



بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان

(مطالعه کاربردی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ناحیه ۲ یزد)

فضل‌الله رضایی اردانی^۱، مهدی صادقی^۲، ابوالفضل فلاح تفتی^۳، هانیه خواجه‌پور^۴

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۲۷

دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۱

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان پسر انجام شد؛ بدین صورت که نمونه‌ای از ۶۰ نفر از دانش‌آموزان ششم یکی از مدارس ابتدایی، به صورت در دسترس، انتخاب و پس از گمارش تصادفی نمونه‌ها، در دو گروه ۳۰ نفره جایگزین شدند. کلیه آزمودنی‌های دو گروه به گویه‌های پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (که در سال ۱۹۹۰ توسط پیتر ریچ و دی گروت ساخته شد)، قبل و بعد از مداخله روی گروه آزمایش، پاسخ دادند و گروه بررسی هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه ازلحاظ پس‌آزمون راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی، با بررسی پیش‌آزمون، در سطح ۰/۰۵، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ بدین گونه که نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما در رابطه با تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر باورهای انگیزشی، روشن می‌شود که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون باورهای انگیزشی با کنترل پیش‌آزمون

۱. استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

rezaei.ardani@cfu.ac.ir

۲. استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

mahdisadeghi2121@yahoo.com

۳. استادیار گروه راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان یزد، ایران.

۴. کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه آزاد یزد، ایران.

مطالعات بین رشته‌ای در آموزش

تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین، فرضیه تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر باورهای انگیزشی تأیید می‌شود و آموزش‌ها باعث می‌شود اضطراب دانش‌آموزان گروه آزمایشی، نسبت به گروه گواه، کاهش معناداری پیدا کند، که در نهایت باعث افزایش باورهای انگیزشی همچون خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان می‌شود.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری، باورهای انگیزشی، انگیزش تحصیلی، رویکرد اسلامی.



۸

دوره ۲، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۲



مقدمه

تلاش برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزانی که علاقه خود را به یادگیری از دست داده‌اند، یا آنهایی که بنا به دلایلی دچار شکست تحصیلی یا ترک تحصیل شده‌اند، برای تمامی معلمان تجربه‌ای دل‌سردکننده و بسیار معمول است. متأسفانه تعداد این دانش‌آموزان در مدارس رو به افزایش است و افزایش این مشکلات و پیامدهای منفی آن باعث شده است که معلمان به شدت نیازمند کسب اطلاعات در مورد مهارت‌های تحصیلی، انگیزش دانش‌آموزان در جهت ترغیب آنان به کسب دیدگاه‌های مثبت در مورد خود و یادگیری باشند. درک انگیزش دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با آن، به شیوه‌ای که بتوان در جهت حمایت و تقویت آن گام برداشت، می‌تواند آموزش را به تجربه‌ای سودمند تبدیل کند و مسائلی مانند کاهش انگیزش و خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار دهد و باعث افزایش آنها شود (شاکری، ۱۳۹۷).

باورهای خودکارآمدی انگیزش را تقویت می‌کنند. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به تعیین اینکه دانش‌آموزان چه کارهایی را می‌توانند با دانش و مهارت‌هایشان انجام دهند، کمک می‌کنند؛ در نتیجه، پیشرفت تحصیلی تا حد زیادی تحت تأثیر ادراکات دانش‌آموز در مورد توانایی‌هایش بوده و به وسیله آن پیش‌بینی می‌شود. باورهای خودکارآمدی با تأثیر بر انتخاب‌های فرد، میزان تلاش و پشتکار او در مواجهه با مشکلات، الگوهای تفکر و واکنش‌های هیجانی نقش اساسی در تعیین رفتار دارند؛ به همین دلیل، باور خودکارآمدی تحصیلی بالا، موجب تقویت پیشرفت تحصیلی می‌گردد؛ اما باور خودکارآمدی تحصیلی پایین پیشرفت تحصیلی را تضعیف می‌کند (Lewis, 2006).

سیاست‌های آموزشی نهاد آموزش و پرورش، علاوه بر توسعه علمی و گسترش سطح سواد و معلومات، شامل رشد و بالندگی بهداشت روانی جامعه نیز می‌گردد. کودکان و نوجوانان بهترین سال‌های عمر خود را در مدرسه می‌گذرانند و تجربه هرگونه شکست یا موفقیت در این دوران، تأثیری عمیق بر نگرش مثبت یا منفی آنها از خود و توانایی‌هایشان





برجا می‌گذارد. با ایجاد انگیزش مثبت در فراگیران، می‌توان به آنها کمک کرد، تا خودکارآمدی تحصیلی در آنها بهبود یابد. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، پیامدهای ارزش‌مندی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد و یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است؛ همچنین انگیزش نیروی محرک تلاش و فعالیت برای یادگیری است. دانش‌آموز بی‌انگیزه نه تنها رغبتی به درس خواندن و یادگیری نشان نمی‌دهد، بلکه با بی‌تفاوتی و بی‌توجهی خود، چه‌بسا برای دانش‌آموزان دیگر نیز مزاحمت ایجاد کند (شکوهی و امیریان‌زاده، ۱۳۹۳). از طرفی، دوره ابتدایی از تمام مقاطع تحصیلی مهم‌تر است؛ زیرا شاکلهٔ پرورش شخصیت هر فرد در کودکی او شکل می‌گیرد و زیربنای هر پرورش ذهن و خلاقیتی در تفکر کودک بنا می‌شود. ششم ابتدایی پایه‌ای برای تقویت هدف‌های جامانده در دوره ابتدایی است که از این لحاظ می‌تواند یاریگر بچه‌ها باشد. اهمیت پرورش ذهن دانش‌آموزان به سوی خلاقیت و ابتکار از وظایف مهم هر کسی است که با بچه‌ها در ارتباط است.

در دو دههٔ اخیر، کارشناسان تعلیم و تربیت به مقوله‌های شناخت و انگیزش توجه بیشتری کرده‌اند. شناخت دربرگیرندهٔ پاره‌ای از توانایی‌ها و اعمال ذهنی از قبیل دانش، درک کردن، تشخیص دادن و تفکر است و انگیزش با مسائلی از قبیل هیجان، نگرش و ارزش‌گذاری ارتباط دارد. در گذشته، بسیاری از پژوهشگران رابطهٔ بین فرایندهای شناختی و انگیزشی را با کنش‌گری تحصیلی به‌طور مجزا بررسی کرده‌اند؛ ولی امروزه اکثر روان‌شناسان به هر دو مؤلفهٔ شناخت و انگیزش و نقش آنها در یادگیری توجه دارند و براساس نظریه‌های جدید مانند یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌گری تحصیلی به‌صورت یک مجموعهٔ درهم‌تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند. نظریهٔ یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از فراشناختی، انگیزشی و رفتار، یادگیری را در خود سامان می‌بخشند (Zimmerman & Pons, 1990).

براساس نظریهٔ سه‌وجهی بندورا^۱، مبنای یادگیری خودتنظیمی شناخت اجتماعی است.

به عقیده وی، «فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به وسیله سه عامل فرایندهای شخصی محیطی و رفتاری آنها تعیین می‌شود. نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) برای رشد مدل یادگیری خودتنظیمی چهارچوب نظری مناسبی فراهم کرد که براساس آن در هر فرد عامل‌های بافتی و رفتاری فرصت لازم را برای کنترل یادگیری دانش‌آموز فراهم می‌کنند» (Bandura, 1986: 227).

زیمرن و پونز (۱۹۸۶) نیز از نظریه پردازان شناختی - اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را به نوعی یادگیری تعریف کردند، که در آن دانش‌آموزان به جای آن که برای کسب مهارت و دانش بر دبیران، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند؛ به عبارت دیگر، یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری گفته می‌شود. از مهم‌ترین موضوعات شناختی مرتبط با یادگیری، مفهوم خودتنظیمی شناختی است که به وسیله متخصصان به شیوه‌های گوناگون تعریف شده است.

