

رابطه علی انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی با عملکرد  
تحصیلی از طریق یادگیری خود-هدایتی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس

The Causal Relationship Between Internal Motivation, Academic Engagement and  
Academic Self-Regulation with Academic Performance mediated by Self-Directed  
Learning in High School Students in Bandar Abbas

سید عبدالوهاب سماوی<sup>۱\*</sup>، سمانه نجارپوریان<sup>۲</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۰۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۰۳

چکیده

**هدف:** هدف از مطالعه‌ی حاضر بررسی رابطه علی انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خودهدایتی بوده است. به این منظور در مدل پیشنهادی، انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی به‌عنوان پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی و یادگیری خود هدایتی به‌عنوان متغیر میانجی موردسنجش قرار گرفته است.

**روش:** جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ۳۹۰ نفر (۱۹۵ دختر و ۱۹۵ پسر) به‌عنوان نمونه از بین آن‌ها انتخاب شدند. در پژوهش حاضر از چهار پرسشنامه‌ی یادگیری خود-هدایتی سو و همکاران (۲۰۱۵)، درگیری تحصیلی ربو و تیسنگ (۲۰۱۱)، خودنظم‌جویی تحصیلی پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) و انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰) جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام گرفت.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها، از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. در این مدل، رابطه انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی با عملکرد تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود. همچنین رابطه یادگیری خود-هدایتی با عملکرد تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود. روابط غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ بررسی شدند که نتایج نشان داد همه فرضیه‌های غیرمستقیم مورد تأیید قرار گرفتند.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش به‌طور کلی از نقش متغیرهای انگیزشی در عملکرد تحصیلی حمایت کرده است و یادگیری خود هدایتی را به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای در رابطه‌ی این متغیرها با عملکرد تحصیلی مورد توجه و تأکید قرار داده است. بر این اساس توصیه می‌گردد مشاوران مدارس و معلمان در فرایند آموزش، یادگیری خودهدایتی را مورد توجه قرار دهند.

**کلیدواژه‌ها:** یادگیری خودهدایتی، درگیری تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، هسته‌ی پژوهشی تحقیقات علوم تربیتی و رفتاری، دانشگاه هرمزگان

۲. استادیار، گروه مشاوره، هسته‌ی پژوهشی تحقیقات علوم تربیتی و رفتاری، دانشگاه هرمزگان

Email: wahab.samavi@gmail.com

\* نویسنده مسئول:

## ۱. مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است. تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام برای پوشاندن جامعه عمل به این امر است. به عبارتی، جامعه و به‌طور ویژه آموزش و پرورش، نسبت به سرنوشت فرد، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز وی و جایگاه او در جامعه، علاقه‌مند و نگران است و انتظار دارد که فرد در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی و نیز ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری آن‌چنان‌که باید پیشرفت و تعالی یابد (قمری، ۱۳۹۲). نتایج تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که پیشرفت و موفقیت تحصیلی، نتیجه تأثیر تنها یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی بر این متغیر تأثیرگذار هستند، به‌طور کلی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را می‌توان به دو دسته عوامل شخصی و عوامل محیطی تقسیم‌بندی کرد (عابدی، کرم دوست، رحیمی‌نژاد و حجازی، ۱۳۸۸). عوامل شخصی، عواملی هستند که مربوط به شخص یادگیرنده می‌باشند، مانند عوامل شناختی، انگیزش، نگرش و خودکارآمدی (کیامنش و معراجی، ۱۳۹۰).

تلاش‌های پژوهشی جهت شناسایی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بر دو حوزه گسترده شناختی و عاطفی متمرکز بوده است. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عملکرد تحصیلی با انگیزش (سیخواری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ یوسفی، قاسمی و فیروزنیا، ۱۳۸۸)، یادگیری خود-هدایتی<sup>۲</sup> (الینگر<sup>۳</sup>، الینگر، یانگ<sup>۴</sup> و هاوتون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲)، خودنظم‌جویی تحصیلی (داک ورت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲) و درگیری تحصیلی (گانوک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴) رابطه دارد.

یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی یادگیری خودهدایتی است. یادگیری خود هدایتی را می‌توان به‌عنوان یک فرایند یادگیری تعریف کرد که طی آن فراگیران به‌طور نواورانه‌ای، با یا بدون کمک دیگران، نیازهای یادگیری خود را تشخیص می‌دهند، اهداف یادگیری را تدوین می‌کنند و پیامدهای یادگیری را ارزیابی می‌کنند (لی<sup>۸</sup> و سای<sup>۹</sup>، ۱۹۹۰). این مفهوم امروزه به‌طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته و به‌عنوان یک عامل حیاتی تلقی شده است. در دنیای امروز فراگیران با حجم وسیعی از اطلاعات روبه‌رو می‌شوند و نیاز نیرومندی وجود دارد تا هر فرد مستقل از معلم یا وضعیت کلاسی، به‌عنوان یک خودیادگیرنده عمل کند. علاوه بر آن مراکز آموزشی به تدریج

- 
1. Sikhwari
  2. Ellinger
  3. Ellinger
  4. Yang
  5. Howton
  6. Duckworth
  7. Gunuc
  8. Lee
  9. Tsai

به رویکردهای آموزشی تحت وب گرایش پیدا کرده‌اند. هارتلی<sup>۱</sup> و بندیکسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) اظهار داشته‌اند که یادگیری خود-هدایتی یکی از ویژگی‌های شاخص فراگیرانی است که به یادگیری برخط می‌پردازند.

از دیگر سو یادگیری خود-هدایتی از مؤلفه‌های اصلی جهت تسهیل یادگیری دانش و مهارت‌ها در حوزه یادگیری تمام عمر است که محیط‌های یادگیری را برای ارتقاء عملکرد افراد و سازمان‌ها تقویت می‌کند (الینگر و همکاران، ۲۰۰۲). در مرکز مفهوم یادگیری خود هدایتی فعالیت‌هایی وجود دارد که بر پایه‌ی حس اعتمادبه‌نفس در یادگیری قرار دارد (کینگ<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). شکل‌های متنوعی از یادگیری خود هدایتی در مطالعات مختلف مشخص شده است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به نیازهای یادگیری، مهارت‌های کاربردی، چالش‌های مستمر، خودکارآمدی در یادگیری، برنامه‌ریزی فرایند و ارزیابی فرایند اشاره کرد (سو<sup>۴</sup>، وانگ<sup>۵</sup> و آرتربری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵).

