Iranian Quarterly of Education Strategies
Vol. 5, No. 2, Summer 2012
Pages: 105-111

فصل‌نامه راهبردهای آموزش
دوره ۵، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۱
صفحات: ۱۱۱-۱۰۵

پژوهشی

رابطه جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی

معصومه صمدی* *PhD*

*گروه مشاوره و روان‌شناسی تربیتی، پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران

چکیده

اهداف: از آنجا که موفقیت تحصیلی تحت تاثیر متغیرهایی از جمله جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری است، مطالعه هریک از این متغیرها از اهمیت خاصی برخوردار است. هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و جهت‌گیری‌های انگیزشی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و تعیین سهم هریک از متغیرها در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی بود.

روش‌ها: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در شهر تهران انجام شد. ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسش‌نامه‌های جهت‌گیری انگیزشی *والرند* و راهبردهای یادگیری *واینستین* و *مایر* بود. از معدل تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان ملاک عملکرد تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری به‌کمک نرم‌افزار SPSS 13 تحلیل شد.

یافته‌ها: براساس نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری مرحله‌ای، جهت‌گیری انگیزشی از قدرت پیش‌بینی بیشتری برخوردار بود. از مولفه‌های پرسش‌نامه جهت‌گیری انگیزشی، مولفه "بی‌انگیزشی" بیشترین سهم را در پیش‌بینی عدم موفقیت تحصیلی داشت. راهبردهای یادگیری در مرحله بعد قرار داشتند که از میان آنها "راهبرد بسط"، بیشترین سهم را در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی داشت.

نتیجه‌گیری: بین موفقیت تحصیلی و راهبردهای یادگیری و همچنین جهت‌گیری‌های انگیزشی رابطه مثبت و بین بی‌انگیزگی و عدم موفقیت تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. جهت‌گیری‌های انگیزشی، به‌ویژه انگیزش درونی باید در آموزش مورد توجه قرار گیرند و آموزش نیز باید با علایق یادگیرندگان و راهبردهای یادگیری همراه شود.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری‌های انگیزشی، راهبردهای یادگیری، موفقیت تحصیلی

Relationship between motivational orientation and learning strategies in predicting academic success

Samadi M.* ***PhD***

*Department of Consultant & Educational Psychology, Education Research Center, Institute of Education, Tehran, Iran

Abstract

Aims: Since academic achievement is influenced by variables such as motivational orientations and learning strategies, the study of these variables is of great importance. The aim of this research was studying the relationship between motivational orientations, learning strategies and determining the role of each variable in predicting academic achievement.

Methods: This descriptive correlation study was carried out in 2010-11 in Tehran, Iran. 600 third-grade guidance school female students in Tehran, Iran were selected by multistage cluster sampling. The data collection tools were the Academic Motivation Scale *Vallerand* and the Learning Strategies Questionnaire *Winestein* & *Mayer*. Academic achievement was measured using the average score. Data were analyzed by Pearson coefficient correlation and multiple regressions.

Results: Based on multiple regression results, the strongest predictor for achievement was motivational orientation. Among the components of the Motivational Orientation Scale, "amotivation" was the strongest predictor of academic failure. Learning strategies stood in the second position among which "elaboration strategy" had the highest role in predicting academic achievement.

Conclusion: There is a positive relationship between academic achievement and learning strategies and also motivational orientations. There is also a negative relationship between amotivation and academic failure. Motivational orientations especially intrinsic motivation must be focused. In addition, instruction should be directed toward the learners' interests and learning strategies.

Keywords: Motivational Orientations, Learning Strategies, Academic Achievement

نویسنده مسئول: معصومه صمدی. تمام درخواست‌ها باید به نشانی msamadi81@yahoo.com فرستاده شوند.

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۱/۲ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۳/۶

[Downloaded from edcbmj.ir on 2025-12-18]

مقدمه

مطالعه متغیر موفقیت تحصیلی طی سه دهه اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. یافته‌های تحقیقاتی متعدد نشان داده‌اند که موفقیت تحصیلی هم از ساختارهای دانش و هم از عوامل محیطی و موقعیتی مثل جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری متاثر است [۱].

در نظریه‌های آموزشی، جهت‌گیری انگیزشی یک مفهوم اساسی به‌شمار می‌رود که در قالب تعبیرهای مختلفی ازجمله، انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری، انگیزش تحصیلی به‌کار رفته است. البته متخصصان همواره در متمایزنمودن این اصطلاحات تلاش و کوشش‌هایی انجام داده‌اند؛ از باب مثال *ایمز*، جهت‌گیری انگیزشی را با درگیری طولانی‌مدت و کیفی با یادگیری و تعهد نسبت به فرآیند یادگیری مشخص نموده است [۲]. *بروفی*، جهت‌گیری انگیزشی را شایستگی تعریف نموده است [۳]. به اعتقاد وی، درک شایستگی از طریق تجارب عمومی آموخته می‌شود اما بیشتر توسط مدل‌سازی، تباین انتظارات و آموزش مستقیم یا اجتماعی‌شدن از سوی افراد مهم برانگیخته می‌شود.