پینتریچ و دی‌گروت^۱ (۱۹۹۰) یادگیری خودتنظیمی را به مثابه فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کنند، که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (پینتریچ و دی‌گروت ۱۹۹۰، به نقل از محمد امینی، ۱۳۸۷)؛ همچنین پینتریچ و دی‌گروت در تعریف این مفهوم به سه مؤلفه راهبردهای فراشناختی، تدابیر و تلاش دانش‌آموز و راهبردهای شناختی اشاره می‌کنند. منظور از راهبردهای فراشناختی مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است (زیمرن و پونز، ۱۹۸۶، به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). تدابیر یادگیری به صورت احاطه دانش‌آموز بر تکالیف دشوار و میزان پافشاری وی برای انجام آنها تعریف شده است (کورنو^۲، ۱۹۸۶، به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). راهبردهای شناختی نیز به چاره‌اندیشی‌هایی که دانش‌آموزان برای یادگیری، به خاطر سپاری، یادآوری و درک مطالب از آنها استفاده می‌کنند، اشاره دارد (زیمرن و پونز، ۱۹۸۶، به نقل از البرزی و سامانی ۱۳۷۸).



براساس نظر زیمرمن و پونز، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارای شاخه‌هایی همچون: «۱. خودتنظیمی رفتاری ۲. خودتنظیمی انگیزشی ۳. خودتنظیمی شناختی ۴. خودتنظیمی فراشناختی» است. خودتنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون اطلاق می‌شود که یادگیری را افزایش می‌دهد. این منابع شامل زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک‌آموزشی است. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی به منظور افزایش یادگیری گفته می‌شود. فراگیران با خودتنظیمی انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را فردی خودکارآمد و مستقل می‌دانند. از نظر شناختی و فراشناختی نیز فراگیران خودتنظیم افرادی هستند که در فرایند یادگیری از برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی استفاده می‌کنند. سازه خودتنظیمی به آموزش راهبردهایی اشاره دارد که افراد را توانا می‌سازد، تا جهت‌گیری هدف‌های خود را در فرایند یادگیری رشد دهند. به عبارت دیگر، یادگیری خودتنظیمی فقط دانش‌آموزان را تقویت نمی‌کند، بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند، تا به‌طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزیابی و خودانگیزشی را مدیریت کنند (Chang, 1991: 118).

زیمرمن بیان می‌کند که یادگیری خودتنظیمی دارای سه عنصر مؤثر تعهد به هدف تحصیلی، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری است. یافته‌های تحقیقات رابطه بسیار نزدیکی بین باورهای خودتوانایی دانش‌آموزان برای انجام تکالیف یادگیری، انگیزش و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نشان می‌دهد. هرچه حس کارآمدی بیشتر باشد، راهبرد استفاده‌شده و پیشرفت چشم‌گیرتر خواهد بود؛ به‌طورکلی از یافته‌های تحقیقات مشاهده می‌شود، که نه تنها باورهای خودکارآمدی واسطه خودتنظیمی دانش‌آموزان است، بلکه مطالعات در مورد یادگیری خودتنظیمی بر اهمیت تنظیم هدف به‌مثابه عنصر عمده مؤثر بر عملکرد یادگیری خودتنظیمی تأکید می‌کند (زیمرمن، ۱۹۸۹، به نقل از Mohammed, 2011).

از متغیرهای دیگر که بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است، راهبردهای انگیزش برای یادگیری است. راهبردهای انگیزش برای یادگیری به آن دسته از رفتارهایی گفته می‌شود که

بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای ...

با یادگیری و پیشرفت در ارتباط هستند (نخستین گلدوست و معینی‌کیا، ۱۳۸۸)؛ اما باورهای انگیزشی، در واقع، منبعث از الگوی عمومی شناختی - اجتماعی از انگیزش است که سه سازه عمومی مربوط به انگیزش را مطرح می‌کند: «انتظار و ارزش‌گذاری و عاطفه» (کریمی‌نژاد، ۱۳۸۹: ۴۴). برطبق نظر گارسیا، مؤلفه انتظار به باورهای دانش‌آموزان درباره اینکه آنها چگونه تکالیفشان را انجام می‌دهند اشاره دارد. مؤلفه‌های ارزش‌گذاری بر دلایل چرایی مشغولیت دانش‌آموزان در یک تکلیف تحصیلی متمرکز شده است و سازه عاطفی برحسب پاسخ‌های داده‌شده به آزمون اضطراب عملیاتی شده است. مؤلفه ارزش‌گذاری برحسب اینکه یادگیری متوجه اهداف درونی (فهم مطالب درسی، افزایش معلومات و ...) یا اهداف بیرونی (کسب نمرات بالا، نشان دادن توانایی‌های تحصیل به اطرافیان و ...) یا تکلیف (انتخاب تکالیف درسی مشکل و ...) باشد به ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف، ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف یا ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف تقسیم می‌شود و به دو بخش مهار باورهای یادگیری و خودکارآمدی تقسیم می‌شود (گارسیا، به نقل از Nikos & George, 2005).

یافته‌های برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که عقیده دارند باید آنچه یاد می‌گیرند مهم، سودمند و جالب باشد، وقت بیشتری را برای فراگیری آن صرف می‌نمایند و هنگام یادگیری، راهبردهای خودنظم‌دهی را بیش از سایر دانش‌آموزان به کار می‌برند. سازه دیگر انگیزشی در الگوی پینتریچ و دیگران (۱۹۹۳)، خودکفایی است که به باورهای اشخاص درباره توانایی به اتمام رسانیدن موفقیت‌آمیز در یک حیطة ویژه تحصیلی تعریف شده است (ولترز و پینتریچ، ۱۹۹۵؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰، به نقل از رضویه و دیگران، ۱۳۸۴).

باورهای مهار یادگیری جنبه‌ای دیگر از باورهای انگیزشی به شمار می‌آید. این سازه انگیزشی معطوف است به باور شخص درباره میزان مهارتی که بر یادگیری خود دارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که باورهای مهار بر نگرش درباره مطالب درسی، میزان مسئولیت‌پذیری در امور تحصیلی و به‌کارگیری انواع راهبردهای خودنظم‌دهی یادگیری تأثیرگذار است (پینتریچ و دیگران، ۱۹۹۳، به نقل از رضویه، لطیفیان و سیف، ۱۳۸۴). برخی از



الگوهای خودنظم‌دهی، با تأکید بر نقش عامل اراده در یادگیری، به‌طور ضمنی، به شیوه‌هایی اشاره نمودند که فراگیران با بهره‌گیری از آنها، به حفظ و ارتقاء انگیزش و تلاش خود می‌پردازند. این واقعیت که سطح انگیزش افراد برای انجام تکالیف تحصیلی می‌تواند دستخوش تغییراتی ناخواسته گردد و آنان را از ادامه فعالیت بازدارد، اهمیت به‌کارگیری راهبردهایی را که به حفظ و ارتقاء انگیزش کمک می‌نمایند، آشکار می‌سازد. روش‌هایی که فراگیران اتخاذ می‌نمایند، تا بر موانع انگیزشی فائق آیند، راهبردهای مهار انگیزش و اراده و خودنظم‌دهی انگیزشی خوانده می‌شود (رضویه، لطیفیان و سیف، ۱۳۸۴).

بر طبق تحقیقات، نوعی ارتباط خطی میان عوامل انگیزشی (خودکفایی و ارزش درونی) با مؤلفه‌های خودتنظیمی (راهبردهای فراشناختی، راهبردهای شناختی و تدابیر و تلاش دانش‌آموز) وجود دارد؛ بدین معنا که همراه با افزایش احساس خودکفایی و ارزش درونی، میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی نیز افزایش می‌یابد و بالعکس. در رابطه با عامل سوم انگیزش، یعنی اضطراب امتحان، تحقیقات بیانگر رابطه غیرخطی این عامل با عوامل خودتنظیمی می‌باشند (پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰، به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یادگیری هر درس را آسان‌تر می‌کند و انگیزه دانش‌آموزان را در یادگیری افزایش می‌دهد.

رویکردها و نظریه‌های مختلفی برای انگیزش ارائه شده است؛ از جمله معروف‌ترین آنها رویکرد رفتاری است که انگیزش را وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه می‌داند و مشوق منبع انگیزشی دانش‌آموزان و دانشجویان به حساب می‌آیند که رفتار را برمی‌انگیزاند یا بازمی‌دارد.