در برخی از پژوهش‌ها به همبسته‌های یادگیری خود-هدایتی اشاره شده است. تسنگ<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی گزارش کرده‌اند راهبردهای مبتنی بر حل مسئله، یادگیری خود هدایتی را در دانشجویان پرستاری ارتقا داده است. همچنین نتایج پژوهش لی (۲۰۱۰) و یو<sup>۸</sup>، چوی<sup>۹</sup> و چوی (۲۰۱۰) نشان داد که خودتنظیمی رابطه‌ی بین عملکرد بهینه و یادگیری خود-هدایتی را تحت تأثیر قرار داده است. در مطالعه‌ی دیگر، رشید<sup>۱۰</sup> و اصغر<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۶) نشان دادند کاربرد فناوری رابطه‌ی مستقیمی با درگیری تحصیلی و یادگیری خود-هدایتی دارد. همچنین داگلاس<sup>۱۲</sup> و موریس<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۴) در یک مطالعه‌ی فراتحلیلی که پژوهش‌های سی سال گذشته‌ی مربوط به یادگیری خود-هدایتی را در پنج کشور و در نظام‌های آموزشی مختلف مورد بررسی قرار داده است گزارش کرده‌اند روابط مثبتی بین یادگیری خود-هدایتی و هسته کنترل درونی، انگیزش، عملکرد، خودکارآمدی و حمایت معلم وجود دارد. لوینز<sup>۱۴</sup>، ماگدا<sup>۱۵</sup> و ریکرز<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۸) نیز در

- 
1. Bendixen
  2. Bendixen
  3. King
  4. Suh
  5. Wang
  6. Arterberry
  7. Tseng
  8. Yoo
  9. Choi
  10. Rashid
  11. Asghar
  12. Douglass
  13. Morris
  14. Loyens
  15. Magda
  16. Rikers

پژوهشی با اشاره به نقش یادگیری خود - هدایتی در یادگیری مبتنی بر حل مسئله نشان دادند بین خود نظم جویی و یادگیری خود هدایتی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

از عوامل مهم تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خود-هدایتی انگیزش درونی است. به اعتقاد پینتریچ<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) سازه انگیزه درونی از سه مؤلفه تشکیل شده است: مؤلفه انتظار<sup>۲</sup> که شامل باور دانش‌آموز در مورد توانایی خود در پیشرفت تحصیلی است؛ مؤلفه ارزش<sup>۳</sup> که به عقیده یادگیرنده یادگیرنده در مورد موضوع یادگیری و علاقه‌مندی به آن بستگی دارد؛ و مؤلفه عاطفی<sup>۴</sup> که به نتایج و پیامدهای عاطفی - هیجانی ناشی از موفقیت یا شکست در انجام تکالیف درسی معطوف است. به نظر نیمیک<sup>۵</sup>، دسی<sup>۶</sup> و ریان<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) هنگامی که افراد خود را با کفایت و خودمختار درک می‌کنند، مایلند دارای انگیزش درونی باشند. گاهی یک درس به‌قدری برای دانش‌آموزان و دانشجویان جالب و مفید است که آن‌ها بدون هیچ مشوقی، غیر از علاقه‌ای که به مطالب آن درس دارند، تلاش و کوشش لازم را برای یادگیری آن به خرج می‌دهند. برای این دانش‌آموزان، موضوع دوست‌داشتنی به‌خودی‌خود ارزش مشوق درونی را دارد که آن‌ها را برای یادگیری بالنگیزه کند.

پژوهش‌های بسیاری از رابطه‌ی مثبت انگیزش و عملکرد تحصیلی حمایت کرده‌اند (مثلاً گارون - کاریر<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ ویلجارانتا<sup>۹</sup>، آیونولا<sup>۱۰</sup> و هیروونن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶؛ آلسنستاد<sup>۱۲</sup>، هالواری<sup>۱۳</sup>، سوربو<sup>۱۴</sup> و دسی، ۲۰۱۶).

فرد دارای انگیزش درونی، برای درگیر شدن در رفتارهایی که با ارزش‌های درونی همراه است، بر دلایل درونی تأکید می‌کند تا بر ویژگی‌های تکلیف (مثل تازگی) یا نیاز فرد به احساس شایستگی. کودکان از والدین یا بزرگسالان مهم دیگر یاد می‌گیرند که در جامعه رفتارهای خاص با ارزش هستند. آن‌ها این ارزش‌ها را به‌عنوان ارزش‌های خودشان تلقی می‌کنند و مطابق با آن ارزش‌ها رفتار می‌کنند. در چنین موقعیتی، افراد بر این باورند که بر طبق اراده خودشان رفتار می‌کنند تا بر طبق الزام‌ها یا اجبارهای بیرونی. برای مثال، فراگیرانی که اخلاق کاری درونی شده دارند و برای یادگیری تحصیلی ارزش قائل هستند، ممکن است روی یک تکلیف کار کنند، خواه علاقه درونی و تجربه

1. Pintrich
2. expectation component
3. value component
4. affective component
5. Niemiec
6. Deci
7. Ryan
8. Garon-Carrier
9. Viljaranta
10. Aunola
11. Hirvonen
12. Ulstad
13. Halvari
14. Sørrebø

احساس شایستگی وجود داشته باشد و خواه وجود نداشته باشد. ریان، هوتا<sup>۱</sup> و دسی (۲۰۱۰) رفتار فرد را در این شرایط به‌عنوان خودگردان<sup>۲</sup> توصیف می‌کنند. عقیده بر این است که خودگردانی از یک فرایند درونی ساختن ناشی می‌شود. کودکان ابتدا برای رفتارهای خاص به‌طور بیرونی تقویت می‌شوند، به‌تدریج آن‌ها به تقویت یا تنبیه خودشان می‌پردازند. سرانجام، کودکان ارزش‌هایی که متضمن رفتارهای قبلاً تقویت شده است درونی می‌کنند، به‌طوری‌که این ارزش‌ها، ارزش‌های خودشان می‌شوند. بنابراین، آن‌ها بر طبق این ارزش‌ها که به اراده خودشان است عمل می‌کنند.

زیممرمن<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) خودنظم‌جویی را به‌عنوان فرایندی تلقی می‌کند که یادگیرندگان توانش‌های ذهنی خود را به مهارت‌های کارکردی در حوزه‌ی تحصیلی تبدیل می‌کنند. دانش‌آموزانی که خود نظم جو هستند خوشان اهدافشان را تنظیم می‌کنند و سپس راهبردهای مناسب مرتبط با تکالیف را انتخاب می‌کنند. سپس این دانش‌آموزان، در طی فرایند یادگیری بر خود نظارت می‌کنند و انگیزش آن‌ها همراه با پیشرفت یادگیری افزایش می‌یابد. دقت در ویژگی‌های فراگیران خود نظم جو مشخص می‌سازد که فرایند خودنظم‌جویی با یادگیری خود-هدایتی عناصر مشترکی دارد و می‌تواند بر آن تأثیرگذار باشد.

از مفاهیم اساسی در آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان مفهوم درگیری تحصیلی است. درگیری از نظر لغوی به معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌میلی یا بی‌رغبتی در کاری تعریف می‌شود و به‌عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و از نتایج مهم مدرسه در کنار موفقیت‌های آموزشی است و می‌تواند، شامل مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند ورزش، موسیقی، تئاتر و کار جمعی که به‌وسیله مدرسه سازماندهی شده باشد. درگیری تحصیلی هم‌چنین درگیر شدن در امر یادگیری و وظایف آموزشی است (کرد افشاری، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد (سماوی، ابراهیمی، جاودان، ۱۳۹۵؛ صیف، ۱۳۹۵).

