۹	۳۷۸	۳۵/۸۶۱	۴۰/۱۵	۰/۰۰۱
	مجموع	۲۰۷۵۴/۹۵۸	۳۸۳	-		

بر اساس اطلاعات جدول ۷، میزان معناداری F با درجه آزادی ۵ و ۳۷۸ کمتر از میزان ۰/۰۱ محاسبه شده است که این امر بیان گر این است که مدل رگرسیونی در سطح ۹۹٪ معنادار است ($p < ۰/۰۱$ و $F_{(۵, ۳۷۸)} = ۴۰/۱۵$).

جدول ۸: ضرایب همبستگی و رگرسیون سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی بر انگیزش تحصیلی

سطح معنی داری	t	Beta استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		عامل
			انحراف استاندارد	B	
۰/۰۰۱	۱۵/۴۸۷	-	۳/۱۷۶	۴۹/۱۹۱	مقدار ثابت
۰/۰۴۰	۲/۰۶۳	۰/۱۷۶	۰/۰۳۴	۰/۰۷۰	معلم محور
۰/۶۹۵	۰/۳۹۳	۰/۰۳۳	۰/۰۳۴	۰/۰۱۳	دانش آموز محور
۰/۹۴۱	۰/۰۷۴	۰/۰۰۳	۰/۱۴۰	۰/۰۱۰	عمومی
۰/۰۰۱	۷/۰۰۲	۰/۳۷۲	۰/۰۹۴	۰/۶۶۰	آموزشگاهی
۰/۰۰۲	۳/۱۰۹	۰/۱۵۴	۰/۱۸۱	۰/۵۶۳	غیرآموزشگاهی

با توجه به اطلاعات جدول ۸، به ترتیب خودپنداره آموزشگاهی با سطح معناداری ۰/۰۱ و ضریب رگرسیونی استاندارد شده ۰/۳۷۲، خودپنداره غیرآموزشگاهی با سطح معناداری ۰/۰۰۲ و ضریب رگرسیونی استاندارد شده ۰/۱۵۴ و سبک معلم محور با سطح معناداری ۰/۰۴۰ و ضریب رگرسیونی استاندارد شده ۰/۱۷۶ در تبیین واریانس متغیر ملاک تاثیر دارند. باقی متغیرها همچنین سطح معناداری مقدار ثابت برابر با ۰/۰۰۱ محاسبه شده است که این امر نشان می دهد مقدار ثابت محاسبه شده بر متغیر ملاک تاثیرگذار است.

بحث

نتایج تحلیل داده های مربوط به این فرضیه با استفاده از آزمون رگرسیون نشان داد که ۳۴ درصد از تغییرات متغیر ملاک یعنی انگیزش تحصیلی، توسط ادراک دانش آموزان از سبک تدریس معلم و خودپنداره تحصیلی پیش بین تبیین می شود. این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش های صمدانی و همکاران (۱۳۹۸)، نجفی میرشکارلو و سلیمانی (۱۳۹۶)، مرزیه و جناآبادی