در رویکرد شناختی انگیزش، باور بر این است، که اندیشه‌های فرد سرچشمه انگیزش او هستند. شناخت‌گرایان معتقدند، که رفتارها از سوی هدف‌ها، نقشه‌ها، انتظارات و نسبت دادن‌های فرد ایجاد و هدایت می‌شوند و بدین ترتیب، انگیزش درونی بیشتر از انگیزش بیرونی مورد تأکید آنان است. رویکرد انسان‌گرایی، به‌جای تأکید بر تقویت و تنبیه، به‌عنوان منبع اصلی انگیزش، به توانایی دانش‌آموزان برای رشد شخصی، آزادی انتخاب هدف‌های زندگی، ویژگی‌های مثبت (مانند حساس بودن نسبت به دیگران) تأکید می‌شود (سیف،

۱۳۹۵). بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان در مدرسه، نه تنها به دلیل ناتوانایی‌های ذهنی و هوشی نیست، بلکه یکی از دلایل اصلی آن مسائل انگیزشی است. مسائل انگیزشی، باورها و شناخت‌های فرد است، که تعیین می‌کند فرد می‌تواند به‌طور موفقیت‌آمیز عملی را انجام دهد یا در انجام آن ناتوان است.

پژوهش‌های مختلفی در رابطه با انگیزش تحصیلی صورت گرفته است؛ پینتریچ و دی‌گروت^۱ (۱۹۹۰) دیدگاه شناختی انگیزش را که شامل جهت‌گیری‌های انگیزشی و یک مؤلفه رفتاری که شامل راهبردهای یادگیری می‌شود، ارائه کرده‌اند؛ همچنین بوس^۲ و کانتور^۳ (۱۹۸۹) یک مدل رفتاری ارائه نموده‌اند، که جهت‌گیری‌ها و شناخت‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رویکرد شناختی - رفتاری بک (۱۹۹۵) بر این موضوع تأکید دارد که فعالیت شناختی بر رفتار اثر دارد و تغییر شناخت، تغییر رفتاری را به دنبال دارد. افزون بر این، میلر^۴، گرین^۵، مونتالو، راویندران و نیکولس^۶ (۱۹۹۶) و میسراندینو^۷ (۱۹۹۶) ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری انگیزش تحصیلی را مطالعه کرده‌اند.

گرچه این پژوهش‌ها بسیار مفید و اثربخش هستند، ولی با دو مشکل روبرو می‌باشند؛ اول اینکه، بررسی جداگانه عوامل انگیزش تحصیلی در پژوهش‌های مختلف، باعث می‌شود از لحاظ عملی، مضامین سودمند و کاربردهای آن محدود گردد. دوم اینکه، بین ابعاد گوناگون انگیزشی نظریه‌های تربیتی، از یک طرف و نیاز پرورش‌کاران (معلم، مشاوران، روان‌شناسان و ...) برای ارتباط با دانش‌آموزان، از طرف دیگر، شکاف به وجود می‌آید؛ بنابراین، این مسئله که پژوهش‌های انگیزش تحصیلی در طی سال‌های گذشته بسیار جزئی انجام گرفته‌اند و کاربردهای آن در آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان محدود بوده است، نه تنها در ایران بلکه در سطح دنیا به یک مشکل تبدیل شده است و پژوهش‌های انگشت‌شماری برای حل این مشکل (Martin, 2008) در این زمینه انجام گردیده است؛

1. Degroot
2. Buss
3. Cantor
4. Miller
5. Greene
6. Nicholls
7. Miserandino





به این دلیل، به نظر می‌رسد اگر پژوهشگران بتوانند پیشنهادی اعمال کنند که بتوانند ابعاد مثبت انگیزش تحصیلی را افزایش و ابعاد منفی آن را کاهش دهد، خدمت ارزنده‌ای به آموزش و پرورش، نیروی انسانی فعال آینده و جامعه علمی کشور انجام داده‌اند.

از سوی دیگر، در جوامع اسلامی با توجه به فرهنگ دینی و ارزش‌های حاکم بر آن و با استفاده از دستاوردهای دانش بشری، باید به مقوله انگیزش بر مبنای آموزه‌های دینی نگریم. در این مسیر مطمئن‌ترین گزینه استفاده از قرآن است. منبعی که از علم لایزال سرچشمه می‌گیرد و پاسخگوی نیازهای بشری است و از آغاز زندگی و تا رسیدن به کمال نامحدودش وی را هدایت می‌کند؛ بنابراین برنامه‌ای مدون که به بررسی عوامل ارزشی و دینی در زمینه انگیزش تحصیلی پرداخته باشد، کمتر به چشم می‌خورد و از آنجایی که ما در کشوری اسلامی و دینی زندگی می‌کنیم و با توجه به اینکه مداخلات بومی شده اثرگذاری بیشتری بر مخاطبان خاص خود دارند، در نتیجه نیازمند تدوین و ارائه الگوی انگیزش تحصیلی مبتنی بر آموزه‌های دینی هستیم؛ چراکه با وجود اینکه پیامبر گرامی اسلام (ص) از بینش کافی و حکمت و ژرف‌اندیشی و جهان‌بینی عمیق برخوردار بود، مع‌هذا خداوند متعال به او امر می‌فرماید که بگوید: «رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا» (طه، ۱۱۴).

در این جستار، که با هدف بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر باورهای انگیزشی (باورهای خودکارآمدی، باورهای کنترل در یادگیری و اضطراب آزمون) و راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی؛ شامل تفکر انتقادی، خود نظم‌بخشی فراشناختی، مدیریت زمان و مکان مطالعه، کمک‌طلبی از همسالان)، در دانش‌آموزان ابتدایی، انجام گرفته است، ابعاد متنوع این موضوع بررسی می‌شود.

از مواردی که در تبیین این فرضیه قابل ذکر است، عوامل مربوط به معلم و یادگیرنده، انگیزه‌های صحیح برای علم‌آموزی، موانع درونی و بیرونی انگیزش، انگیزه‌های اشتباه و ناصحیح علم‌آموزی، آثار انگیزش تحصیلی از منظر اسلام، به کار بردن دانش و عمل به آن، طلب فهم و دانش از خداوند، همت بلند، نداشتن ترس، داشتن تداوم عمل و استمرار به آن، استقامت و پشتکار، لزوم برنامه‌ریزی و تعیین هدف، از دست ندادن فرصت‌ها، مشورت

گرفتن و... است، که اثربخش بودن این مداخلات توسط خود دانش‌آموزان گروه آزمایش اذعان شد؛ همچنین مشاهدات بالینی معلم و کادر مدرسه دلیل بر تأیید این موضوع است؛ بنابراین، با توجه به اهمیت دوره ابتدایی و اثربخشی انگیزش با رویکرد اسلامی و نقش کاربردی و عملی این پژوهش، ضرورت دارد تا ابعاد این موضوع شکافته شود و نقشه راهبردی دانش‌آموزان این مقطع حساس مشخص شود. در این پژوهش کوشش شده به سؤالاتی از این دست پاسخ داده شود:

۱- اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی، بر راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان ابتدایی چگونه است؟

۲- شیوه‌های پرورش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر چه پایه‌ای باید تنظیم شود؟

مبانی نظری پژوهش

در قرآن کریم واژه‌های بسیاری وجود دارند که باعث انگیزش‌های اکتسابی در مؤمنین و پیروان قرآن می‌شوند. بعضی از این واژه‌ها مستقیم و بعضی غیرمستقیم با مباحث انگیزش مرتبط هستند. برای نمونه به برخی از آنها اشاره می‌شود.

مفهوم‌شناسی انگیزش از دیدگاه اسلام

«بعث» به معنی برانگیختن؛ «حب» به معنی دوست داشتن؛ «بغضا» به معنی دشمنی؛ «حاجه» به معنی نیاز؛ «رَغَب» به معنی امیدوار بودن و تمایل داشتن؛ «تحریض» به معنی برانگیختن و تحریک کردن؛ «اثاره» به معنی حرکت دادن (که البته در قرآن در مورد برانگیختن زمین و ابرها به کار رفته است)؛ «إبتغاء» به معنی طلب کردن و... این‌گونه واژه‌ها به صورت مستقیم، با معنی انگیزه و انگیزش مرتبط هستند اما کلمات دیگری نیز وجود دارند که اگرچه خودِ واژه، بار انگیزشی ندارد؛ اما در بافت معناشناسی قرآن، معنای انگیزش از آنها استنباط می‌شود؛ برای مثال، «واژه‌های «عذاب»، «ثواب»، «گناه»، «صواب»، «سبقت»، «سرعت»، «حریص»، «امر»، «نهی»، «معروف»، «منکر»، «حلال»، «حرام»، «ترکیب امر و نهی در جمله»، «استفهام انکاری» و حتی بعضی «جملات اخباری» نیز بار انگیزشی دارند» (کاویانی، ۱۳۹۳، ص ۸۸).