کانون تمرکز این تحقیق در زمینه جهت‌گیری انگیزشی، نظریه خودتعیینی است. در این نظریه، *دسی* و همکاران یادگیرندگان را به لحاظ جهت‌گیری‌های انگیزشی در ۳ طبقه قرار داده‌اند [۴]؛ "جهت‌گیری انگیزشی بیرونی"، "جهت‌گیری انگیزشی درونی" و "بی‌انگیزگی". براساس این نظریه، "جهت‌گیری انگیزش درونی" کیفیت عملکرد را ارتقا می‌دهد و در پی ارضا نیازهای خودتنظیم‌گری برانگیخته و در پی تهدید به تنبیه‌شدن، ارزشیابی، فشار و امر و نهی تضعیف می‌شود. حتی دادن پاداش در برابر انجام تکالیف جالب توجه، به‌ویژه اگر این گونه پاداش‌ها به‌عنوان عامل کنترل تلقی شوند، انگیزه درونی را کاهش می‌دهد. یادگیرندگان زمانی دارای جهت‌گیری انگیزش درونی هستند که در خود ادراک شایستگی (خودتعیین‌کنندگی) کنند و خود، تعیین کننده اهداف خود و تنظیم‌کننده رفتار خود باشند. در مقابل، در "جهت‌گیری بیرونی انگیزشی"، پیامدهای محیطی و الگوها، مدل‌ها نقش تعیین‌کننده در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌ها ایفا می‌کنند. انگیزش از مشوق‌ها و پیامدهایی سرچشمه می‌گیرد که به رفتار مشاهده شده وابسته است. افراد برخوردار از جهت‌گیری بیرونی انگیزش، بیشتر به وقایع خارجی و منابع بیرونی مثل پاداش یا تنبیه اجتماعی و غیره توجه دارند تا به احساس رضایت و لذت شخصی. انگیزش بیرونی نوعی دلیل محیطی برای شروع یا ادامه فعالیت و همین‌طور وسیله‌ای برای هدف، وسیله و رفتار است. نهایتاً در "بی‌انگیزگی" همانند جهت‌گیری بیرونی انگیزش، یادگیرندگان خود را شایسته و تعیین‌کننده نمی‌دانند. این افراد از پایداری در انجام تکلیف برخوردار نیستند. ادراک شایستگی و کنترل در آنان چنان پایین است که در موقعیت‌ها احساس درماندگی می‌کنند. کوشش برای این نوع افراد یک عمل بی‌فایده است. آنان موفقیت‌ها و شکست‌های خود را نتیجه عوامل بیرونی و کنترل ناپذیر می‌دانند.

تحقیقات *دسی* و *ریان*؛ *ریان* و *دسی*؛ *قاسمی پیر بلوطی*؛ *منظری توکلی* و *پینتریچ* حاکی از این است که بین جهت‌گیری درونی انگیزش، پیشرفت تحصیلی و لذت‌بردن از فعالیت‌های یادگیری همبستگی قوی وجود دارد [۵، ۶، ۷، ۸، ۹]. *ونزل* و *ویگفیلد* یادآور شدند که انگیزش درونی یک ویژگی اساسی است که افراد موفق در زمینه تحصیلی از آن برخوردارند و افراد پیشرفت‌گرا به‌ویژه افرادی که جهت‌گیری انگیزشی‌شان درونی است، در زمینه یادگیری خود انگیخته‌اند [۱۰]. اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند، از راهبردهای کارآمد به‌منظور دست‌یابی به اهداف خود استفاده می‌کنند و درصورت لزوم، راهبردهای مورد استفاده را اصلاح یا تغییر می‌دهند و سعی در استفاده بهینه از منابع در دسترس مانند زمان، مکان، همسالان، والدین، معلمان و منابع کمکی از قبیل فیلم، ویدیو و کامپیوتر و همین‌طور ساخت، خلق و انتخاب محیط‌هایی را دارند که یادگیری را افزایش دهد. *شانک* و *زیمرمن* به نقل از "*ولترز*" گزارش نمودند یادگیرندگانی که از جهت‌گیری انگیزشی درونی برخوردارند به احتمال بیشتر دارای شناخت انطباق یافته‌تر، پیامدهای انگیزشی قوی‌تر بوده و از پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به همکلاسی‌های خود برخوردارند [۱۱]. پژوهش‌های "*وایتهد*" و "*وانگ* و *گاتری*" در این زمینه حاکی از این است که جهت‌گیری بیرونی انگیزش یا پاداش‌های بیرونی به نوعی کنترل فرد از ادراک خودتعیینی را کاهش می‌دهند [۱۲، ۱۳]. پژوهش‌های *دسی* و همکاران در این زمینه رابطه منفی بین بی‌انگیزگی و موفقیت تحصیلی را گزارش نموده‌اند [۱۴].