(۱۳۹۴)، ریوفی و همکاران (۱۳۹۲)، لوف و همکاران (۲۰۱۹)، شارما^۹ و شارما (۲۰۱۸)، لیانا، ایدهافی و آشاری (۲۰۱۸) و دن برگ و کوتزی (۲۰۱۷) همسو و همخوان است. در تبیین این یافته باید به عوامل موثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی اشاره کرد. عوامل موثری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس آموزش موثر و کارآمد وجود دارد. این عوامل می تواند شامل، انگیزه درونی و بیرونی، نفوذ و مشارکت والدین، سابقه خانوادگی، فشار همسالان، انتظارات خودکارآمدی، اضطراب، خود تنظیمی و تعیین اهداف، ادراک استعدادها، استراتژی های یادگیری، سبک آموزشی و محیط مدرسه باشد (ایلماز و همکاران، ۲۰۱۷). انگیزش تحصیلی بخشی از زندگی دانش آموزان است که به شدت تحت تاثیر معلمان و نگاه دانش آموزان به توانایی های خود قرار می گیرد. محیط مدرسه انگیزش و یادگیری را بهبود می بخشد اگر چه در این میان معلمان نقش بسیار مهمی ایفا می کنند چرا که آن ها بخش جدایی ناپذیر محیط مدرسه هستند. تحقیقات نشان می دهد که دانش و مهارت معلمان، سطح انگیزش، مدارک تحصیلی، نحوه ارزیابی، سبک آموزش، کیفیت شور و شوق و اشتیاق می تواند به انگیزه یادگیرندگان کمک کند (ویلیامز و ویلیامز، ۲۰۱۱). عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان شامل، تاثیرات معلمان، دوستان، نگرش فرد به مدرسه، درک دانشجویان از توانایی های خود، تجربیات مثبت و منفی گذشته، اهمیت دادن به موفقیت دانش آموز و رویکرد والدین نسبت به فرزندان و مدرسه می باشد. در این میان توجه به این امر ضروری است که احساس خوشایند دانش آموز نسبت به درس و مدرسه به شرایط کلاس و نحوه تعامل معلمان با دانش آموزان وابسته است. معلمی که از سبک تدریس معلم محور بهره می گیرد معمولاً به دانش آموزان اجازه ابراز وجود نداده و به عنوان متکلم وحده در کلاس حاضر می شود. در چنین شرایطی دانش آموز خود را متعلق به کلاس نمی داند و کلاس را به عنوان محیطی خشک که از سر اجبار باید در آن حضور یابد تلقی خواهد نمود. در واقع دانش آموز سعی خواهد نمود که تنها به صورت فیزیکی در کلاس حاضر شده و برای رفع تکلیف به نوشتن جزوات درسی اقدام کند. در این صورت دانش آموز از تمرکز لازم جهت یادگیری دروس برخوردار نخواهد بود و به این ترتیب آن گونه که باید نمی تواند در کلاس احساس آرامش داشته و با نارضایتی به تحصیل ادامه خواهد داد.

همچنین در مورد تعامل بین سبک تدریس دانش آموز محور و خودپنداره تحصیلی در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان می توان گفت که سبک تدریس مناسب معلم می تواند موجب یادگیری مناسب و عملکرد تحصیلی بالای دانش آموزان شود. این خوب بودن در مدرسه خودپنداره تحصیلی مثبت دانش آموزان را پرورش می دهد و داشتن خود پنداره تحصیلی مثبت نیز، به کارکرد بهتر در فعالیتهای آموزشی می انجامد. احساس کرامت و ارزشمندی منجر به دوری از بسیاری از لغزش ها و اشتباهات می گردد. کودکی که احساس ارزش درونی و کرامت نفس می کند، می کوشد تا همواره عزت نفس خود را حفظ کند و خود را در شرایطی قرار ندهد که به کرامت نفس او خدشه ای وارد گردد. بنابراین، چنین فردی احتمالاً در مدرسه نیز برای انجام دادن بهتر تکالیف، نهایت سعی خود را خواهد کرد. خودپنداره مثبت تحصیلی همچنین، می تواند به احساس خود اثربخشی تصویری بالا منجر گردد. خود اثربخش تصویری به باورهای شخص در ارتباط با توانایی اش در انجام امور دلالت

^۹Loof^۹Sharma^۹Liyana^۹Idhaufi^۹Ashari^۹DenBerg^۹Coetzee^۹Williams

می‌کند. اشخاصی که دارای خود اثربخش تصویری سطح بالایی هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح خود اثربخش تصویری شان پایین تر است، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس کمتری را تجربه می‌کنند. چنین کودکانی معمولاً در خانه و مدرسه رفتارهای مثبت‌تری دارند، از لحاظ تحصیلی موفق‌ترند در مقابل کودکان فاقد اعتماد به نفس معمولاً از لحاظ عملکرد تحصیلی ضعیف هستند. لذا می‌توان دریافت که تدریس مناسب موجب بهبود خودپنداره مثبت و داشتن خودپنداره تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان منجر به افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی آنان می‌گردد.