جدول ۱: آمار فراوانی مترادف‌های واژه «انگیزش»، «انگیزه» و «نیاز» در قرآن

تکرار	آدرس	نمونه آیه	معنا	واژه
۴	فاطر/ ۹	وَاللّٰهُ الَّذِیْ اَرْسَلَ الرِّیَّاحَ فَتُثْبِرُ سَحَابًا فَسُقٰنَاۗهُ اِلٰی بَلَدٍ مَّیْمَتٍ فَاَحْبَبْنَاۤ اِلَیْهِ الْاَرْضَۤ بَعْدَ مَوْتِهَاۗ كَذٰلِكَ النُّشُوْرُ	تحریک و تهییج	إثارة
۶۷	مریم/ ۱۵ (بقره/ ۲۱۳)	(اَصْلُ الْبَعَثِ اِثَارَةُ الشَّیْءِ وَتَوْجِیْهِهِ) (وَسَلَامٌ عَلَیْهِ یَوْمَ وُلِدَ وَیَوْمَ یَمُوْتُ وَیَوْمَ یَبْعَثُ حَیًّا) (فَبَعَثَ اللّٰهُ النَّبِیِّیْنَ مُبَشِّرِیْنَ وَ مُنذِرِیْنَ)	برانگیختن	بعث
۱	(اعراف/ ۵۴)	ثُمَّ اسْتَوٰی عَلٰی الْعَرْشِ یَغْشٰی اللَّیْلَ النَّهَارَ یَطَّلُبُهٗ حَیْثُۢمَّا	شتاب واداشتن مستمر	حثّ
۲	(نساء/ ۸۴)	فَقَاتِلْ فِیْ سَبِیْلِ اللّٰهِ لَا تَكْفُرْ اِلَّا نَفْسُکَ وَحَرْضِ الْمُؤْمِنِیْنَ	به قیام فراخواندن	التحریرض
۳	(فجر/ ۱۸- ۱۷)	كَلَّا بَلْ لَا تُكْرَمُوْنَ الْیَتِیْمَ وَلَا تَحٰضُوْنَ عَلٰی طَعَامِ الْمَسْکِیْنِ	ترغیب	خضّ
۶	(اعراف/ ۲۰۰)	وَاَمَّا یٰۤاٰنُزْغٰنَکَ مِنَ الشَّیْطٰنِ نَزْغٌ فَاَسْتَعِذْ بِاللّٰهِ	انگیزش شرّ	نزغ
۲۱	فرقان/ ۳	لَا یَمْلِكُوْنَ لِاَنْفُسِهِمْ ضَرًّا وَلَا نَفْعًا وَلَا یَمْلِكُوْنَ مَوْتًا وَلَا حَیْوَةً وَلَا نَشُوْرًا	برانگیختن	نشور
۱۷	ق/ ۲۱	وَجاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سٰئِقٌ وَ شَهِیْدٌ	سوق دادن	سائق
۹	بقره/ ۱۶۶	اِذْ تَبَرَّآ الَّذِیْنَ اَتَّبَعُوْا مِنَ الَّذِیْنَ اَتَّبَعُوْا وَاَرٰوْا الْعَذٰبَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الْاَسْبَابُ»	وسیله	سبب
۶	انبیاء/ ۹۰ (بقره/ ۱۳۰)	اِنَّهُمْ کَانُوْا یَسٰرِعُوْنَ فِی الْخَیْرٰتِ وَیَدْعُوْنَآ رَغْبًا وَرَهْبًا وَ مِنْ یَّرْغَبُ عَنِ مِلَّةِ اِبْرٰهِیْمَ اِلَّا مَنْ سَفَّهَ نَفْسَهٗ	فزونی و قوت	رغبت
۶	نساء/ ۲۷	وِیْرِیْدُ الَّذِیْنَ یَتَّبِعُوْنَ الشَّهَوٰتِ اَنْ تَمِیْلُوْا مِیْلًا عَظِیْمًا	رو آوردن	میل
۲	انعام/ ۱۱۳	وَلتَصْعَقِ اِلَیْهِ اَفْنَدَةُ الَّذِیْنَ لَا یُؤْمِنُوْنَ بِالْاٰخِرَةِ	میل و کشش	اصغاء
۱۳	آل عمران/ ۱۴	رُزِیْنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوٰتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالبَنِیْنِ وَالقَنٰطِیْرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالفِیضَةِ وَالخَیْلِ الْمُسَوِّمَةِ وَالْاَنْعَامِ وَالحَرْثِ ذٰلِكَ مَتَاعُ الْحَیْآةِ الدُّنْیَا وَاللّٰهُ عِنْدَهٗ حَسَنُ الْمَاَبِ	اشتیاق نفس	شهوت
۳	(غافر/ ۸۰)	وَلَكُمْ فِیْهَا مَنَافِعُ وَلتَبَلَّغُوْا عَلَیْهَا حَاجَةً فِیْ صُدُوْرِكُمْ	نیاز	حاجه
۱۴	قیامت/ ۲۵ توبه/ ۶۰ (فاطر/ ۱۵)	تَطَّلُنَّ اَنْ یَفْعَلَ بِهَا فٰقَرَةً اِنَّمَا الصَّدَقٰتُ لِلْفُقَرٰءِ وَالمَسٰكِیْنِ وَالعٰمِلِیْنَ عَلَیْهَا یٰۤاَیُّهَا النَّاسُ اِنْتُمْ الْفُقَرٰءُ اِلٰی اللّٰهِ وَاللّٰهُ هُوَ الْعَنٰی الْحَمِیْدُ	محتاج	فقر



بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فرایند ارزشمندی است که در امر موفقیت فرد و تعلیم و تربیت تأثیرگذار است؛ بنابراین، دانش‌آموزی که انگیزه ندارد میلی به یادگیری نیز در او نمایان نیست و حتی مانع و مزاحم کار دیگران می‌گردد؛ چراکه «باورهای خودکارآمدی با تأثیر بر انتخاب‌های فرد، میزان تلاش و پشتکار او در مواجهه با مشکلات، الگوهای تفکر واکنش‌های هیجانی نقش اساسی در تعیین رفتار دارند به همین دلیل باور خودکارآمدی تحصیلی بالا، موجب تقویت پیشرفت تحصیلی می‌گردد؛ اما باور خودکارآمدی تحصیلی پایین آن را تضعیف می‌کند» (لوئیس، ۲۰۰۶، ص ۵۱).

پیشینه پژوهش

کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲) در تحلیل نتایج تحلیل واریانس در پژوهشی با هدف بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، نشان دادند، که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در زمینه اضطراب امتحان، تفاوت معناداری وجود دارد. محمد امینی (۱۳۸۷) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، به این نتیجه رسید، که کلیه مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند. گلدوست (۱۳۸۷) در یافته‌های مقاله «بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان»، نشان داد که متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری پیشرفت تحصیلی دانشجویان معنادار هستند. درویشی (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای، به مقایسه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در میان دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم عادی و نمونه پرداخت.

جامعه آماری این پژوهش، کلیه ۳۹۵ دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم عادی و نمونه شهرستان آمل بودند و با توجه به جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه مورد پژوهش تعداد ۱۹۵ نفر دانش‌آموز بودند. روش نمونه‌گیری در دسترس بوده است. این بررسی به روش مقایسه‌ای صورت گرفته است. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به





متغیر باورهای انگیزشی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) استفاده شده است که شامل دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) است و مجموع ماده‌های این مقیاس ۴۷ ماده است. مقیاس پیامدهای انگیزشی (۲۵ ماده)، سه خرده‌آزمون، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را شامل می‌شود و مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) نیز دارای دو خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی است. پایایی کل پرسشنامه برابر با (۰/۶۴) و برای هرکدام از مقیاس‌های باورهای انگیزشی (۰/۷۵)، ارزش‌گذاری درونی (۰/۷۵)، اضطراب امتحان (۰/۸۴)، استفاده از راهبرد شناختی (۰/۸۱) و خودتنظیمی (۰/۷۳) محاسبه شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های تحقیق از آزمون تی استفاده شده است. نتایج نشان داد که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در میان دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم عادی و نمونه شهرستان آمل در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تفاوت معنی‌داری دارند.