دیگر متغیر مرتبط با موفقیت تحصیلی، "راهبردهای یادگیری" است. توجه به راهبردهای یادگیری نتیجه تحول نظریات یادگیری و دگرگونی در جهت‌گیری نظریه‌های یادگیری از نظریه‌های رفتاری به نظریه‌های شناختی است. ازجمله نظریه‌های شناختی مطرح در زمینه یادگیری، نظریه پردازش اطلاعات است. در این پژوهش، راهبردهای یادگیری بر مبنای نظریه *واینستاین* و *مایر* تعریف شده است [۱۵]. در این نظریه، راهبردهای یادگیری به اعمال ارادی و آگاهانه اطلاق می‌شود که به‌وسیله یادگیرندگان برای دست‌یابی به اهداف یادگیری اتخاذ می‌شود. این راهبردها عبارتند از: مرور ذهنی، بسط، سازماندهی و نظارت. طبق نظریه *واینستاین* و *مایر*، راهبرد مرور ذهنی، رمزگردانی اطلاعات به‌شکل معنایی در حافظه کوتاه‌مدت و انتقال آنها به حافظه درازمدت است که در بهبود عملکرد حافظه موثر است. راهبرد بسط‌دهی، روش ایجاد شکل‌دهی و تصاویر ذهنی با تولید جملات اضافی به‌منظور ارتباط‌دادن یک یا چند موضوع در یک مطلب آموختنی است. بنابراین بسط در مقایسه با سایر راهبردهای خاص تکلیف (راهبردهای شناختی)، مهارت رشد یافته‌تری است. هنگامی که افراد این فن حافظه را کشف می‌کنند، آن را موثرتر از سایر راهبردها می‌یابند. تعریف عبارت‌سازی، خلاصه‌کردن، یادداشت‌کردن و سئوال‌کردن نمونه‌هایی از این راهبرد به‌شمار می‌روند. راهبرد

[Downloaded from edcbmj.ir on 2025-12-18]

سازماندهی، شامل تعیین نکات اصلی یا ایجاد سلسله مراتبی از یک عبارت یا گروه‌بندی و نظم‌دهی مطالب آموخته شده از یک فهرست یا بخشی از متن است. این راهبرد شامل تعیین نکات اصلی یا ایجاد سلسله مراتبی از یک عبارت است. راهبرد نظارت، شامل کنترل فعالیت‌های شناختی است. این راهبرد به فرد امکان می‌دهد تا پیوسته فرآیندهای شناختی خود را تحت نظر و دقت قرار دهند و اشکالات موجود در رسیدن به هدف را شناسایی و آنها را اصلاح کنند. این راهبرد به توانایی یادگیرنده در استفاده از راهبردهای سه‌گانه (مرور، بسط و سازماندهی) نظر دارد. از ویژگی‌های این راهبردها آن است که فرآیند یادگیری، یادسپاری و یادآوری را تسهیل، سطح برانگیختگی را بالا برده و میزان درگیری شناختی را افزایش و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند و نیرومندترین اثر را در یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. علاوه بر این، در افزایش توان ارتباطی فراگیران موثر است و ایجاد ارتباط بین اطلاعات را تسهیل می‌کند [۱۶].

پژوهش‌های *باتلر* و *وین* نشان داده‌اند، فراگیرانی که توان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری مناسب‌تر و متنوع‌تر را داشته باشند در کسب مهارت‌های یادگیری موفق‌تر خواهند بود [۱۷]. چنان‌که *وینمن* و همکاران تاکید می‌ورزند، عدم برخورداری یادگیرندگان از راهبردهای یادگیری باعث می‌شود که آنان حقایق و مفاهیم حوزه‌های مختلف درسی را به‌صورت قطعه‌هایی جداگانه و بی‌ارتباط با یکدیگر و زندگی واقعی خود فراگیرند، به‌گونه‌ای که هنگامی‌که یک قطعه یا جزء از مفاهیم یا موضوعات فراموش شود، راهبردی برای بازسازی آن وجود نداشته باشد [۱۸].

حال، از آنجایی‌که موفقیت تحصیلی تحت تاثیر متغیرهایی از جمله جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری است، لذا مطالعه هر یک از این متغیرها از اهمیت خاصی برخوردار است. علاوه بر این، علی‌رغم مطالعات انجام‌شده در زمینه جهت‌گیری‌های انگیزشی، راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی، مطالعه‌ای که همزمان رابطه این ۳ متغیر را با یکدیگر مورد بررسی قرار داده باشد، انجام نشده است. از این رو، مطالعه حاضر رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری و تعیین سهم این متغیرها در تبیین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی شهر تهران را مورد بررسی قرار داد.