اسکینر<sup>۴</sup>، کیندرمان<sup>۵</sup>، کانل<sup>۶</sup> و ولبرن<sup>۷</sup> (۲۰۰۹) معتقدند که درگیری تحصیلی به راهبرد سازگاری دانش‌آموز، با سختی‌های ناشی از مدرسه اشاره می‌کند. دانش‌آموزان فاقد درگیری تحصیلی به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و کار گروهی رغبتی نشان نمی‌دهند و محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آنان در آموزش و یادگیری پایین است. چنین دانش‌آموزانی دچار افت تحصیلی می‌شوند و از ادامه‌ی تحصیل باز می‌مانند. دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی پایین،

1. Huta
2. self-regulated
3. Zimmeman
4. Skinner
5. Kindermann
6. Connell
7. wellborn

احساس تعلق به محیط آموزشی ندارند و غیبت‌های مکرر و گریز از مدرسه از نتایج آن است. مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند اشاره دارد (حجازی، رستگار، قربان جهرمی، ۱۳۸۷). تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است. به باور فین<sup>۱</sup> و زیمر<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است. با این حال مروری بر تحقیقات جدیدتر، نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی، رفتاری و عاملی است (ریو<sup>۳</sup> و لی، ۲۰۱۴).

محققان به گسترش مفهوم درگیری تحصیلی علاقه دارند زیرا بر این عقیده اند که این سازه، پیش‌بینی‌کننده مهم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. در این راستا بعد دیگری به نام عاملیت نیز به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند (ریو و تیسینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). پژوهش‌های گذشته مستقیماً به رابطه‌ی درگیری تحصیلی با یادگیری خود‌هدایتی نپرداخته‌اند اما رابطه‌ی درگیری تحصیلی با مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی یادگیری خود‌هدایتی مثبت و معنی‌دار بوده است. مثلاً فان<sup>۵</sup> و ویلیامز<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی به رابطه مثبت خودکارآمدی در یادگیری - یکی از مؤلفه‌های یادگیری خود‌هدایتی - با درگیری تحصیلی اشاره کرده‌اند. همچنین چن<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد رابطه‌ی حمایت تحصیلی ادراک شده از سوی والدین، معلمان و همسالان با عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی معنی‌دار بوده است. در این پژوهش اشاره شده است که متغیر درگیری تحصیلی و اسناد درونی که یکی از مؤلفه‌های یادگیری خود - هدایتی است نیز مثبت است.

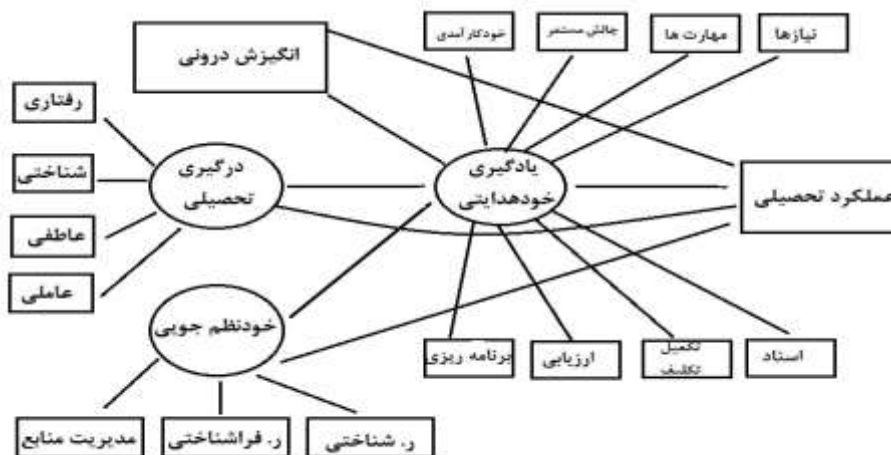
به‌طور کلی بر اساس نتایج پژوهش‌های موجود و چارچوب نظری درباره سازه‌های انگیزش درونی، یادگیری خود-هدایتی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی، در پژوهش حاضر مدل رابطه علی انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود‌هدایتی در دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستانی مورد بررسی قرار گرفت. در این مدل، انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی به‌عنوان متغیرهای برونزا، یادگیری خود-هدایتی به‌عنوان

- 
1. Finn
  2. Zimmer
  3. Reeve
  4. Tseng
  5. Fan
  6. Williams
  7. Chen

متغیر میانجی و متغیر عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر درونزا در نظر گرفته شده است. متغیرهای انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی به این علت به عنوان متغیرهای پیش بین به مدل پیشنهادی اضافه شده‌اند که طبق نتایج پژوهش‌های گذشته و چارچوب‌های نظری موجود عمدتاً به عنوان عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و فرایند یادگیری مورد بررسی قرار گرفته‌اند. اگر چه رابطه‌ی متغیرهای پیش بین با عملکرد تحصیلی و فرایند یادگیری در مطالعات مختلف مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است؛ اما در پژوهش حاضر روابط این متغیرها با عملکرد تحصیلی از طریق متغیر میانجی یادگیری خودهدایتی بیشتر مورد توجه است. یادگیری خودهدایتی می‌تواند به عنوان یک میانجی‌گر به تبیین رابطه‌ی متغیرهای انگیزشی انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی با عملکرد تحصیلی کمک کند. یکی از پرسش‌های اساسی در پژوهش‌های مختلف چگونگی تأثیرگذاری متغیرهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی فراگیران است. به نظر می‌رسد مطالعه نقش میانجی‌گری یادگیری خودهدایتی تا حدود زیادی بتواند به این بخشی از این پرسش‌ها پاسخ دهد. نتایج مربوط به آزمون مدل پیشنهادی می‌تواند به پرورش کاران و مربیان در طراحی مکانیسم‌های انگیزشی و ارتقاء عملکرد تحصیلی از طریق متغیرهای درونی مثل یادگیری خودهدایتی کمک کند مدل پیشنهادی در نمودار ۱ ارائه شده است.

نمودار ۱: مدل پیشنهادی رابطه علی انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی با عملکرد تحصیلی

از طریق یادگیری خودهدایتی



## ۲. روش‌شناسی

پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستانی (متوسطه دوم) شهر بندرعباس که در سال

تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تحصیل مشغول بودند، است. در این پژوهش ۳۹۰ دانش‌آموز (۱۹۵ دختر و ۱۹۵ پسر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که، از بین مدارس متوسطه دوره دوم، متناسب با تعداد دبیرستان‌ها، ۱۴ مدرسه شامل مدارس پوشینه بافت، صدرا، فرهنگ، خواجه نصیر، خرد، مرحوم شاهی و ابن سینا به‌عنوان مدارس پسرانه (۷ مدرسه) و مدارس صفارزاده، علیاس، شهدای مکه، فرهنگیان، دکتر حسابی، فرزنانگان و رشد به‌عنوان مدارس دخترانه (۷ مدرسه) انتخاب شده و از ۲۸ کلاس اول این مدارس، ۱۸ کلاس (۹ دخترانه و ۹ پسرانه) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس به نسبت تعداد دانش‌آموزان افراد موردنظر به‌صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین آن‌ها توزیع شد. در پژوهش حاضر از چهار پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰)، درگیری تحصیلی ریو و تیسنگ (۲۰۱۱)، خودنظم‌جویی تحصیلی پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، یادگیری خود-هدایتی سو و همکاران (۲۰۱۵) جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. جهت سنجش عملکرد تحصیلی از معدل تحصیلی پایان سال دانش‌آموزان استفاده شد.