پنتریچ و دی‌گروت^۱ (۱۹۹۰)، یک مطالعه همبستگی که ارتباط بین جهت‌گیری انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی کلاس درس برای ۱۷۳ دانش‌آموز را بررسی می‌کنند تحلیل رگرسیون آشکار کرد که خودتنظیمی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان به‌عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد ظاهر شدند. ارزش‌گذاری درونی تأثیر مستقیمی روی عملکرد نداشت اما قویاً با خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی صرف‌نظر از سطوح پیشرفت قبلی، ارتباط داشت. استدلال‌هایی از تفاوت‌های فردی در جهت‌گیری انگیزشی برای درگیری شناختی و خودتنظیمی در کلاس درس قابل بحث هستند. ولترز^۲ و پنتریچ (۱۹۹۶)، بررسی روابط بین سه جهت هدف‌ها و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان و یادگیری خودتنظیمی در یک مطالعه همبستگی از ۴۳۴ دانش‌آموز کلاس هفتم و ششم است. تجزیه و تحلیل نشان داد، که اتخاذ یک جهت‌گیری هدف یادگیری و توانایی نسبی جهت‌گیری هدف در یک الگوی به‌طورکلی مثبت باورهای انگیزشی از جمله سطوح انطباقی

از ارزش کار، خودبستگی و اضطراب امتحان و همچنین شناخت از جمله سطوح بالاتری از استفاده از راهبرد شناختی و عملکرد تحصیلی است. نتایج نشان داد که اتخاذ جهت گیری هدف بیرونی منجر به نتایج ناسازگار انگیزشی و شناختی است. این یافته‌ها در سراسر سه حوزه مختلف علمی از زبان انگلیسی، ریاضی و مطالعات اجتماعی تکرار شد.

پژوهشی توسط گرین، مارتین و مارش (۲۰۰۷) انجام گرفت و به دنبال آن ارزیابی از انگیزش و التزام دانش‌آموزان دبیرستانی در دروس ریاضیات، انگلیسی و علوم به عمل آمد. مقیاس انگیزش و التزام بر روی ۱۸۰۱ دانش‌آموز از ۶ دبیرستان دولتی اجرا شد. تحلیل عامل تأییدی (CFA) از برخی حیطه‌های خاص انگیزش و التزام، در بین سه موضوع درسی دانش‌آموزان دبیرستانی، حمایت کرد. این یافته‌ها از یک چشم انداز حیطه خاص^۱ در پژوهش‌های آتی حمایت می‌کند و ساخت یک ابزار چندبعدی، مانند مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی را توصیه می‌کند. هدف اصلی این مقاله بررسی رابطه موجود بین خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان است.

نتایج سی.اف.ای نشان می‌دهد، که رابطه مهمی بین باورهای خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی وجود دارد. وان و وان (۲۰۱۲) از مالزی در پژوهش خود به بررسی تأثیر روش‌های انگیزشی پیامبر بر روی عملکرد دانش‌آموزان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که تأکید این روش‌ها بر گفتن کلمات مثبت به دانش‌آموزان است. نتایج نشان داد روش‌های استفاده‌شده توسط حضرت محمد برای ایجاد انگیزه در همراهان خود ۱۵۰۰ سال پیش هنوز هم در حال حاضر کار می‌کند. علاوه بر این، تأثیر این روش‌های انگیزشی در بهبود وضعیت ظاهری دارند و به بهبود علاقه به کار دانشجویان، یادگیری مشارکتی، خودآموزی دانشگاهی، خودپنداره، اعتمادبه‌نفس و انگیزه برای یادگیری تأثیر می‌گذارند. تأکید این شیوه‌ها بر گفتن کلمات مثبت به دانش‌آموزان و پرهیز از هرگونه کلمات منفی، تنبیه و تحقیر دانش‌آموزان است.



روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه دانش‌آموزان ابتدایی انجام یافته است. جامعه آماری این پژوهش کاربردی را «دانش‌آموزان پسر پایه ششم ناحیه دو یزد»، تشکیل می‌دهند. از نظر محققان، مناسب‌ترین پایه تحصیلی از جهت درک و دریافت و همچنین آمادگی ذهنی و پذیرش و درونی کردن مباحث مطرح‌شده را در دانش‌آموزان این سن می‌توان یافت. برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است؛ بدین صورت که نمونه از ۶۰ نفر از دانش‌آموزان ششم یکی از مدارس ابتدایی انتخاب و پس از گمارش تصادفی نمونه‌ها، در دو گروه ۳۰ نفره جایگزین شدند. کلیه آزمودنی‌های دو گروه به گویه‌های پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) قبل و بعد از مداخله روی گروه آزمایش، پاسخ دادند. متغیر مستقل (آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی) در ۱۰ جلسه به صورت گروهی اجرا شده است و تنها در گروه آزمایش اعمال شده و تأثیر آن بر نمرات پس‌آزمون آزمودنی‌های گروه آزمایش بررسی گردیده و با گروه کنترل مورد مقایسه قرار گرفته است.

ابزار پژوهش

در این پژوهش با استفاده از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ)، «ساخته شده پتريچ و دی گروت^۱ در سال ۱۹۹۰»، همچنین با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. پتريچ و دی گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند و ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان،



بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای ...

استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳، ۰/۷۴ تعیین کردند.

پژوهشگران برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی را استخراج کرده‌اند و برای تعیین پایایی عوامل فوق به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۷۹/۹۸ و ۰/۸۴ را گزارش داده‌اند. در این پژوهش جهت بررسی پایایی از روش آماری آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۸۴، ۰/۷۸ به دست آمد.

طرح مداخله

طرح آموزشی توسط (شاکری، ۱۳۹۷) تنظیم شده و از طریق مشورت با اندیشمندان حوزوی، دانشگاهی و منابع معتبر تکمیل شده‌است؛ به این معنی که، نویسندگان این سطور تلاش کردند، تا بسیاری از مفاهیم دیگری که در آموزه‌های اسلام توصیه شده، جهت بسط این طرح آموزشی بهره گیرند. در جلسات آموزشی از شیوه‌هایی چون بحث گروهی، ارائه الگو یا سرمشق در قالب داستان‌هایی برخاسته از قرآن، متون دینی، ادبی و تکالیف خانگی استفاده به عمل آمد و در هر جلسه ابتدا به‌مرور جلسات قبل پرداخته می‌شد.

ش جلسه	شرح جلسات
۱	برقراری رابطه‌ی حسنه با دانش‌آموزان/ توضیحات کلی در رابطه با هدف‌های این دوره آموزشی عوامل مربوط به معلم: خوش‌رویی/ خوش برخوردی/ تحسین کلامی/ بازخورد روشن/ مدارا بیان آثار و انگیزه‌های صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: کسب دانش و عمل به آن- جلب توجه مردم به خود و..
۲	عوامل مربوط به معلم: هشدار و آگاهی دهی صحیح/ عدالت/ مهربانی و بخشش/ بیان انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: طلب فهم و دانش از خداوند/ کسب لقب عوامل مربوط به یادگیرنده: همت بلند و پشتکار/ حفظ امید/ پند دادن به خود موانع درونی: ترس
۳	عوامل مربوط به معلم: بزرگ دانستن شاگردان/ شیوه نشان دادن صحیح فراگیران/ فروتنی در برابر شاگردان انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: جوینده جوهر بندگی بودن- غیر خدا/ فخر فروشی عوامل مربوط به یادگیرنده: عمل به علم/ تقویت تأخیری/ دوراندیشی موانع درونی: عجز و ناتوانی