روش‌ها

این پژوهش همبستگی در دانش‌آموزان دختر کلاس سوم راهنمایی شهر تهران در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ انجام شد. حجم نمونه در این پژوهش براساس فرمول تعیین حجم نمونه در پژوهش‌های همبستگی تعیین شد. در این محاسبه با احتساب، سطح اطمینان ۹۵٪، اشتباه مجاز ۰/۰۱ و واریانس متغیر مورد مطالعه ۱/۲، حجم نمونه ۵۵۳ نفر برآورد شد که برای تعمیم‌پذیری بیشتر و جلوگیری از اُفت آزمودنی‌ها، نمونه به ۶۰۰ نفر افزایش یافت. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای بود. به این ترتیب که ابتدا از مناطق مختلف آموزش و پرورش شهر تهران به تصادف از مناطق مختلف جغرافیایی (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) یک منطقه انتخاب شد. در مرحله دوم، با همکاری آموزش دوره راهنمایی مناطق منتخب، مدارس دخترانه دولتی مشخص شدند. در مرحله سوم، از کارشناس واحد آموزش دوره راهنمایی مناطق منتخب که اطلاعات دقیق و عمیقی نسبت به مدارس مناطق خود داشتند، خواسته شد که از میان مدارس راهنمایی دخترانه دولتی، مدارسی که به مدارس معمولی یعنی نه قوی و نه ضعیف (از لحاظ آموزشی و همین‌طور از لحاظ طبقه اقتصادی- اجتماعی خانواده، سوابق کاری دبیران) شُهرت دارند را مشخص کنند. در مرحله چهارم، از میان لیست مدارس راهنمایی دخترانه معمولی دولتی که به‌طور جداگانه برای هر منطقه تهیه شده بود، ۵ مدرسه از هر منطقه به تصادف انتخاب شدند. در مرحله پنجم، از میان مدارس منتخب به تصادف یک کلاس سوم برای مطالعه انتخاب شدند. به فرض احتساب ۲۴ نفر دانش‌آموز در هر کلاس (به‌طور میانگین) از هر منطقه تعداد ۱۲۰ نفر دانش‌آموز مورد مطالعه قرار داده شدند.

ابزار پژوهش

الف) مقیاس جهت‌گیری انگیزشی: این مقیاس بر مبنای نظریه خودتعیین‌کنندگی *دسی* و *ریان* توسط *والرند* و همکاران ساخته شده است [۱۹]. این پرسش‌نامه در ایران، در مطالعاتی از جمله *بحرانی* مورد استفاده قرار گرفته است [۲۰]. این پرسش‌نامه دارای ۲۸ پرسش ۷ گزینه‌ای است که سه بُعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را می‌سنجد. گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی ۷گزینه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه ۱ و حداکثر آن ۷ است. بر این اساس، دامنه نمرات در هر مولفه در دامنه بین ۷ تا ۶۳ قرار دارد. *والرند* و همکاران ضریب پایایی مولفه‌های پرسش‌نامه یعنی جهت‌گیری درونی انگیزش و بی‌انگیزشی را به‌ترتیب با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۶ و ضریب پایایی مولفه انگیزه بیرونی را ۰/۶۲ گزارش نموده‌اند. *کوکلی*، ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی به‌مدت یک ماه را در دامنه‌ای بین ۷۱/ تا ۰/۸۳ برای مولفه‌ها یا خرده مقیاس‌ها گزارش نموده است [۲۱]. *بحرانی*، پایایی مقیاس را به‌روش بازآزمایی به فاصله دو هفته ۰/۷۳ و ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۸ گزارش نموده است. علاوه بر این، *بحرانی* روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه نموده است که به اعتقاد وی تحلیل عامل انجام شده توانسته است ابعاد سه‌گانه انگیزش را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. در این پژوهش پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس جهت‌گیری‌های بیرونی، درونی و بی‌انگیزشی به‌ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۳ و ۰/۶۹ محاسبه شده است و روایی سازه‌ای این

[Downloaded from edcbmj.ir on 2025-12-18]

مقیاس، از طریق تحلیل عاملی احراز شده است.

ب) پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری: در این پژوهش به‌منظور بررسی راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان از پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری که براساس نظریه یادگیری شناختی *واینستاین* و *مایر* طراحی شده است، استفاده شد. این پرسش‌نامه در ایران، در مطالعاتی از جمله مطالعه *باصری* و مطالعه *انصاری جعفری* مورد استفاده قرار گرفته است [۲۲، ۲۳]. این پرسش‌نامه شامل ۲۹ گویه ۵گزینه‌ای از نوع لیکرتی است که در دامنه بین صفر تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود و راهبردهای یادگیری مورد استفاده دانش‌آموزان را در چهار حیطه راهبرد مرور ذهنی، راهبرد بسطدهی، راهبرد سازمان‌دهی و راهبرد نظارت بر یادگیری مورد بررسی قرار می‌دهد. از این رو حداقل نمره در این پرسش‌نامه صفر و حداکثر ۱۱۶ است. *انصاری‌جعفری* ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه را در دامنه بین ۰/۴۸ تا ۰/۶۰ بدین معنی که در این پژوهش پایایی پرسش‌نامه با استفاه از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب حاصله در دامنه بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۵ به‌دست آمده است؛ بدین معنی که ضرایب حاصله برای راهبردهای مرور ۰/۶۱، بسطدهی ۰/۷۴، سازمان‌دهی ۰/۷۲ و نظارت ۰/۷۵ محاسبه شده است که به لحاظ آماری رضایت‌بخش است و روایی پرسش‌نامه با استفاده از روایی سازه احراز شد.

ج) موفقیت تحصیلی: شاخص موفقیت تحصیلی، معدل دانش‌آموزان دختر کلاس سوم راهنمایی شهر تهران در نیمسال اول تحصیلی سال ۹۰-۱۳۸۹ بود.