#### ۱-۲. پرسشنامه انگیزش تحصیلی

برای سنجش انگیزش درونی و انگیزش بیرونی از شکل اصلاح شده پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱-۱۹۸۰) استفاده شد. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش را با سوال‌های دو قطبی می‌سنجد. که یک قطب آن انگیزش بیرونی و قطب دیگر آن انگیزش درونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سوال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی داشته باشد. از آنجاکه در بسیاری از موضوعات تحصیلی انگیزش‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپرا، کورپوس<sup>۲</sup> و اینگر<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) مقیاس‌هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی را در نظر می‌گیرد؛ اما برخلاف مقیاس اولیه دانش‌آموزان به انتخاب یک دلیل بیرونی یا درونی برای انجام هر رفتار خاص مجبور نیستند، بلکه از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که میزان دلایل درونی و بیرونی را برای رفتارهای تحصیلی خود درجه‌بندی کنند. این مقیاس ۳۳ سؤال دارد (۱۷ سؤال انگیزش درونی و ۱۶ سؤال انگیزش بیرونی) که بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت، از هیچ‌وقت (۱) تا تقریباً همیشه (۵) درجه‌بندی شده است. (بحرانی، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر از مقیاس انگیزش درونی این پرسشنامه استفاده شده است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۷ و حداکثر نمره ۸۵ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده‌ی انگیزش درونی بیشتر است.

1. Lepper  
2. Corpus  
3. Iyengar



بحرانی (۱۳۸۴) در پژوهش خود ضریب پایایی مقیاس انگیزش درونی و انگیزش بیرونی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۲ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی مقیاس انگیزش درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

#### ۲-۲. پرسشنامه درگیری تحصیلی

برای ارزیابی درگیری تحصیلی، از پرسشنامه ۲۲ سؤال ریو و تیسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد که براساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم شده است. این پرسشنامه دارای چهار خردهمقیاس است که درگیری عاملیت شامل ۵ ماده، درگیری رفتاری شامل ۵ ماده، درگیری عاطفی شامل ۴ ماده و درگیری شناختی شامل ۸ ماده است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۲ و حداکثر نمره ۱۱۰ است. نمره بالاتر نشان دهنده درگیری تحصیلی بیشتر است. در مطالعه ریو و تیسنگ پایایی درگیر عاملیت ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸، درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمده است. در این پژوهش برای تعیین پایایی مقیاس این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برابر با ۰/۸۴ بود. همچنین پایایی خردهمقیاس‌های درگیر عاملیت ۰/۸۱، درگیری رفتاری ۰/۸۹، درگیری شناختی ۰/۸۴، درگیری عاطفی ۰/۷۵ بود.

#### ۲-۳. پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ساخته شده است. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است که در یک مقیاس ۷ درجه‌ای (از ۱ تا ۷) نمره گذاری می‌شود. خردهمقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سه عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. موسوی‌نژاد (۱۳۷۶) برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرد. برای تعیین پایایی راهبردهای شناختی سطح پایین، سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی ضرایب آلفای ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را استخراج کرد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۷۸ به دست آمد.

#### ۲-۴. پرسشنامه یادگیری خود - هدایتی

جهت سنجش یادگیری خود هدایتی از پرسشنامه ۲۸ سؤال سو و همکاران (۲۰۱۵) استفاده شد که براساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت، از هیچ‌وقت (۱) تا تقریباً همیشه (۵) درجه‌بندی شده است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۸ و حداکثر نمره ۱۴۰ است. نمره بالاتر نشان دهنده

ظرفیت یادگیری خود - هدایتی بیشتر است. این پرسشنامه دارای ۸ خرده مقیاس نیازهای یادگیری، مهارت‌های کاربردی، چالش مستمر، خودکارآمدی در یادگیری، برنامه‌ریزی فرایند، ارزیابی فرایند، تکمیل تکالیف و اسناد درونی است. سو و همکاران (۲۰۱۵) ضرایب پایایی این خرده مقیاس‌ها را بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. همچنین جهت حصول روایی این پرسشنامه، از تحلیل عامل تأییدی استفاده کرده‌اند که شاخص‌های برازش مدل و بارهای عاملی مربوط به ماده‌های پرسشنامه را در سطح رضایت بخشی گزارش کرده‌اند. در مطالعه‌ی حاضر ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۴ به‌دست آمد.

### ۳. یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

مقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
انگیزش درونی	۵۵/۷۶	۱۲/۳۱	۱۸	۸۴
خود نظم جویی	۸۲/۳۷	۱۰/۸۳	۵۳	۱۰۵
درگیری تحصیلی	۸۱/۵۰	۱۱/۷۲	۴۴	۱۱۰
یادگیری خود- هدایتی	۷۷/۵۱	۱۲/۶۳	۳۱	۱۳۱
عملکرد تحصیلی	۱۵/۷۳	۳/۰۲	۸/۸۰	۲۰

همان‌طور که در جدول ۱، مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) نمونه در مقیاس انگیزش درونی برابر با ۵۵/۷۶ (و ۱۲/۳۱) است. میانگین (و انحراف معیار) نمونه در مقیاس خود نظم جویی به‌ترتیب برابر با ۸۲/۳۷ (و ۱۰/۸۳)، در مقیاس درگیری تحصیلی، به‌ترتیب برابر با ۸۱/۵۰ (و ۱۱/۷۲)، در مقیاس یادگیری خود- هدایتی، به‌ترتیب برابر با ۷۷/۵۱ (و ۱۲/۶۳) و در عملکرد تحصیلی به‌ترتیب برابر با ۱۵/۷۳ (و ۳/۰۲) است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	۱				
۲	۰/۸۸**	۱			
۳	۰/۷۹**	۰/۷۳**	۱		
۴	۰/۴۲**	۰/۴۶**	۰/۲۳**	۱	
۵	۰/۸۲**	۰/۸۱**	۰/۶۴**	۰/۶۰**	۱

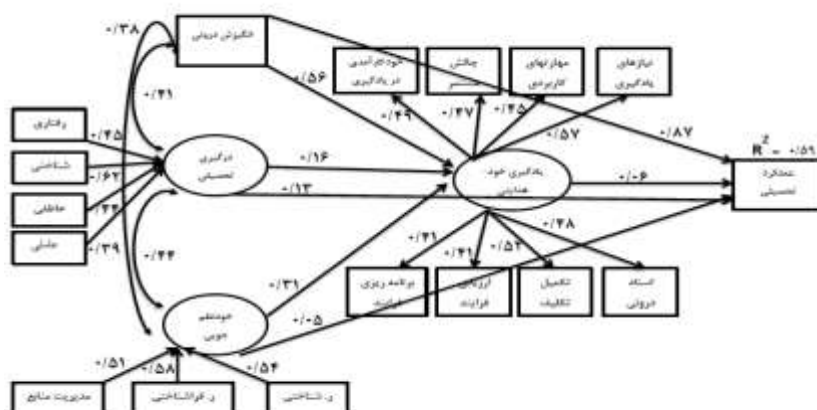
P\*\*=۰/۰۰۱

توضیح: ۱- عملکرد تحصیلی، ۲- انگیزش درونی، ۳- درگیری تحصیلی، ۴- خود نظم جویی، ۵- یادگیری خود - هدایتی

همان‌طور که جدول ۲، نشان می‌دهد که بیشترین ضریب همبستگی مربوط به انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی (۰/۸۸) و کمترین ضریب همبستگی مربوط به مقیاس درگیری تحصیلی و خود نظم‌جویی (۰/۲۳) است.