ش جلسه	شرح جلسات
۴	عوامل مربوط به معلم: پرسش و بررسی / سرزنش نکردن / نیکی به فراگیران انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: جوینده علم بودن - جدل عوامل مربوط به یادگیرنده: تمرین رفتاری در جهت هدف مطلوب / تداوم عمل و استقامت و استمرار و پشتکار موانع درونی: شتاب پیش از توانایی
۵	عوامل مربوط به معلم: مهربانی / گذشت / عیب‌پوشی و همراهی / صبوری و آستانه تحمل / درستی نکردن انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: اخلاص و یادگیری برای خدا و انگیزه‌های اخروی - ریا و خودنمایی عوامل مربوط به یادگیرنده: جویندگی علم / لزوم برنامه‌ریزی و تعیین هدف / تمرکز و تخصص گرایی موانع درونی: از دست دادن فرصت‌ها
۶	عوامل مربوط به معلم: خیرخواهی برای فراگیران / در نظر گرفتن رغبت فراگیران / آسان‌گیری و سخت نگرفتن انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: زنده نگاه داشتن اسلام - به دست آوردن دنیا عوامل مربوط به یادگیرنده: عمل / آینده‌نگری / استقامت / صبر و پرهیزگاری / حرص در کسب دانش موانع درونی: کوتاهی در عمل
۷	عوامل مربوط به معلم: بردباری وقار / برابری بین شاگردان / اخلاص آموزگار انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: فهم خوب و استوار - به دست آوردن ثروت عوامل مربوط به یادگیرنده: در نظر گرفتن حالات اقبال و اقبال / بی‌توجهی به سپاسگزاری دیگران و توجه پروردگار / مناظره و گفت‌وگوی علمی موانع درونی: سرزنش کردن دیگران
۸	عوامل مربوط به معلم: ارزش‌دهی به علم و دانش و حکمت و معرفت / نقش الگویی و خودسازی او / عمل به علم و تباه نکردن آن انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: شناخت آرا و نظرات گوناگون - تکبر و جاه‌طلب و ریاست‌طلبی عوامل مربوط به یادگیرنده: مشورت علمی / عادت دادن خود به علم‌آموزی و جست‌وجوی علم / جهد و کوشش موانع درونی: جهل
۹	عوامل مربوط به معلم: مرور مطالب گذشته انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: صدقه جاریه و همیشگی - رقابت با دانشمندان / غرور / حسادت عوامل مربوط به یادگیرنده: دقت نظر و پذیرش نقد دیگران / ضرورت ایجاد آمادگی در خود / تحمل دشواری‌ها موانع درونی: دگرگونی‌های قلب
۱۰	عوامل مربوط به معلم: مرور مطالب گذشته انگیزه صحیح و ناصحیح علم‌آموزی: ملازمان علم - اخاذی از پادشاهان / حرص ناپسند / موانع دیگر عوامل مربوط به یادگیرنده: صبر و شکیبایی / ژرف‌نگری / خود نظارتی موانع درونی: خودپسندی / عدم ژرف‌اندیشی / لذت‌طلبی عوامل بیرونی: کم‌بهرگی دانشمندان بی‌عمل / دانشمند فاسد / هم‌نشین بد

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

جدول شماره ۱ شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمرات متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد و بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس شامل نرمال بودن توزیع نمرات، برابری واریانس‌ها و هم‌گنی شیب‌های رگرسیون در ادامه انجام شده است. همان‌گونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌گردد، فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمرات دو گروه در متغیر راهبردهای یادگیری تأیید می‌گردد ($p > 0/05$)؛ بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پیش‌آزمون و در هر دو گروه آزمایش و کنترل تأیید شد. نتایج مربوط به بررسی نرمال بودن توزیع نمرات باورهای انگیزشی در دو گروه در جدول شماره ۴ آمده است. مطابق با جدول شماره ۴، فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمرات دو گروه در متغیر باورهای انگیزشی تأیید می‌گردد ($p > 0/05$)؛ بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پیش‌آزمون و در هر دو گروه آزمایش و کنترل تأیید شد. در جدول ۵، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیر راهبردهای یادگیری، موردبررسی قرار گرفته است و در جدول شماره ۵، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون^۱ برای متغیر باورهای انگیزشی موردبررسی قرار گرفته است. مطابق با جدول شماره ۶، این مفروضه برقرار است. در جدول شماره ۷، مفروضه برابری ماتریس‌های کوواریانس (آزمون ام‌باکس) موردبررسی قرار گرفته است. همان‌گونه که در جدول شماره ۷ ملاحظه می‌شود، مفروضه برقرار می‌شود. در جدول شماره ۸، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها انجام شده است و همان‌گونه که در جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود، مفروضه برابری واریانس‌ها برای متغیرها برقرار است.

پس از بررسی پیش‌فرض‌ها، نوبت به بررسی فرضیه اصلی پژوهش، یعنی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان می‌رسد، که جدول شماره ۹ نتایج آزمون فرضیه را نشان می‌دهد. مندرجات جدول شماره ۹ نشان می‌دهد، که بین گروه‌های آزمایش و گواه ازلحاظ پس‌آزمون، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی با کنترل پیش‌آزمون، در سطح ۰/۰۵، تفاوت



معنی‌داری وجود دارد ($F=4/264, p=0/019$)؛ بنابراین، فرضیه اصلی در پژوهش حاضر تأیید شد. ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که حدود ۱۴ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است؛ بر این اساس، می‌توان بیان داشت، که دست‌کم در یکی از متغیرهای وابسته (راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی) در پس‌آزمون بین دو گروه اختلاف معنی‌داری وجود دارد. جهت پی بردن به تفاوت‌های تک‌متغیری، تحلیل کوواریانس یک‌متغیری در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج آن در جدول شماره ۱۰ ذکر شده است.

در ارتباط با تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای یادگیری، مندرجات جدول شماره ۱۰ نشان می‌دهد، که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون با گروه کنترل پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($F=1/554, p=0/218$)؛ بنابراین فرضیه تأثیر آموزش بر راهبردهای یادگیری تأیید نشد؛ اما در ارتباط با تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر باورهای انگیزشی، مندرجات این جدول نشان می‌دهد، که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون باورهای انگیزشی با گروه کنترل پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=8/775, p=0/005$)؛ بنابراین، فرضیه تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر باورهای انگیزشی تأیید شد.

جدول ۱

شاخص متغیر	گروه	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
راهبردهای یادگیری	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۹	۳۷/۸۴	۵/۳۰	۲۷/۴۷	۴۸
		پس‌آزمون	۲۹	۳۹/۶۹	۵/۶۸	۲۳	۴۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۳۹/۴۲	۶/۴۷	۲۰/۷۶	۵۲
		پس‌آزمون	۳۰	۳۹/۲۷	۷/۹۷	۲۱	۵۲
باورهای انگیزشی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۹	۹۹/۴۳	۱۲/۹۴	۷۵	۱۱۶
		پس‌آزمون	۲۹	۱۰۷/۶۳	۱۲/۹۴	۷۵	۱۲۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۹۹/۱۸	۱۷/۵۳	۵۷/۲۸	۱۳۴
		پس‌آزمون	۳۰	۱۰۱/۲۴	۱۷/۶۵	۶۸/۱۸	۱۳۴

بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای ...

جدول ۲: نتایج آزمون‌های کولموگروف-اسمیروف و شاپیرو-ویلک جهت

بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات

گروه	کولموگروف-اسمیروف			شاپیرو-ویلک		
	آماره	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	سطح معناداری	درجه آزادی
گواه	۱/۱۲۸	۱/۲۰۰	۳۰	۱/۹۵۶	۱/۲۴۸	۳۰
آزمایش	۱/۱۰۶	۱/۲۰۰	۲۹	۱/۹۷۷	۱/۷۶۱	۲۹

جدول ۳: نتایج آزمون‌های کولموگروف - اسمیروف و شاپیرو - ویلک جهت

بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات

گروه	کولموگروف-اسمیروف			شاپیرو-ویلک		
	آماره	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	سطح معناداری	درجه آزادی
گواه	۱/۱۳۱	۱/۱۹۹	۳۰	۱/۹۷۲	۱/۵۷۴	۳۰
آزمایش	۱/۱۲۵	۱/۲۰۰	۲۹	۱/۹۱۹	۱/۰۲۸	۲۹

جدول ۴: بررسی مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع	مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری
تعامل گروه با پیش‌آزمون	۴۴/۳۳۱	۲	۲۲/۱۶۶	۱/۸۴۲	۱/۴۳۷

جدول ۵: بررسی مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع	مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری
تعامل گروه با پیش‌آزمون	۳۷۴/۰۳۶	۲	۱۸۷/۰۱۸	۲/۲۱۷	۱/۱۱۹

جدول ۶: بررسی مفروضه برابری ماتریس‌های کوواریانس با آزمون ام باکس

سطح معناداری	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	Box's M
۰/۱۳۳	۱/۸۶۳	۳	۶۰۸۲۹۷/۷۱۸	۵/۸۰۹

جدول ۷: بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها با آزمون لوین

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
راهبردهای یادگیری	۱/۷۸۹	۱	۵۷	۱/۱۸۶
باورهای انگیزشی	۱/۷۱۸	۱	۵۷	۱/۱۹۵



دانشگاه گیلان

۲۷

دوره ۲، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۲

جدول ۸: تحلیل کوواریانس چندمتغیره جهت آزمون فرضیه

شاخص آزمون	مقدار	نسبت F	درجه آزادی فرضیه‌ها	درجه آزادی خطا	سطح p	اندازه اثر
اثر پیلاپی	۱/۱۳۶	۴/۲۶۴	۲	۵۴	۰/۰۱۹	۰/۱۳۶
لامبدای ویلکز	۱/۸۶۴	۴/۲۶۴	۲	۵۴	۰/۰۱۹	۰/۱۳۶
اثر هتلینگ	۱/۱۵۸	۴/۲۶۴	۲	۵۴	۰/۰۱۹	۰/۱۳۶
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۱۵۸	۴/۲۶۴	۲	۵۴	۰/۰۱۹	۰/۱۳۶