بعد از انتخاب مدارس مورد مطالعه و هماهنگی قبلی با مدیران و معاونان مدارس، به مدارس مراجعه شد. ابتدا اهداف پژوهش با مسئولان مدارس در میان گذاشته شد. به‌دنبال آن، به کلاس‌های منتخب مراجعه شد. در مراجعه به کلاس‌ها، برای جلب همکاری دانش‌آموزان در پاسخ به سئوالات پرسش‌نامه، ابتدا اهداف پژوهش با دانش‌آموزان در میان گذاشته شد و از آنها خواسته شد با دقت به سئوالات پرسش‌نامه پاسخ دهند. سپس پرسش‌نامه‌ها بین دانش‌آموزان توزیع و بعد از پاسخ به سئوالات، پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری شد. ازآنجایی‌که دو پرسش‌نامه‌ها در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته بود، جمع‌آوری اطلاعات در دو جلسه انجام شد. بدین معنی که در یک جلسه پرسش‌نامه‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی و در جلسه دیگر پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری با فاصله یک هفته در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد. نهایتاً به‌منظور آگاهی از موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در پایان نیم سال اول تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ با مراجعه به کارنامه تحصیلی آنها، معدل کل نیم‌ترم آنان استخراج شد.

برای استخراج ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها، از فراوانی و درصد و برای بررسی رابطه ابعاد جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری با موفقیت تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیری به روش گام‌به‌گام استفاده شد و با استفاده از نرم‌افزار SPSS 13 تحلیل شد.

نتایج

آزمودنی‌ها به لحاظ اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در طبقه متوسط قرار داشتند (جدول ۱).

جدول ۱) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها

	متغیر	فراوانی مطلق	فراوانی نسبی
تحصیلات پدر	زیردیپلم	۱۵۰	۲۵
	دیپلم و فوق دیپلم	۲۵۰	۴۲
	لیسانس	۱۵۵	۲۶
	فوق لیسانس و دکتری	۴۵	۷
تحصیلات مادر	زیردیپلم	۸۵	۱۴/۲
	دیپلم و فوق دیپلم	۲۹۵	۴۹/۲
	لیسانس	۱۷۰	۲۸/۳
	فوق لیسانس و دکتری	۵۰	۸/۳
شغل پدر	کارگر	۸۲	۱۴
	کارمند	۱۹۸	۳۳
	کاسب	۲۰۰	۳۳
	بازنشسته	۱۲۰	۲۰
شغل مادر	خانه‌دار	۳۶۱	۶۰
	کارگر	۶۹	۱۲
	کارمند	۱۲۷	۲۱
	بازنشسته	۴۳	۷

بین موفقیت تحصیلی و راهبردهای یادگیری از جمله مرور، سازماندهی و نظارت و همین‌طور انگیزش بیرونی و انگیزش درونی همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود داشت؛ بدین معنی که با افزایش هرکدام از متغیرها موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یافت. بین موفقیت تحصیلی و بی‌انگیزشی، همبستگی منفی و معنی‌داری وجود داشت؛ بدین معنی که با افزایش بی‌انگیزشی موفقیت تحصیلی کاهش یافت (جدول ۲).

براساس تحلیل رگرسیون مرحله‌ای، راهبردهای یادگیری و جهت‌گیری‌های انگیزشی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کردند. متغیرهای راهبرد بسط، مرور، سازمان‌دهی، نظارت و جهت‌گیری بیرونی و درونی انگیزش همین‌طور بی‌انگیزشی در مجموع ۳۶/۸٪ از واریانس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور معنی‌داری تعیین کردند (جدول ۳).

بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و جهت‌گیری‌های انگیزشی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و تعیین سهم هر یک از مولفه‌های مزبور در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین موفقیت تحصیلی و راهبردهای یادگیری از قبیل مرور (r=۰/۱۹۴)، بسط (r=۰/۱۹۴)، سازمان‌دهی (r=۰/۲۸۵) و نظارت (r=۰/۲۰۴) رابطه مثبت وجود دارد

[Downloaded from edcbmj.ir on 2025-12-18]

که همگی در سطح p=۰/۰۰۰۱ معنی‌دار هستند. به بیان دیگر، هنگامی که دانش‌آموزان به راهبردهای یادگیری "خاص تکلیف" مثل مرور، بسط و سازمان‌دهی و همین‌طور راهبردهای "مدیریتی و نظارتی" یادگیری مثل نظارت مجهز باشند، بهتر می‌توانند درگیر فعالیت‌های آموزشگاهی شوند و موفقیت تحصیلی بیشتری کسب نمایند. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های انجام شده در زمینه نقش راهبردهای یادگیری در کسب موفقیت تحصیلی است (پینتریچ؛ باتلر و وین؛ وینمن و همکاران). به اعتقاد این محققان ویژگی راهبردهای یادگیری این است که برانگیختگی را بالا برده و میزان درگیری شناختی را افزایش و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد.