### ضرایب مسیر در مدل پیشنهادی

همان‌طور که در نمودار ۲، مشاهده می‌شود همه ضرایب مسیرها از نظر آماری معنی‌دار هستند ( $P < 0.05$ ).



نمودار ۲: ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی روابط علی رابطه علی انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خودهدایتی

جدول ۳: پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها

سطح معنی‌داری (p)	نسبت بحرانی	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	مسیر
۰/۰۵	۰/۷۰	۰/۰۵۳	۰/۵۶	انگیزش درونی به یادگیری خود - هدایتی
۰/۰۵	۰/۳۹	۰/۲۲	۰/۱۶	درگیری تحصیلی به یادگیری خود - هدایتی
۰/۰۵	۱/۳۲	۰/۰۶۷	۰/۳۱	خودنظم‌جویی به یادگیری خود - هدایتی
۰/۰۵	۲/۴۱	۱/۰۵۶	۰/۸۷	انگیزش درونی به عملکرد تحصیلی
۰/۰۵	۱/۰۸	۲/۲۱	۰/۱۳	درگیری تحصیلی به عملکرد تحصیلی
۰/۰۵	۲/۶۲	۰/۱۱	۰/۰۵	خودنظم‌جویی به عملکرد تحصیلی
۰/۰۵	۰/۳۶	۰/۷۴	۰/۰۶	یادگیری خود - هدایتی به عملکرد تحصیلی

همان‌طور که از جدول ۳، مشاهده می‌شود ضرایب مسیر انگیزش درونی به یادگیری خود - هدایتی ( $\beta=0/56, p=0/05$ )، درگیری تحصیلی به یادگیری خود - هدایتی ( $\beta=0/16, p=0/05$ )، خودنظم‌جویی به یادگیری خود - هدایتی ( $\beta=0/31, p=0/05$ )، انگیزش درونی به عملکرد تحصیلی ( $\beta=0/87, p=0/05$ )، درگیری تحصیلی به عملکرد تحصیلی ( $\beta=0/13, p=0/05$ )، خودنظم‌جویی به عملکرد تحصیلی ( $\beta=0/05, p=0/05$ ) و یادگیری خود - هدایتی به عملکرد تحصیلی ( $\beta=0/637, p=0/05$ ) مثبت و معنی‌دار می‌باشند. بنابراین، براساس ضرایب استاندارد در جدول همه مسیرهای مستقیم در سطح  $p=0/05$  معنی‌دار می‌باشند.

### ارزیابی مدل پیشنهادی

ارزیابی بخش ساختاری مدل پیشنهادی با استفاده از شاخص‌های برازندگی بررسی شد. جدول ۴، شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی را نشان می‌دهد.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

مقدار	شاخص‌های برازندگی
۵۹۳/۵۴	آزمون مجذور کای ( $\chi^2$ )
۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری
۱۱۱	درجه آزادی (df)
۵/۳۴	نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )
۰/۹۹	نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۳	شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI)
۰/۹۹	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
۰/۹۹	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۹۹	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)
۰/۹۲	شاخص توکر-لویس (TLI)
۰/۰۸	شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)

نتایج تحلیل نشان داد که مجذور کای برابر با  $\chi^2=593/54$  است. که با درجه آزادی ۱۱۱، در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. از آنجا که مقدار مجذور کای ( $\chi^2$ ) در نمونه‌های بزرگ شاخص مناسبی نیست لذا نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) نیز گزارش شده است. بر این اساس، نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با  $\chi^2/df=5/34$  است. همچنین، ضریب شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۸، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۹۳، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۹۵، شاخص نیکویی تعدیل‌یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۳۲، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۹۱، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۹۳ و شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۹۲۹ به دست آمده است که بر برازش مناسب مدل با داده‌ها دلالت دارد. به‌طور کلی ۰/۳۳ واریانس متغیر عملکرد تحصیلی توسط متغیرهای مدل پیش‌بینی شد.

در این پژوهش روابط غیرمستقیم متغیرها از طریق روش بوت استراپ<sup>۱</sup> انجام شد. جدول ۵ ضرایب روابط غیرمستقیم را با استفاده از روش بوت استراپ برای کل نمونه نشان می‌دهد.

جدول ۵: آزمون میانجی‌گری روابط غیرمستقیم

شاخص						مسیر
حد بالا	حد پایین	خطا	سوگیری	بوت	داده	
۷/۰۳	۴/۸۷	۰/۵۴	۰/۰۳۴	۵/۸۹	۵/۸۶	درگیری تحصیلی به عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود - هدایتی
۰/۰۷۷	۰/۰۱۹	۰/۰۱۴	۰/۰۰۰۷	۰/۰۴۷	۰/۰۴۷	انگیزش درونی به عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود - هدایتی
۱/۷۸	۱/۱۵	۰/۱۶	۰/۰۰۶۳	۱/۴۷	۱/۴۷	خودنظم‌جویی به عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود - هدایتی

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود حدود بالا و پایین انگیزش درونی به عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود - هدایتی، صفر را در برنمی‌گیرد که به معنی آن است که این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه معنی‌دار است. همچنین حدود بالا و پایین درگیری تحصیلی به عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود - هدایتی صفر را در برنمی‌گیرد که نشان‌دهنده معنی‌داری این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه است. در مورد رابطه‌ی غیرمستقیم خود نظم‌جویی به عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود - هدایتی نیز حدود بالا و پایین این رابطه صفر را در برنمی‌گیرد که نشان‌دهنده معنی‌داری این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش جهت بررسی رابطه علی انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خودهدایتی مدلی طراحی شد و براساس آن فرضیه‌هایی تدوین شد. فرض بر این بود که متغیرهای برون‌زا نه‌تنها رابطه مستقیمی با عملکرد تحصیلی دارند، بلکه از طریق متغیر میانجی یادگیری خود - هدایتی نیز می‌توانند عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی قابل قبول است و تمامی مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم در این مدل معنی‌دار شدند. در ادامه بحث و تبیین یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش نشان داد بین انگیزش درونی و یادگیری خود - هدایتی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. این نتیجه با پژوهش داگلاس و موریس (۲۰۱۴) همسو است. این محققان در

1. bootstrapping

یک فراتحلیل دریافتند که رابطه مثبت و معنی‌داری بین انگیزش درونی و یادگیری خود - هدایتی وجود دارد.

انگیزش درونی، گرایش ذاتی فرد به جستجوگری، نوجویی و توسعه ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود است. در واقع هدف افراد دارای انگیزش درونی کسب مهارت و شایستگی و احساس افتخار است. این افراد به خاطر علاقه، احساس چالشی که فعالیت خاصی ایجاد می‌کند و به‌خاطر لذت ناشی از آن فعالیت رفتار می‌کنند. دانش‌آموزان دارای انگیزه درونی با هدف کسب مهارت و شایستگی، مطالب درسی را با تمرکز و عمق بیشتری می‌خوانند و از راهبردهای فراشناختی عمیق‌تری استفاده می‌کنند. این دانش‌آموزان اطلاعات را فعال‌تر پردازش کرده و به‌صورت مفهومی و نه طوطی‌وار یاد می‌گیرند. از این‌رو قابل‌انتظار است که دانش‌آموزان برخوردار از ویژگی‌های انگیزش درونی از ظرفیت بالاتری برای یادگیری خود - هدایتی برخوردار باشند.