جدول ۹: نتایج تحلیل آنکوا بر روی میانگین نمره‌های پس آزمون متغیرها با کنترل پیش آزمون

شاخص متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر (مجذور اتا)
راهبردهای یادگیری	۴۰/۶۷۹	۱	۴۰/۶۷۹	۱/۵۵۴	۰/۲۱۸	۰/۲۷
باورهای انگیزشی	۷۶۴/۲۱۶	۱	۷۶۴/۲۱۶	۸/۶۷۵	۰/۰۰۵	۱/۱۳۶

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به هدف پژوهش که اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی بر راهبرد یادگیری و باورهای انگیزشی است، نتایج حاکی از آن است که آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی، بر راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت ندارد. در ارتباط با تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای یادگیری، مندرجات جدول شماره ۱۰ نشان می‌دهد، که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون کفایت اجتماعی با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($F=1/554, p=0/218$)؛ بنابراین فرضیه تأثیر آموزش بر راهبردهای یادگیری تأیید نشد، که نتایج این پژوهش با پژوهش محمدامینی (۱۳۸۷)، گلدوست و معینی‌کیا (۱۳۸۷) و اشعری، شفیع‌آبادی و سودانی (۱۳۸۸) ناهم‌سو و با پژوهش گلستانه (۱۳۸۹) هم‌سو است.

درواقع، پنتریچ و گارسیا^۱ (۱۹۹۱) گزارش دادند دانشجویانی که به مطالب درسی علاقه بیشتری دارند و آنها را مهم و کاربردی می‌دانند، به احتمال بیشتری از راهبردهای پردازش



بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای ...

عمیق‌تر، مانند بسط و راهبردهای کنترل فراشناختی، استفاده می‌کنند. سودمندی ارزش مدرسه ابزاری برای رسیدن به هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت است. مثلاً، مدرسه را ارزشمند می‌دانیم؛ زیرا موفقیت در مدرسه باعث می‌شود، که فرد به دانشگاه برود یا شغلی به دست آورد؛ بنابراین، ارزش تحصیل باعث می‌شود دانش‌آموز در مقابله با مشکلات از خود مداومت و استقامت به خرج دهد.

نتایج جدول شماره ۱۰ نشان می‌دهد، که آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲)، البرزی و سامانی (۱۳۷۸)، وان و وان (۲۰۱۲)، زولکفلی، نوردیلا و مهدآزار (۲۰۱۶)، هم‌سوست. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد، که ارزش تحصیل بستگی به میزان سودمندی مطالبی که دانش‌آموزان در مدرسه آموخته‌اند، دارد. وقتی دانش‌آموزان سودمندی و اهمیت چیزی را که آموخته‌اند، می‌بینند، تمایل بیشتری دارند درگیر آن موضوعات شوند و به سطوح بالاتر برسند. بنابراین، این دانش‌آموزان در مواجهه شدن با چالش‌ها، پایداری بیشتری نشان می‌دهند و این پایداری است که می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند، تا تکالیف را پیش از موقع رها نکنند و آنها را قادر می‌سازد که بر چالش‌های تحصیلی فائق آیند.

ارزش تحصیل، دانش‌آموزان را برای زمان‌های دشوار آماده می‌سازد و اراده مطالعه کردن در آینده را پیش‌بینی می‌کند. البته ارزش‌های پیشرفت تحصیلی را باید متفاوت از هدف‌های پیشرفت تحصیلی دانست، زیرا آنها ثابت‌تر و کمتر تحت تأثیر متغیرهای موقعیتی در مدرسه هستند. ارزش‌های پیشرفت بیشتر به‌عنوان ویژگی‌های شخصی و نگرشی درباره مدرسه مدنظر قرار می‌گیرند که دانش‌آموز با خود به مدرسه می‌آورد. درواقع، پتتریچ و گارسیا (۱۹۹۱) گزارش دادند دانشجویانی که به مطالب درسی علاقه بیشتری دارند و آنها را مهم و کاربردی می‌دانند به احتمال بیشتری از راهبردهای پردازش عمیق‌تر، مانند بسط و راهبردهای کنترل فراشناختی، استفاده می‌کنند.

افزایش دادن ارتباط و معنی‌داری مدرسه (تحصیل) نیازمند ارتباط معلمان بین موضوعات درسی با رویدادهای جهان و زندگی روزمره دانش‌آموزان است؛ علاوه بر این،





سودمندی تحصیل افزایش پیدا می‌کند. وقتی دانش‌آموزان بین آینده کاری و چیزی که در درس مختلف یاد می‌گیرند، ارتباط برقرار کنند. همچنین، معلمان به دانش‌آموزان نشان می‌دهند که مدرسه نه تنها به دانش‌آموزان حقایق و دانستنی‌ها را آموزش می‌دهد بلکه به آنها چگونه فکر کردن و تحلیل کردن نیز آموزش داده می‌شود. چنین کاری به دانش‌آموزان کمک می‌کند که گام‌های بسیاری در زندگی، از جمله در زندگی اجتماعی، شخصی و در محیط کاری خود، بردارند.

از طرف دیگر، معلمان به دانش‌آموزان الگوهای مثبت و سازنده نشان می‌دهند تا دانش‌آموزان ارزش چیزی را که تدریس می‌شود، بهتر درک کنند. در این تحقیق چنین اقداماتی صورت گرفت و باعث افزایش ارزش‌گذاری در دانش‌آموزان گردید. همچنین می‌توان بیان کرد که اضطراب جزء باورها و نگرش‌های بازدارنده و غیرسازنده انگیزش است که باعث می‌شود توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان در مدرسه محقق نشود. از جلوه‌های اضطراب تحصیلی، ترس از ارزیابی دیگران، ترس از امتحانات، کناره‌گیری از سایر دانش‌آموزان و داشتن احساس منفی در تعاملات است (ساراسون، ۱۹۹۰).

برای اینکه دانش‌آموز بتواند اضطراب را کاهش دهد، باید نشانه‌های اضطراب را بشناسد. برخی از این نشانه‌ها شامل احساس عصبی بودن، احساس درد در معده، تپش قلب و نگرانی درباره شکست خوردن است؛ بنابراین کاهش اضطراب به دانش‌آموزان کمک می‌کند، تا بیشتر آرامش یابند و بر روی برنامه درسی تمرکز بیشتری داشته باشند و بهتر بتوانند از راهبردهای مختلف یادگیری استفاده نمایند. در این تحقیق نیز آموزش برخی از فنون به کاهش اضطراب دانش‌آموزان کمک کرد.

گاهی، دانش‌آموزان مضطرب از شکست اجتناب می‌کنند، نسبت به توانایی‌های خود تردید دارند و در رسیدن به موفقیت مطمئن نیستند. دانش‌آموزان مضطرب فاقد انعطاف‌پذیری آموزشی هستند و ممکن است با تعلل نمودن، در آخرین مهلت‌ها مطالعه کردن، یا مطالعه نکردن حتی شانس‌های موفقیت خود را از دست بدهند؛ بنابراین خود را درگیر تحصیل نمی‌کنند و فاقد انگیزه و تحرک لازم هستند. به‌علاوه، اضطراب باعث

می‌شود که دانش‌آموزان از امتحانات بهراسند. آموزش فنون آرام‌بخشی و تصویرسازی ذهنی به آنها کمک می‌کند که با ترس از امتحان مقابله کنند. گاهی اوقات، دانش‌آموزان نمی‌دانند چگونه با چیزی که آنها را مضطرب می‌سازد کنار بیایند. در طی مداخله آموزشی، به دانش‌آموزان یاد داده شد از فنون مؤثر آرام‌بخشی استفاده کنند. به آنها کمک شد به‌طور علمی و روان‌شناختی برای آزمون‌ها و امتحانات آماده شوند و با استرس و اضطراب در روز امتحان مقابله کنند.