جدول ۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیر	موفقیت تحصیلی	مرور	بسط	سازمان‌دهی	نظارت	انگیزه بیرونی	انگیزه درونی	بی‌انگیزگی
موفقیت تحصیلی	۱							
مرور	۰/۱۹۴	۱						
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱							
بسط	۰/۲۸۱	−۰/۰۰۰۱	۱					
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۴						
سازمان‌دهی	۰/۲۸۵	−۰/۱۸۸	۰/۳۰۸	۱				
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴۷					
نظارت	۰/۳۰۴	۰/۲۸۵	۰/۰۳۳	۰/۳۴۰	۱			
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۶	۰/۰۰۵				
انگیزه بیرونی	۰/۱۷۱	۰/۲۱۹	۰/۱۱۸	۰/۰۹۳	۰/۱۲۷	۱		
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۲۵	۰/۰۰۴			
انگیزه درونی	۰/۳۰۴	۰/۱۳۹	۰/۰۷۲	۰/۰۲۸	۰/۰۲۱	۰/۰۳۵	۱	
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۳	۰/۰۶۴	۰/۲۷۴	۰/۳۲۷	۰/۲۲۸		
بی‌انگیزگی	−۰/۵۳۳	−۰/۳۷۴	−۰/۲۴۶	−۰/۳۵۱	−۰/۳۵۳	−۰/۲۸۱	−۰/۲۱۳	۱
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	

جدول ۳) نتایج رگرسیون مرحله‌ای موفقیت تحصیلی روی مولفه‌های راهبردهای یادگیری و جهت‌گیری انگیزشی

متغیر	P	F	R^2	R	ضرایب رگرسیون ۷	۶	۵	٤	۳	۲	۱	آماره
مرور	۰/۰۰۰۱	۱۷/۵۱	۰/۰۳۸	۰/۱۹۴							۰/۱۹۴	β
											۴/۱۸۶	t
											۰/۰۰۰۱	p
بسط	۰/۰۰۰۱	۲۹/۵۴	۰/۱۱۷	۰/۳۴۲						۰/۲۸۱	۰/۱۹۴	β
										۶/۳۲۹	۴/۲۶	t
										۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	p
سازمان‌دهی	۰/۰۰۰۱	۳۲/۷۰	۰/۱۸۰	۰/۴۲۵					۰/۲۷۰	۰/۱۹۸	۰/۲۴۵	β
									۵/۸۸	۴/۳۸۸	۵/۶۰۰	t
									۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	p
نظارت	۰/۰۰۰۱	۳۸/۶۶	۰/۲۰۵	۰/۴۵۳				۰/۱۸۱	۰/۱۹۰	۰/۲۱۷	۰/۱۷۸	β
								۳/۷۰	۳/۷۹	۴/۸۴	۳/۶۱	t
								۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	p
انگیزه بیرونی	۰/۰۰۰۱	۲۳/۵۴	۰/۲۱۰	۰/۴۵۸			۰/۰۷۱	۰/۱۷۶	۰/۱۸۳	۰/۲۱۱	۰/۱۶۲	β
							۱/۶۲	۳/۶۸	۳/۶۴	۴/۶۹	۳/۳۹	t
							۰/۱۰۵	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	P
انگیزه درونی	۰/۰۰۰۱	۲۸/۱۶	۰/۲۷۶	۰/۵۲۵		۰/۲۶۳	۰/۰۷۳	۰/۱۹۲	۰/۱۶۸	۰/۱۹۶	۰/۱۱۹	β
						۶/۳۸	۱/۷۳	۴/۰۹	۳/۴۸	۴/۵۵	۲/۵۶	t
						۰/۰۰۰۱	۰/۰۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۱	P
بی‌انگیزگی	۰/۰۰۰۱	۳۶/۷۰	۰/۳۶۸	۰/۶۰۶	−۰/۳۸۶	۰/۲۰۸	۰/۰۱۹	۰/۱۴۶	۰/۰۴۳	۰/۱۵۱	−۰/۰۱۷	β
					−۷/۹۹	۵/۳۴	۰/۴۶	۳/۳۱	۰/۸۹۷	۳/۷۱	−۰/۳۶۵	t
					۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۳	۰/۰۰۵	۰/۳۷۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۵	p

[Downloaded from edcbmj.ir on 2025-12-18]

علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین موفقیت تحصیلی و جهت‌گیری‌های انگیزشی از قبیل انگیزه بیرونی ($r=۰/۱۷۱$، $p\leq۰/۰۰۰۱$) و جهت‌گیری درونی ($r=۰/۳۰۴$، $p\leq۰/۰۰۰۱$)، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. جهت‌گیری درونی انگیزش یا برخورداری از انگیزه درونی، ضامن موفقیت تحصیلی است. از این رو دانش‌آموزانی که خود انگیخته‌اند و برای خود اهداف آموزشی تعیین می‌کنند، از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردارند. این یافته همسو با یافته‌های *ونزل* و همکاران است. این محققان یادآور شدند انگیزش درونی یک ویژگی اساسی است که افراد موفق در زمینه تحصیلی از آن برخوردارند. قابل ذکر است که نقش انگیزش درونی بر موفقیت تحصیلی قابل انتظار است؛ زیرا زمانی‌که یادگیرندگان فعالیت‌های خود را براساس علایق درونی خود انتخاب کنند، به‌طور طبیعی روی آنها تمرکز بیشتری خواهند داشت و نیروی بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند نمود. افزون بر این افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، بیشتر به قضاوت‌های خود متکی هستند. همین امر موجب می‌شود آنها توجه خود را به "خود فعالیت" معطوف نمایند و به کیفیت و کمیت پاداشی که می‌خواهند دریافت کنند، نیندیشند، درنتیجه از موفقیت بالاتری برخوردار شوند.