دیگر نتایج این پژوهش با استفاده از آزمون همبستگی نشان داد که بین سبک معلم محور و سبک دانش‌آموز محور و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). این یافته نیز توسط نتایج پژوهش‌های صمدانی و همکاران (۱۳۹۸)، نجفی میرشکارلو و سلیمانی (۱۳۹۶)، مرزیه و جناآبادی (۱۳۹۴)، ریوفی و همکاران (۱۳۹۲)، لوف و همکاران (۲۰۱۹) و لیانا و همکاران (۲۰۱۸) تایید می‌شود. در تبیین این یافته توجه به این امر ضروری است که شیوه اداره کلاس و سبک تدریس معلم می‌تواند تأثیر بسیار زیادی بر نحوه نگرش دانش‌آموز به کلاس و احساس رضایت یا نارضایتی وی از درس داشته باشد. معلمانی که در شیوه تدریس خود از سبک معلم محور استفاده می‌کنند معمولاً تمایل دارند مطالب درسی را یکسره و بدون وقفه به دانش‌آموزان انتقال داده و انتظار دارند دانش‌آموز با نوشتن جزوه و حفظ کردن مطالب گفته شده در امتحانات شرکت نمایند. در این شرایط دانش‌آموز قادر نخواهد بود نظرات و دیدگاه‌های خود را در کلاس بیان داشته و نتیجتاً کلاس برای وی به محیطی خشک و کسالت‌آور مبدل خواهد گشت که مسلماً این امر بر عملکرد تحصیلی وی تأثیر منفی و نامطلوبی خواهد گذاشت. همچنین از آنجایی که در این شرایط دانش‌آموز با مطالبی تکراری از سوی معلم مواجه می‌شود و مطمئن است که در امتحانات نیز با این دسته از مطالب سر و کار دارد، انگیزه‌ای برای خواندن مطالب جدید و پیشرفت در زمینه درسی خود نخواهد داشت. از سوی دیگر در تبیین ارتباط بین سبک تدریس دانش‌آموز محور و انگیزش تحصیلی نیز باید گفت که در سبک تدریس دانش‌آموز محور معلم تنها نقش هدایت‌گر و راهنما را برای دانش‌آموز ایفا می‌کند و سعی او آموختن مفاهیم مورد نیاز به دانش‌آموزان می‌باشد. در این شرایط دانش‌آموز نقشی فعال داشته و در هر جلسه خود را در حال رقابت و تعامل با سایر دانش‌آموزان مشاهده می‌کند. در این شرایط دانش‌آموز تمایل دارد که نه تنها خود را فردی با دانش و اطلاعات کافی جلوه دهد بلکه با کسب اطلاعات کامل و کافی در زمینه تحصیل معلومات خود را در زمینه علمی افزایش داده و به انسانی دارای اطلاعات علمی کافی مبدل گردد که مجموعه این عوامل انگیزه پیشرفت را در وی افزایش خواهد داد.