طبق یافته‌های پژوهش، بین درگیری تحصیلی و یادگیری خود - هدایتی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. بر اساس نتایج پژوهش‌های مختلف (فان و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ چن، ۲۰۰۵) بین درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های یادگیری خود - هدایتی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. آنچه که تبیین‌کننده یافته‌ی به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر است اشتراک مفهومی دو متغیر درگیری تحصیلی و یادگیری خود هدایتی است. درحالی‌که در مرکز مفهوم یادگیری خود هدایتی فعالیت‌هایی وجود دارد که بر پایه‌ی حس اعتمادبه‌نفس در یادگیری قرار دارد، فراگیران دارای درگیری تحصیلی بالا نیز به‌واسطه‌ی درگیری عمیق در تکالیف به موفقیت‌هایی دست می‌یابند که اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد.

یافته‌های پژوهش نشان داد بین خودنظم‌جویی و یادگیری خود - هدایتی رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. این یافته همسو با نتیجه پژوهش‌های داگلاس و موریس (۲۰۱۴) و لوینز و همکاران (۲۰۰۸) است. لوینز و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی نشان دادند بین خود نظم جویی و یادگیری خود هدایتی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. خودنظم‌جویی مفهومی فراگیر در پژوهش‌های تربیتی است که به‌عنوان یک حوزه مفهومی فرایندهای جایگزین بسیاری مثل هدف‌گذاری، فراشناخت و سنجش خود را دربرمی‌گیرد که همه در راه‌های مختلف بر یادگیری تأثیر می‌گذارند (پاریس<sup>۱</sup> و پاریس، ۲۰۰۱). برخی از محیط‌های تحصیلی راهبردهای خودتنظیمی فراگیران را به‌عنوان یک برون‌داد ضمنی ارتقاء می‌بخشند. یک از ویژگی‌هایی که در محیط‌های مشوق خودنظم‌جویی افزایش می‌یابد، یادگیری خود - هدایتی است. به عقیده نوولز (۱۹۷۵) یادگیری در یک محیط منزوی رخ نمی‌دهد بلکه در ارتباط با دیگرانی همچون معلمان و همسالان رخ می‌دهد. بنابراین، یادگیری می‌تواند بر روی یک پیوستار قرار گیرد که از یک‌سو می‌تواند به‌وسیله‌ی معلم یا

1. Paris

دیگری هدایت شده باشد و از دیگر سو به شیوه‌ی خودتنظیمی صورت گیرد. در چنین شرایطی است که زمینه یادگیری خود-هدایتی فراهم می‌شود.

همان‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهد، بین انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این نتیجه با پژوهش‌های گارون - کاریر و همکاران (۲۰۱۶)؛ ویلجاراتا و همکاران (۲۰۱۶) و آلتاد و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. در این پژوهش‌ها رابطه انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی مثبت و معنی‌دار گزارش شده است. یکی از نظریه‌هایی که به تبیین رابطه انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی کمک می‌کند، نظریه انگیزش درونی شده است. طبق نظریه انگیزش درونی شده کودکان از والدین یا بزرگسالان مهم دیگر یاد می‌گیرند که در جامعه رفتارهای خاصی بارز هستند. آن‌ها این ارزش‌ها را به‌عنوان ارزش‌های خودشان تلقی کرده و مطابق با آن ارزش‌ها رفتار می‌کنند. برای مثال فراگیرانی که اخلاق کاری درونی شده دارند و برای یادگیری تحصیلی ارزش قائل هستند، ممکن است روی یک تکلیف کار کنند، خواه علاقه درونی و تجربه شایستگی وجود داشته باشد و خواه وجود نداشته باشد (حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی، ۱۳۹۳). در واقع وقتی یادگیری و تحصیل از نظر بزرگسالان و به‌ویژه والدین ارزش تلقی شود این ارزش به فراگیران منتقل شده و بعد از گذشت مدتی به‌عنوان ارزش درونی در آن‌ها شکل می‌گیرد. در نتیجه برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی عملکرد تحصیلی بالاتری خواهند داشت.

طبق نتایج به‌دست‌آمده، بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. پژوهش‌های بسیاری از جمله پژوهش سیمپسون<sup>۱</sup> و بارنت<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) و ویلیامز<sup>۳</sup>، وولک<sup>۴</sup>، دو<sup>۵</sup> و براو<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) نشان داده است درگیری شناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اثر مثبت و مستقیم است و فراگیرانی که از راهبردهای سطح بالا و فراشناختی استفاده می‌کنند از لحاظ شناختی، نسبت به آن‌هایی که راهبردهای سطح پایین و شناختی را مورد استفاده قرار می‌دهند در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر درگیرند.

همچنین نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که بین خودنظم‌جویی و عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. یافته‌ی به‌دست‌آمده با پژوهش‌های ویبروسکی<sup>۷</sup>، ماتئوس<sup>۸</sup> و کیتسانتاس<sup>۹</sup>

- 
1. Simpson
  2. Burnett
  3. Williams
  4. Zwolak
  5. Dou
  6. Brewe
  7. Wibrowski
  8. Matthews
  9. Kitsantas

(۲۰۱۶)، ویلاویکینشو<sup>۱</sup> و برناردو<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) و چو<sup>۳</sup> و شن<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) همسو است. نتایج این پژوهش‌ها نشان داده است رابطه‌ی نیرومندی بین خودنظم‌جویی و عملکرد تحصیلی وجود دارد. یادگیرندگان خودتنظیم، یادگیری را فرایندی منظم و کنترل شدنی می‌دانند و در قبال پیشرفت شخصی خود، مسئولیت بیشتری می‌پذیرند. آنان خود را صاحب‌اختیار و اراده، خودبسنده و دارای انگیزه می‌دانند. بدین ترتیب، یادگیرنده به‌طور ارادی به درگیر شدن در یادگیری تمایل دارد. زمانی که رفتارها واقعاً خودتنظیم‌اند افراد آن‌ها را با رضایت کامل و بدون تعارض انجام می‌دهند. پینتریج (۱۹۹۹) یادگیری خودتنظیمی را به‌عنوان فرایندی فعال و ساختارمند توصیف می‌کند که به‌موجب آن یادگیرنده‌ها اهداف خود را برای یادگیری تعیین می‌کنند و براساس آن به بازبینی، تنظیم و کنترل شناخت، انگیزش و رفتار خویش می‌پردازند و هم‌چنین برای رسیدن به اهداف خود تلاش می‌کنند. یادگیری خودتنظیمی، ابزاری مناسب برای کسب آگاهی کامل از یک مهارت که شامل خودآگاهی، خودانگیزی و مهارت رفتاری است. یادگیرندگان خودتنظیم کسانی هستند که موفقیت‌هایشان را به خودشان و به استفاده درست از راهبردهای نسبت می‌دهند نه به عوامل غیرقابل‌کنترل مانند شانس. این یادگیرندگان نتایج عملکرد خود را ارزیابی می‌کنند. به‌طورکلی، یادگیرندگان خودتنظیم کسانی هستند که مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند (بورک<sup>۵</sup>، دانلوسکی<sup>۶</sup> و کورنل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳) و همه این ویژگی‌ها بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت دارند.