از موارد دیگری که در تبیین این فرضیه قابل ذکر است شامل عوامل مربوط به معلم و یادگیرنده، انگیزه‌های صحیح برای علم‌آموزی، موانع درونی و بیرونی انگیزش، انگیزه‌های اشتباه و ناصحیح علم‌آموزی، آثار انگیزش تحصیلی از منظر اسلام است که در تمامی جلسات مورد نظر قرار می‌گرفت. البته بیان زیرمؤلفه‌ها، سبب افزایش باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان شد؛ مانند نشان دادن الگوهای مثبت و سازنده به دانش‌آموزان، تا بتوانند ارزش چیزی را که تدریس می‌شود درک کنند. به کار بردن دانش و عمل به آن، طلب فهم و دانش از خداوند، همت بلند، نداشتن ترس، داشتن تداوم عمل و استمرار به آن و استقامت و پشتکار، لزوم برنامه‌ریزی و تعیین هدف، از دست ندادن فرصت‌ها، مشورت گرفتن و ... که اثربخش بودن این مداخلات توسط خود دانش‌آموزان گروه آزمایش اذعان شد؛ همچنین مشاهدات بالینی معلم و کادر مدرسه دلیل بر تأیید این موضوع است.

البته با توجه به اینکه این پژوهش در مدرسه ابتدایی انجام شد و نیروهای آموزشی مدرسه با چگونگی انجام کار و فراهم آوردن شرایطی که در راستای آموزش‌های داده‌شده برای دانش‌آموزان باشد، آگاه نبودند، روند اثربخشی کند بود که این عدم همراهی به خاطر عدم آگاهی نیروها از میزان بالای اثربخشی انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی بود. از طرفی اگر خانواده‌ها در جریان این امر و نتایج آن بودند، اجرای کار با سرعت و نتیجه بهتری انجام می‌گرفت؛ لذا عدم همراهی و همدلی خانواده و مدرسه و مقتضیات زمان در اجرای محتوای آموزشی، از جمله محدودیت‌هایی بود که مانع پیشرفت در گام‌های عملی این پژوهش قرار گرفت.

با توجه به اهمیت انگیزه‌های تحصیلی در پیشرفت دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود که



آموزش و پرورش راه‌کارهایی مانند برگزاری کارگاه‌ها در مدارس جهت ارتقاء انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در نظر بگیرد. مدیران و مشاوران مدارس، دانش‌آموزانی را که انگیزه پایین‌تری دارند و دچار افت تحصیلی هستند، شناسایی کنند و مداخلات انگیزشی توسط متخصصان اجرا شود تا اهمیت این امر در مدرسه و خانواده نمایان گردد. در راستای تقویت این امر معلمان بیش‌ازحد بر نمره تأکید نکنند و رقابت‌های ناسالم را در بین دانش‌آموزان گسترش ندهند و در دانش‌آموزان این باور اسلامی را شکل دهند که رمز موفقیت، تلاش و کوشش آنهاست.

تقدیر و تشکر

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند مراتب تشکر صمیمانه خود را از ریاست محترم اداره کل آموزش و پرورش شهر یزد و همچنین مدیریت دبستان ابوطالب که ما را در انجام این تحقیق یاری کردند، اعلام کنند.

BBB

منابع و مآخذ

- اشعری، نرگس؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و سودانی، منصور (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیم در بین دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر اهواز». پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم انسانی.
- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک (۱۳۷۸). «بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز». **علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**. ۱: ۱۸-۱.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی و سیف، دیبا (۱۳۸۴). «رابطه باورهای انگیزشی درباره ریاضی و راهبردهای خودنظم‌دهی انگیزشی در دانش‌آموزان تیزهوش». **روان‌شناسی**. ۱: ۱۹-۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵). **روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش**، چ ۱۰، تهران: دوران.
- شاکری، حمیده (۱۳۹۷). «الگوی اسلامی انگیزش تحصیلی با رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد، دانشکده علوم انسانی.



بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی با رویکرد اسلامی بر راهبردهای ...

- شکوهی، محمدجعفر و امیریانزاده، مژگان (۱۳۹۳). «یادگیری خودتنظیمی»، نخستین همایش ملی الکترونیکی رویکردهای کاربردی و پژوهشی در علوم انسانی و مدیریت.
- کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). «رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی»، **تازه‌های علوم شناختی**، ۱: ۳-۹.
- کریمی‌نژاد، هاجر (۱۳۸۹). «مقایسه پیشرفت تحصیلی، خلاقیت و اضطراب امتحان دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه چهارم ابتدایی شهر یزد»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه یزد، دانشکده علوم انسانی.
- گلستانه، موسی (۱۳۸۹). «تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر ابعاد شناختی - انطباقی / غیرانطباقی، رفتاری - انطباقی / غیرانطباقی انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های پسرانه شهر بوشهر»، پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- محمدامینی، زرار (۱۳۸۷). «رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۴: ۱۳۶-۱۲۳.
- نخستین گلدوست، اصغر و معینی‌کیا، مهدی (۱۳۸۸). «بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل»، **دانش و پژوهش**، ۲۳: ۱۰۰-۸۵.

- Bandura, A. (1986). "Social foundation of thought and action. Englewood Cliffs", Nj: precentic Hall.
- Buss, D. W. & Cantor, N. (1989). "Personality psychology: Recent trends and emerging directions". New York: Springer-Verlar.
- Chang, C, Y, (1991). "A study of the relationship between college students academicperformance and cognitive style", metacognition, motivational and selfregulatedfactors, *EducationalPsychology*, 24, 145-161.
- Green, J. Martin, J. & Marsh, W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17 (3), 269-279.
- Lewis Chery, A. (2006). Academic motivayion a mong college student. Graduate school of waync university.
- Martin, A, Green, J & Marsh, H. (2001). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards



- an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17 (3), 269-279
- Martin, J. (2008). "Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention", *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
 - Miller, B. Greene, A. Montalvo, P. Ravindran, B. & Nicholls, D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability.
 - Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
 - Mohammed, Y. (2011). "Investigating relationship between self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies of undergraduate Students: a study of integrated motivational models", *Procedia Social and Behavioral, Sciences* 15 (2011) 2614–2617.
 - Pintrich, P. R. & DeGroot, E. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
 - Pintrich, P.R. Smith, D.A, Garcia, T, & Mckachie, W.S. (1993). "Reliability and Predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)", *Educational and Psychological Measurement*, 53,801-813.
 - Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1990). "Test anxiety. In H. Leitenberg (Ed.)", *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475-495). New York: Plenum Press.
 - Wan, M. Wan, Y (2012). "The Impact of Prophet Muhammad Motivation Techniques on Students Performance", *International Conference on Education and Educational Psychology*, 69, 1700-1708.
 - Zulkifli, KH. & Nuradila, A. & Mohd Azhar, AH. (2016). "Motivation in Islamic Perspective: A Review, Proceeding of Ist International Research Conference", 12 (4), 1-12.
 - Zimmerman, B. J. & Martinez- pons, M. (1990)." Student differences in self- regulated learning: Relating grade", sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. " *Journal of Educational Psychology*, 80, 51-59.





Investigating the effectiveness of academic motivation training with an Islamic approach on learning strategies and motivational beliefs in students

Fazlollah Rezaei Ardani, Mehdi Sadeghi, Abolfazl Fallah Tafti, Hanieh Khajehpour

Abstract

This research was conducted with the aim of the effectiveness of academic motivation training with an Islamic approach on motivational beliefs and learning strategies in sixth grade male students; In this way, a sample of 60 students of the sixth grade of one of the elementary schools was selected as available, and after random assignment of the samples, they were replaced in two groups of 30 people. All the subjects of the two groups responded to the self-regulated learning strategies questionnaire (created in 1990 by Pintrich and de Groot) before and after the intervention on the experimental group, and the control group did not receive any intervention. Data analysis using multivariate analysis of covariance test showed that there is a significant difference between the test and control groups in terms of post-test learning strategies and motivational beliefs with pre-test control at the 0.05 level. In this way, the results of data analysis related to the effect of academic motivation training with an Islamic approach on learning strategies, showed that there is no significant difference between the experimental and control groups in the post-test with the pre-test control. But in relation to the effect of educational motivation training with Islamic approach on motivational beliefs, it shows that there is a significant difference between the experimental and control groups in the post-test of motivational beliefs with the pre-test control; Therefore, the hypothesis of the effect of academic motivation training with an Islamic approach on motivational beliefs was confirmed and the training caused the anxiety of the experimental group students to decrease significantly compared to the control group, which ultimately increased motivational beliefs such as "self-efficacy, goal orientation, internal valuation and test anxiety" be.

Keywords: learning strategies, motivational beliefs, academic motivation, Islamic approach.