در تبیین ارتباط ضعیف‌تر بین سبک تدریس معلم محور و انگیزش تحصیلی نیز باید گفت که در رویکرد معلم محور، محور اصلی آموزش معلم است. این رویکرد بسیار فوق‌العاده است چرا که دانش‌آموزان، در عمل آرام بوده و توجه کامل به معلم دارند در حالیکه قادر به تصمیم‌گیری‌های فردی هستند. با این حال، در این رویکرد، ممکن است دانش‌آموزان از مهارت‌های ارتباطی خود رنج ببرند و در مطرح کردن سوالات خود احساس ضعف کنند چرا که آن‌ها معمولاً به تنهایی و بی‌سر و صدا کار می‌کنند. علاوه بر این، این روش کلاسیک گاهی اوقات کسل‌کننده و بدون جذابیت است. این رویکرد، نوعی آموزش به صورت مستقیم است که از تکنولوژی کم و سخنرانی زیاد استفاده می‌کند. در اینجا معلم در رأس بوده و نقش اصلی را به عهده می‌گیرد و با توجه به سطح دانش‌آموزان روش مناسب را انتخاب می‌کند. به عبارتی می‌توان گفت در این رویکرد معلمان تنها گیرنده‌های اطلاعات و دانش شناخته می‌شوند. دانش‌آموزان هیچ دخالتی در امور کلاسی ندارند و طبعاً انگیزه کمتری برای پیشرفت خواهند داشت.

آخرین یافته پژوهش نیز با استفاده از آزمون همبستگی نشان داد خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشی و خودپنداره غیرآموزشگاهی با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). یافته این فرضیه نیز با نتایج حاصل از پژوهش‌های شارما و شارما (۲۰۱۸) و دن‌برگ و کوتزی (۲۰۱۷) همسو و همخوان است. در تبیین این یافته باید گفت که شیوه نگرش هر فرد نسبت به توانایی‌های وی نقش قابل‌توجهی در ایجاد انگیزه برای انجام فعالیت‌های شخص و نیز شکل‌گیری اهداف او خواهد داشت. افرادی که به توانایی‌های خود در زمینه تحصیل ایمان داشته و خود را فردی

با استعداد و باهوش در این زمینه قلمداد می کنند معمولاً اهداف آینده خود را به نحوی مرتبط با امر تحصیل و درس خواندن پی ریزی خواهند نمود. این امر به ویژه در سنین نوجوانی از اهمیتی دوچندان برخوردار است. این افراد در صورت مواجه شدن با سختی های ناشی از تحصیل، به خوبی در مقابل مشکلات مقاومت خواهند کرد. از آنجایی که چنین افرادی دارای انگیزش تحصیلی بالایی هستند همواره خود را مسلط بر فعالیت های تحصیلی خود دانسته و با اطمینان خاطر از توانایی هایشان به انجام فعالیت های تحصیلی مبادرت می ورزند.

خودپنداره مثبت در امور تحصیلی، به طور مستقیم با رفتارهای سالم تحصیلی در ارتباط است و به طور غیر مستقیم روی رفتارهای سالم در جهت رسیدن به اهداف تحصیلی نیز تاثیر می گذارد. به عبارت دیگر خودپنداره تحصیلی روی چالش های تحصیلی که دانش آموزان با آن مواجه می شوند، اثر گذار است. خودپنداره تحصیلی پایین، می تواند انگیزه تحصیلی را نابود کند، با توانایی های شناختی تداخل کرده و تاثیر نامطلوبی بر دیگر متغیرهای تحصیلی بگذارد. با توجه به مطالب گفته شده می توان دریافت فردی که دچار خودپنداره پایین است، می شود از آنجاییکه در موفقیت تحصیلی خود احساس ناتوانی و ضعف می کند، نمی تواند خود را مجاب کند که برای آمادگی لازم بیشتر از قبل تلاش کند. چنین دانش آموزی معمولاً در مواجهه با مسایل مختلف تحصیلی دچار استرس و نگرانی می شود و اعتماد به نفس خود را از دست خواهد داد. دانش آموز با خودپنداره پایین ممکن است تصور کنند که مسایل تحصیلی سخت تر از آن چیزی که واقعاً هست، می باشد که این خود باعث افزایش استرس و اضطراب می شود و انگیزه پیشرفت خود را از دست می دهد. همچنین یکی دیگر از تبیین های ممکن برای این یافته آن است که خودپنداره مجموعه باورهایی است که در نتیجه تجربه برای فرد به وجود می آید و در بافت اجتماعی شکل می گیرد و هرگاه فردی رفتار غیر انطباقی داشته باشد از طرف اجتماع توجه منفی می شود تا نسبت به خود شناخت بیشتری پیدا کند و از این عمل دست بردارد، این امر باعث می شود که خودپنداره بیشتری نسبت به خود بیاید. در نتیجه، رفتار غیر انطباقی در دوره دبستان و کودکی عاملی می شود که دید جامع فرد نسبت به خود افزایش یابد در نتیجه وجود رابطه بین رفتار غیر انطباقی در این مرحله حتی ممکن است اهمیت تحولی در خودپنداره کودکان داشته باشد. درباره ی رابطه خودپنداره و انگیزش تحصیلی در ادبیات روان شناختی بسیار محدود بحث شده است. با توجه به نتایج مطالعه حاضر می توان نتیجه گرفت دانش آموزانی که خودپنداره بهتری دارند و برداشت خوبی از خود و توانایی های خود دارند، از انگیزش تحصیلی بالاتری برخوردارند.