طبق یافته‌های پژوهش، بین یادگیری خود - هدایتی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتیجه به‌دست‌آمده همسو با پژوهش، رشید و اصغر (۲۰۱۶) و داگلاس و موریس (۲۰۱۴) است. این محققان به این نتیجه رسیدند که بین یادگیری خود - هدایتی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. یک فرا تحلیل بر روی ۵۹ مطالعه نشان داد که یادگیری خود - هدایتی بر یادگیری مفاهیم مؤثر بوده است (ساندرز<sup>۸</sup>، و والش<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶). یادگیری خود-هدایتی فرایندی است که در آن فراگیران مواد یادگیری خود را خود تعیین می‌کنند و از راهبردهای یادگیری و ارزیابی مناسب استفاده می‌کنند. این ویژگی‌ها سبب می‌شود اعتمادبه‌نفس، استقلال، انگیزش و آمادگی برای یادگیری تمام عمر در فراگیران ایجاد شود (چنگ<sup>۱۰</sup>، کائو<sup>۱۱</sup>، لین<sup>۱۲</sup>

1. Villavicencio
2. Bernardo
3. Cho
4. Shen
5. Bjork
6. Dunlosky
7. Kornell
8. Sandars
9. Walsh
10. Cheng
11. Kuo
12. Lin



و لی-سیه<sup>۱</sup>، اشا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). از این رو، در یک محیط دائماً در حال تغییر، یادگیری خود - هدایتی برای توانمندسازی فراگیران جهت رشد یادگیری و حس مسئولیت‌پذیری بسیار حیاتی است.

طبق یافته‌های پژوهش، ضرایب مسیر غیرمستقیم انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی به عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود - هدایتی معنی‌دار بود. برای دانش‌آموزان دارای انگیزه درونی خود تکلیف و موضوع درسی دارای اهمیت و ارزش است. ارزشمند بودن مطالب درسی باعث می‌شود دانش‌آموز منابع مختلف را برای یادگیری بیشتر مطالعه کند. چنین دانش‌آموزانی مسائل مختلف را بررسی می‌کنند تا ارتباط بین مطالب و مفاهیم را درک کرده و آن‌ها را به‌طور کامل یاد بگیرند. در واقع دانش‌آموزی با انگیزه درونی بالا، یادگیری خود هدایتی بالایی داشته که این امر خود منجر به افزایش سطح عملکرد تحصیلی وی می‌شود.

نگاهی دقیق‌تر به رابطه‌ی متغیرهای انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی با یادگیری خود هدایتی نشان می‌دهد که فرد دارای یادگیری خود هدایتی باید به‌گونه‌ای از انگیزش درونی بالایی برخوردار باشد، در تکالیف تحصیلی درگیر شود و خود نظم جو باشد. مثلاً یکی از مؤلفه‌های یادگیری خود هدایتی ارزیابی فرایند است که با مؤلفه خودارزیابی سازه‌ی خودنظم‌جویی رابطه دارد. یوان<sup>۳</sup>، ویلیامز<sup>۴</sup>، فانگ<sup>۵</sup> و پانگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) عقیده دارند که ارتقاء مهارت‌های یادگیری خود هدایتی یک فرایند چالش‌برانگیز هم برای مدرسان و هم دانش‌آموزان است. از این رو معرفی سازه یادگیری خود هدایتی به نظام آموزشی مستلزم آماده‌سازی معلمان و دانش‌آموزان جهت تسهیل این نوع یادگیری است.

به‌طور کلی، دانش‌آموزان نیاز دارند تا به راهبردهایی دست یابند که رشد مهارت‌های خود مدیریتی، میل به یادگیری، کنترل خود و خود نظم جویی آن‌ها را تسهیل کند. هر نظام آموزشی جهت حصول بهترین نتایج در رفع موانع و کمبودها در فرایندهای آموزشی و پرورشی و استفاده بهینه از دروندادها، همواره مورد ارزیابی متخصصان مربوطه قرار داشته و تلاش می‌شود که محصول نهایی این نظام یعنی دانش‌آموختگان، واجد بهترین شرایط و ویژگی‌ها و قابلیت‌های مطلوب باشند. یادگیری خود - هدایتی و همبسته‌های آن از متغیرهای مهم و تأثیرگذاری است که می‌تواند به انجام این مأموریت کمک کند.

مطالعه‌ی حاضر، بار دیگر نشان داد سازه‌های شناختی و عاطفی یادگیری از جمله خود - هدایتی، انگیزش، درگیری تحصیلی و خود نظم جویی می‌تواند عملکرد فراگیران را تحت تأثیر قرار

1. Lee-Hsieh
2. O'shea
3. Yuan
4. Williams
5. Fang
6. Pang

دهد. پژوهشگران با ارائه‌ی مدل مفهومی پیشنهادی در پی آن بوده‌اند تا همسو با نتایج پژوهش‌های گذشته و اصول نظریه‌های موجود در زمینه انگیزش فراگیران، نقش متغیرهای انگیزشی را در عملکرد تحصیلی مورد تأکید قرار دهند. درگیری تحصیلی، انگیزش درونی، خودنظم‌جویی و یادگیری خودهدایتی متغیرهای انگیزشی هستند که در مدل پیشنهادی نقش آن‌ها در عملکرد تحصیلی مورد آزمون و تأیید قرار گرفت. دیگر یافته‌ی قابل توجه در مورد مدل پیشنهادی، نقش میانجی یادگیری خودهدایتی در رابطه‌ی متغیرهای انگیزشی پیش گفته با عملکرد تحصیلی است. به سخن دیگر، تبیین احتمالی نقش متغیرهای انگیزشی درگیری تحصیلی، انگیزش درونی و خودنظم‌جویی را می‌توان بر اساس متغیر یادگیری خودهدایتی ارائه کرد. اگرچه ارتقاء درگیری تحصیلی، انگیزش درونی و مهارت‌های خودنظم‌دهی در فراگیران به‌خودی‌خود ارزشمند است و می‌تواند تأثیرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی فراگیران داشته باشد اما فراگیری که به یادگیری خودهدایتی مجهز شده‌اند از این مکانیسم‌های انگیزشی سود بیشتری خواهند برد. در تعمیم‌یافته‌های پژوهش حاضر، محدودیت نمونه‌ی انتخابی و نیز روش گردآوری داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های خود گزارشی باید مدنظر قرار گیرد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی، به بررسی مداخلاتی بپردازند که یادگیری خود - هدایتی را نزد فراگیران بهبود می‌بخشد.