علاوه بر این، براساس یافته این پژوهش هرچند بین انگیزش بیرونی و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد، ولی میزان این رابطه پایین است. به‌عبارتی، جهت‌گیری بیرونی انگیزش ضامن موفقیت تحصیلی پایینی است که این یافته می‌تواند دیدگاه اولیا، مربیان و سیاستگذاران نظام آموزشی را نسبت به فاصله‌گرفتن از مشوق‌های بیرونی در امر آموزش و یادگیری هدایت نماید. این یافته همسو با یافته‌های (*وایتهد*، *وانگ* و *گاتری*) است. این محققان در مطالعات خود رابطه منفی معنی‌دار بین انگیزش بیرونی و عملیات شناختی گزارش نمودند. علاوه بر این، براساس نظریه خودتعیین‌کنندگی *دسی* و *ریان*، هر نوع انگیزش بیرونی که به احساس شایستگی و استقلال فرد لطمه وارد آورد از طریق کاهش انگیزه درونی عملکرد فرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

دیگر یافته این پژوهش، وجود رابطه منفی مستحکم و معنی‌دار بین بی‌انگیزگی و عدم موفقیت تحصیلی است ($r=-۰/۵۳۳$، $p\leq۰/۰۰۰۱$). این یافته اهمیت نقش عوامل انگیزشی را در امر یادگیری و موفقیت تحصیلی به اثبات می‌رساند. یعنی اینکه بی‌انگیزگی از جمله موانعی است که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند. یافته فوق‌الذکر به‌نوعی در راستای یافته دیگر پژوهش مبنی بر رابطه پایین بین جهت‌گیری بیرونی انگیزش و موفقیت تحصیلی است که همسو با یافته پژوهشی *وایتهد* *وانگ* و *گاتری* است.

به‌منظور بررسی اثر تلفیقی و تعیین سهم هر یک از مولفه‌های راهبردهای یادگیری و جهت‌گیری انگیزشی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی، جهت‌گیری‌های انگیزشی است. از میان مولفه‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی، سهم بی‌انگیزشی ($R^۲=۰/۱۱$) بیشتر از سهم جهت‌گیری درونی ($R^۲=۰/۷۶$) و به‌دنبال آن جهت‌گیری بیرونی انگیزش ($R^۲=۰/۰۵$) است. به بیان دیگر، یادگیرندگانی که انگیزه‌ای نسبت به یادگیری ندارند و از درگیرشدن در فعالیت‌های تحصیلی لذت نمی‌برند، از موفقیت تحصیلی کمتری برخوردارند. این یافته همسو با یافته *کوینگتون* و *مولر وایتهد*، *وانگ* و *گاتری* است. این یافته، یافته‌ای است که سیاستگذاری سیاستگذاران نظام آموزشی در زمینه دست‌یابی به اهداف کلان خود از جمله ایجاد یادگیری و ارتقای موفقیت تحصیلی در یادگیرندگان را تهدید می‌کند.

راهبردهای یادگیری به لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی در درجه دوم قرار داشتند. از میان راهبردهای یادگیری، راهبرد "بسط" از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بالاتری برخوردار بود ($R^۲=۰/۷۹$) و به بیان دیگر، یادگیرندگانی که در یادگیری به ایجاد ارتباط بین مفاهیم جدید با مفاهیم قبلی می‌پردازند و اطلاعات را در سطح عمیق‌تری پردازش می‌کنند از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار می‌شوند. راهبرد "بسط" راهبردی است که اطلاعات را در سطح عمیقی پردازش می‌کند. بسط عمیق (معنی‌دارکردن اطلاعات)، بهترین روش به‌خاطرسپردن است. البته راهبرد "بسط" نسبت به سایر راهبردها از درجه دشواری و پیچیدگی بیشتری برخوردار است. بنابراین بسط در مقایسه با سایر راهبردهای خاص تکلیف (راهبردهای شناختی)، مهارت رشدیافته‌تری است. به اعتقاد *براون*، هنگامی که افراد این فن حافظه را کشف می‌کنند، آن را موثرتر از سایر راهبردها می‌یابند. به‌نظر می‌رسد علت این که در این پژوهش، راهبرد بسط از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برخوردار شده است، به ماهیت نظام آموزشی و نحوه ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان که عمدتاً وابسته به "متن" است مربوط شود.

بر این اساس پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی، ارتقای انگیزه تحصیلی یادگیرندگان را از اولویت‌های سیاستگذاری خود قرار دهد و به‌منظور مقابله با بی‌انگیزگی یادگیرندگان، راه‌کارهای مقابله‌ای چندوجهی مناسبی که معطوف به عناصر مختلف برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس باشد، جستجو نماید. یافته‌های پژوهش‌های متعدد نشان از آن دارند که فراهم ساختن "فرصت‌های یادگیری همکارانه"، "تعدیل جو رقابتی و نظام ارزشیابی در مدارس"، "کاهش کنترل دانش آموزان" و "ایجاد انعطاف در انجام تکالیف" می‌تواند به کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و افزایش کنترل آنان بر موقعیت یا "خودتعیینی" و درک شایستگی و نهایتاً ارتقای انگیزه درونی آنان منجر شود، چراکه تحقیقات نشان داده‌اند که جهت‌گیری "خودتعیین‌کنندگی" در مقایسه با جهت‌گیری "کنترل‌کننده" باعث تقویت بیشتر سطح انگیزش درونی و تحکیم باورهای مربوط به شایستگی ذهنی و افزایش میزان عزت نفس می‌شود (*دسی* و همکاران؛ *ونزل* و همکاران).