نتیجه گیری

بر اساس نتایج این پژوهش بین ادراک دانش آموزان از هر دو سبک تدریس و خودپنداره تحصیلی مثبت با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. بر این اساس می توان گفت که معلمان همواره باید به وجود ارتباط مثبت بین درک دانش آموز از خود و عملکرد او در مدرسه تأکید داشته باشند. آنان بر این باورند که فراگیری که از خود و توانایی هایشان خشنود هستند، راه موفقیت را در پیش خواهند گرفت. همچنین بر اساس نتایج این پژوهش موفقیت تحصیلی از عمق تصورات فردی شخص ریشه می گیرد، لذا باید مدارس و معلمان به خودپنداره دانش آموزان توجه و نگرش مثبت او نسبت به خود را تقویت کرده و از ایجاد نگرش منفی نسبت به خود جلوگیری نمایند. با قبول نکات قوت و ضعف دانش آموز توسط معلم، به او امکان داده می شود که تصویر واقعی نسبت به خود در وی ایجاد گردد که این امر می تواند به انگیزش تحصیلی آنان کمک کند.

منابع

- ادهمی، جمیله (۱۳۹۵). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای هوش با انگیزش پیشرفت دانش آموزان پایه سوم نظری دوره متوسطه شهر سقز در سال ۹۵-۱۳۹۴. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج.
- افشاری زاده، سید احسان؛ کارشکی، حسین و ناصریان، حمید (۱۳۹۲). بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دبستانی شهر تهران. روش ها و مدل های روانشناختی، ۴ (۳): ۵۳ - ۶۶.
- ریوفی، ریحانه؛ حسینی فاطمی، آذر و خدادادی، ابراهیم (۱۳۹۲). رابطه سبک تدریس و خودپنداره با فرسودگی شغلی در معلمان زبان انگلیسی. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- صمدانی، مریم؛ خیاط غیائی، پروین و شباک، مریم (۱۳۹۸). تاثیر روش تدریس مشارکت گروهی جیگساو و روش تدریس توضیحی بر افزایش انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه سوم ابتدائی ناحیه ۶ شهر اصفهان سال تحصیلی ۹۸-۹۷. پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، پردیس نسیمیه تهران، گروه علوم تربیتی.
- مرزیه، افسانه و جناآبادی، حسین (۱۳۹۴). رابطه ی سبک های تدریس با انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی. دانشگاه سیستان و بلوچستان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- موسی پور، نعمت اله (۱۳۷۷). ارزشیابی برنامه ی درس روش ها و فنون تدریس دوره های تربیت دبیر دانشگاه های ایران. فصلنامه مدرس علوم انسانی، (۷): ۲۳-۴۷.
- نجفی میرشکارلو، سجاد و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۶). بررسی نقش تبیینی سبک های تدریس و کیفیت تدریس در درگیری و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- Abbas, Q & Hussain, Sh. (2018). Comparative Study of Teaching Styles of Various School Groups at Secondary Level in District Chiniot of Punjab. *Asian Journal of Education and Social Studies*, (2), 1-8.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Mouratidis, A, Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2017). Beware of your teaching style: A school yearlong investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, (13), 1-14.
- Blašková, M., Lepczyk, J., Hriníková, D & Blaško, R. (2019). Sustainable Academic Motivation. *Sustainability*, (11), 1-24.
- Chen, Y. H & Thompson, M. S. (2004). *Confirmatory Factor analysis of school self-concept inventory*. Collected in the database of education Recourses information center.