طراحی محیط‌های آموزشی براساس متغیرهای آزمون شده در این مدل از دیگر موارد کاربرد یافته‌های پژوهش حاضر است. کمبودهای انگیزشی به‌طور مستمر عملکرد تحصیلی فراگیران را دچار مشکل کرده است. تقویت سازه‌های انگیزشی به‌خصوص سازه‌های انگیزشی که برای فراگیران به‌عنوان توانش‌های درونی مطرح شده‌اند می‌تواند تا حدود زیادی مشکلات یاد شده را برطرف کند. مجهز کردن فراگیران به یادگیری خودهدایتی علاوه بر آن که در نهایت فراگیران را در امر یادگیری مستقل می‌سازد تأثیرات انگیزشی نیرومندی دارد که در ارتقاء عملکرد دانش‌آموزان می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. نکته‌ای که مشاوران مدارس در مشاوره تحصیلی با دانش‌آموزان باید مورد توجه قرار دهند. اگرچه تأکید پژوهش حاضر عمدتاً بر نقش یادگیری خودهدایتی در عملکرد تحصیلی فراگیران بوده است؛ اما دیگر متغیرهای انگیزشی از جمله درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی نیز می‌تواند در فرایند انگیزه بخشی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد. تقویت فرایند درگیری تحصیلی و آموزش مهارت‌های خودنظم‌جویی پیشنهادهای دیگری است که براساس یافته‌های پژوهش حاضر قابل ارائه است.

## منابع

- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). «مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، ۱۱۵-۱۰۴.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). «الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۲۸)، ۴۶-۲۹.
- حسن‌زاده، رمضان و مهدی‌نژاد گرچی، گلین. (۱۳۹۳). «رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی»، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۳)، ۶۰-۳۸.
- سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). «بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۲-۷۱.
- صیف، محمدحسن. (۱۳۹۵). «تدوین مدل علی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۱۷-۱۰۳.
- عابدی، صمد؛ کرم دوست، نوروزعلی؛ رحیمی‌نژاد، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۸). «ارائه مدل رگرسیونی پیشرفت تحصیلی در درس علوم دانش‌آموزان دوره راهنمایی، بر اساس داده‌ها و نتایج مطالعه تیمز 99 (TIMSS-R)»، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۹(۱)، ۱۳۳-۱۵۱.
- قمری، محمد (۱۳۹۲). «رابطه بین سرمایه اجتماعی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرج»، *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، شماره ۲۲، ۵۸-۴۵.
- کیامنش، علیرضا و معراجی، سارا (۱۳۹۰). «نقش خودپنداره علوم، نگرش نسبت به علوم و ارزش نسبت به علوم بر عملکرد تحصیلی علوم دانش‌آموزان پایه هشتم ایران و سوئد براساس داده‌های تیمز ۲۰۰۷»، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۶(۲)، ۲۳-۴۰.
- کرد افشاری، فاطمه. (۱۳۹۱). *بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- یوسفی، علی‌رضا؛ قاسمی، غلام‌رضا و فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). «ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۸۵-۷۹.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J. & Kornell, N. (2013). "Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions". *Annual review of psychology*, 64, 417-444.
- Chen, J. J. L. (2005). "Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of

- academic engagement". *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(2), 77-127 .
- Cheng, S. F., Kuo, C. L., Lin, K. C., & Lee-Hsieh, J. (2010). "Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students". *International journal of nursing studies*, 47(9), 1152-1158 .
- Cho, M. H. & Shen, D. (2013). "Self-regulation in online learning". *Distance education*, 34(3), 290-301.
- Douglass, C., & Morris, S. R. (2014). "Student perspectives on self-directed learning". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 13-25 .
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). "The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment". *Human resource development quarterly*, 13(1), 5-22 .
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). "The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation". *Educational Psychology*, 30(1), 53-74 .
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?, *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131): Springer.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J. P., Tremblay, R. E. (2016). "Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association". *Child development*, 87(1), 165-175 .
- Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). "Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics". *Educational researcher*, 30(9), 22-26 .
- King, A., Matheson, E., San Miguel, C., Greenberger, S., Barrie, M., McGrath, J., Bahner, D. P. (2017). "Novel Emergency Medicine Curriculum Utilizing Self-Directed Learning and the Flipped Classroom Method: Gastrointestinal Emergencies Small Group Module". *Journal of Education and Teaching in Emergency Medicine*, 2(1), 69-75.
- Lee, J. (2010). "Analysis of the structural relationships among self-determination motivation to learn, metacognition, self-directed learning ability, learning flow, and school achievement". *Journal of Educational Research*, 48(2), 67-92 .
- Lee, K., Tsai, P. S., Chai, C. S., & Koh, J. H. L. (2014). "Students' perceptions of self-directed learning and collaborative learning with and without technology". *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(5), 425-437.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). "Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates". *Journal of educational psychology*, 97(2), 184-196.
- Loyens, S. M., Magda, J. & Rikers, R. M. (2008). "Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning". *Educational psychology review*, 20(4), 411-427 .
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). *Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development*. *Handbook of personality and self-regulation*, 169-191.

- O'shea, E. (2003). "Self-directed learning in nurse education: a review of the literature". *Journal of advanced nursing*, 43(1), 62-70.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). "Classroom applications of research on self-regulated learning". *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pintrich, P. R. (1999). "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning". *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). "Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations". *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612 .
- Reeve, J. & Lee, W. (2014). "Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation". *Journal of educational psychology*, 106(2), 527-540.
- Reeve, J. & Tseng, C. M. (2011). "Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities". *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267 .
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2013). *Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia*. The exploration of happiness (pp. 117-139): Springer.
- Sandars, J. & Walsh, K. (2016). "Self-directed learning". *Education for Primary Care*, 27(2), 151-152 .
- Sikhwari, T. D. (2014). "A study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at a university in Limpopo Province, South Africa". *International Journal of Educational Sciences*, 6(1), 19-25.
- Simpson, D. B., & Burnett, D. (2017). "Commuters Versus Residents: The Effects of Living Arrangement and Student Engagement on Academic Performance". *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1521025117707516 .
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). "Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development". *Handbook of motivation at school*, 223-245 .
- Suh, H. N., Wang, K. T., & Arterberry, B. J. (2015). "Development and Initial Validation of the Self-Directed Learning Inventory With Korean College Students". *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(7), 687-697 .
- Tseng, H. C., Chou, F. H., Wang, H. H., Ko, H. K., Jian, S. Y., & Weng, W. C. (2011). "The effectiveness of problem-based learning and concept mapping among Taiwanese registered nursing students". *Nurse education today*, 31(8), 41-46.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørrebø, Ø., & Deci, E. L. (2016). "Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school". *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41.

- Viljaranta, J., Aunola, K., & Hirvonen, R. (2016). "Motivation and academic performance among first-graders: A person-oriented approach". *Learning and Individual Differences*, 49, 366-372 .
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). "Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement". *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340 .
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2016). "The Role of a Skills Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study". *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1521025116629152 .
- Williams, E. A., Zwolak, J. P., Dou, R., & Brewe, E. (2017). Engagement, integration, involvement: supporting academic performance and developing a classroom social network. *arXiv preprint arXiv:1706.04121* .
- Yoo, E., Choi, M., & Choi, S. (2010). "The structural relationship of class climate, family challengesupport, learning motivation, self-directed learning ability, and learning flow perceived by adolescents". *The Korean Journal of Educational Psychology*, 24, 707-732 .
- Yuan, H. B., Williams, B. A., Fang, J. B., & Pang, D. (2012). "Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning". *Nurse education today*, 32(4), 427-431 .
- Zimmerman, B. J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview". *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70 .