علاوه بر این، مداخلات آموزشی به‌منظور بهبود عملکرد یادگیرندگان

[Downloaded from edcbmj.ir on 2025-12-18]

در حوزه راهبردهای یادگیری و نهایتاً موفقیت تحصیلی می‌بایست در درجه اول بر راهبرد "بسط" متمرکز شود. ایجاد تحول در روش‌های آموزشی که خود به بهبود راهبردهای یادگیری منجر می‌شود، راهی مطمئن‌تر برای ارتقای راهبردهای یادگیری است. چنان‌که *وینمن* و همکاران تاکید می‌ورزند که عدم برخورداری یادگیرندگان از راهبردهای یادگیری باعث می‌شود که آنان حقایق و مفاهیم حوزه‌های مختلف درسی را به‌صورت قطعه‌هایی جداگانه و بی‌ارتباط با یکدیگر و زندگی واقعی خود فراگیرند، به‌گونه‌ای که هنگامی که یک قطعه یا جزء از مفاهیم یا موضوعات فراموش شود، راهبردی برای بازسازی آن وجود نداشته باشد.

از دیگر پیشنهادهای این پژوهش بررسی رابطه ابعاد جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری با موفقیت تحصیلی در سایر ادوار و مقاطع تحصیلی و مطالعه تاثیر سلسله مراتبی ابعاد جهت‌گیری‌های انگیزشی و مولفه‌های راهبردهای یادگیری بر موفقیت تحصیلی است. شایان ذکر است که شواهد حاصل از این نوع تحقیقات، سیاستگذاران نظام آاموزشی را در ایجاد تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت یاری خواهد داد.

نتیجه‌گیری

بین موفقیت تحصیلی و راهبردهای یادگیری (مرور، بسط، سازمان‌دهی و نظارت) رابطه مثبت، بین موفقیت تحصیلی و جهت‌گیری‌های انگیزشی (انگیزه بیرونی و جهت‌گیری درونی) رابطه مثبت و بین بی‌انگیزگی و عدم موفقیت تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

منابع

1- Brunstein JC, Mayer GW. Implicit and self-attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs. J Pers Soc Psychol. 2005;89(2):205-22.

2- Ames CA. Motivation: What teachers need to know? Teach Coll Rec. 1990;91(3):409-21.

3- Brophy J. On motivation student's. Miichigan: Miichigan State University; 1986.

4- Deci E, Schwartz A, Sheirman L, Ryan R. An instrument to assess adult's orientation toward control versus autonomy with children. Reflection on intrinsic motivation and perceived competence. J Educ Psychol. 1981;73(1):642-50.

5- Deci EL, Ryan RM. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychol Inquir. 2000;11:227-68.

6- Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. Am Psychol. 2000;55(1):68-78.

7- GHasemi-Pirbalooti M. The study relationship betweenand achievement motivation, locus of control in high school students in Kord City [dissertation]. Tehran: Tehran University; 1996. [Persian]

8- Manzari-Tavakoli A. The study relationship between achievement motivation, locus of control and achievement [dissertation]. Shiraz: Shiraz University; 1997. [Persian]

9- Pintrich PR. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. Theory Pract. 2002;41(4):219-25.

10- Wenzel KR, Wigfield A. Handbook of motivation at school. New York, NY: Routledge; 2009.

11- Wolters C. Self-regulate learning and college, student regulation of motivation. J Educ Psychol. 1998;90(2):224-35.

12- Whitehead JM. Motivation and academic success: A paradox. Teach Dev. 2003;7(2):287-310.

13- Wang HY, Guthrie JT. Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. Read Res Q. 2004;39:162-8.

14- Covington M, Mueller KJ. Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. Educ Psychol Rev. 2001;13(2):157-76.

15- Weinestein GE, Mayer RE. The teaching of learning strategies. In: Wittrock MC, editor. Handbook of research on teaching. New York: MacMillan Publication; 1986.

16- Brown H. Strategies for success: A practical guide to learning English. White Plains, NY: Longman; 2002.

17- Buttler D, Winne P. Feedback and self-regulate learning: A theoretical synthesis. Rev Educ Res. 1995;62:245-81.

18- Veenman MV, Van Hout Wolters BH, Afflerbach P. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacogn Learn. 2006;1:3-14.

19- Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. Educ Psychol Meas. 1992;52:1003-17.

20- Bahrani M. The study educational motivation of secondary students and correlate factors with that. Shiraz Uinv Soc Sci J. 2006;3:104-14. [Persian]

21- Cokley KO. Examining the validity of the academic motivation scale by comparing scale construction to self-determination theory. Psychol Rep. 2000;86(2):560-4.

22- Baseri A. The study comparative of learning strategies and students attribution of causality regular and gifted students [dissertation]. Tehran: Tehran University; 1997. [Persian]

23- Ansari-Jaafari R. The relationship learning strategies with student creativity [dissertation]. Tehran: Tehran University; 1998. [Persian]

[Downloaded from edcbmj.ir on 2025-12-18]