- Dagnew, A. (2018). The relationship among parenting styles, academic self-concept, academic motivation and students' academic achievement in fasilo secondary school, Bahir Dar, Ethiopia, *Research in Pedagogy*, (2), 98-110.
- DenBerg, G & Coetzee, L. (2017). Academic Self-concept and Motivation as Predictors of Academic Achievement. *International Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 469- 478.
- Gwirayi, P & Shumba, A. (2014). Students' Self-Concept and Academic Achievement in Zimbabwe: A Preliminary Study. *Journal of Psychology in Africa*, (17).
- Hakan, K & Münire, E. (2014). Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (143), 708 – 715
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J., Emeljanovas, A & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of sports science & medicine*, 11(1), 123–130.
- Henderson, m., Hanson, K & Shure, N. (2017). Does academic self-concept predict further and higher education participation? *Hefce*, 26 (2): 2-25.
- Hermans, H. J. M. (1970). A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*; (54): 353-363.
- Jones, S., Gopalakrishnan, S., Ameh, C.A. et al. Student evaluation of the impact of changes in teaching style on their learning: a mixed method longitudinal study. *BMC Nurs* 17, 24 (2018).
- Kadir M.S., Yeung A.S. (2016) Academic Self-Concept. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham.
- Liyana, N., Idhaufi, M & Ashari, Z. (2018). Relationship between motivation and teachers' teaching style among secondary school students' in Kulai. *Man In India*, 97 (12) : 299- ۳۰۷.
- Loof, H., Struyf, A., Pauw, J. et al. (2019). Teachers' Motivating Style and Students' Motivation and Engagement in STEM: the Relationship Between Three Key Educational Concepts. *Res Sci Educ*.
- Mallick, S., De, K & Mukhopadhyay, R. (2017). Academic motivation of secondary school students: a critical study. *European Journal of Education Studies*, 3 (4), 661- 674.
- Matovu, M. (2012). Academic Self-Concept and Academic Achievement among University Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 107-116.

- McCormick, M., Bielefeldt, A.R., Swan, C.W & Paterson, K.G. (2015). Assessing students' motivation to engage in sustainable engineering. *Int. J. Sustain. High. Educ*, (2), 136–154.
- Shalijan, S. (2011). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement and academic achievement: a mixed method study of Indian adolescent in Canada and India*. A dissertation submitted to the Faculty of Education in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Sharma, D & Sharma, Sh. (2018). Relationship between motivation and academic achievement. *International Journal of Advances in Scientific Research*, 4(1): 01-05.
- Sheikh, A & Mahmood, N. (2014). Effect of Different Teaching Styles on Students' Motivation towards English Learning at Secondary Levels. *Sci.Int (Lahore)*, 26(2): 825-830.
- Titrek, O., Cetin, C., Kaymak, E & Kasikci, M. (2018). Academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (11), 77- 87.
- Unal, M. (2017). Preferences of Teaching Methods and Techniques in Mathematics with Reasons. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2): 194-202.
- Urdan, T.M & Bruchman, K. (2017). Examining the Academic Motivation of a Diverse Student Population: A Consideration of Methodology. *Educational Psychologist*, 53 (2): 114-130.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی