

نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان

افسانه لطفی عظیمی *

غلامعلی افروز **

فریبرز درتاج ***

محترم نعمت طاوسی ****

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه مسند مهارگری و خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان رشته علوم تجربی سال آخر دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه دولتی بود که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در تهران مشغول تحصیل بودند. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. با توجه به طرح پژوهش ۲۰۰ نفر انتخاب و به مقیاس انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۸۹)، مقیاس درونی بودن، افراد قدرتمند و شانس (لویسنسون، ۱۹۸۱)، و پرسشنامه خودکارآمدی تعمیم یافته (جاج و همکاران، ۱۹۹۸) پاسخ دادند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان دادند دو متغیر مسند مهارگری و خودکارآمدی توانایی تبیین ۱۳ درصد از واریانس انگیزش درونی، ۷ درصد از واریانس انگیزش بیرونی و ۹ درصد از واریانس بی‌انگیزشی را دارند. در پایان، یافته‌ها بر مبنای اهمیت انگیزش تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد بحث قرار گرفت.

واژگان کلیدی: مسند مهارگری، خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی.

* دانشجوی دکتری دانشگاه امام رضا (ع)، مربی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

** استاد ممتاز دانشگاه تهران

*** استاد دانشگاه علامه طباطبایی

**** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

بحث پیرامون علل رفتاری دانش آموزان، روشنگر برخی از دیدگاه‌های مختلف در مورد انگیزش^۵ است. به طوری که برخی از معلمان رفتاری، دانش آموزان را از دیدگاه رفتاری و محیطی بررسی می‌کنند و برخی دیگر، بر نقش علل درونی یا به اتخاذ دیدگاهی بینابینی تأکید می‌ورزند. این مطلب نشان می‌دهد الگوهای انگیزشی متفاوتی وجود دارند که لازم است درباره الگوها یا نظریه‌ها یا انگیزشی، چرایی و چگونگی انگیزش تحصیلی دانش آموزان بیندیشیم (پینترچ^۶ و شانک^۷، ۱۳۸۶). انگیزش به سبب ده‌ها سال پژوهش موضوع بحث برانگیزی بوده است. هدف اولیه از شناسایی و درک اثرات انگیزش این بوده است که بر جهت دهی افراد، توان و سماجت آنها در یک رفتار موثر بوده است (کلارک^۸، ۲۰۱۰). انگیزش در حوزه‌هایی از قبیل درمان، درک و تغییر رفتار، سازمان‌های صنعتی به منظور افزایش عملکرد شغلی، آموزش شیوه‌هایی برای بهبود عملکرد تحصیلی و یا مطالعات تجربی برای درک رفتار بشری کاربرد دارد. تعریف انگیزش بستگی به بافتی دارد که در آن به کار گرفته می‌شود (کلارک، ۲۰۱۰).

انگیزش پیشرفت^۹ در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش بسزایی دارد (گوآی و همکاران، ۲۰۱۱). انگیزش پیشرفت به منزله تمایل به تلاش فرد برای کسب موفقیت یا احساس خوشایند مشروط به موفق شدن در انجام دادن وظایف تعریف شده است (آچاریا^{۱۰} و جوشی^{۱۱}، ۲۰۰۹)؛ به عبارت دیگر، انگیزش پیشرفت تمایل به انجام دادن کار به بهترین وجه در نظر خود و دیگران است که با پیشرفت تحصیلی در ارتباط است.

از عوامل درونی که بر انگیزش پیشرفت تحصیلی تاثیرگذار است، ویژگی‌های شخصیتی افراد است. برای مثال روانشناسان عقیده دارند که انگیزش پیشرفت دانش آموزان با عوامل شخصیتی گوناگونی از جمله مسندمهارگری^{۱۲} (جو^{۱۳}، لیم^{۱۴} و کیم^{۱۵}، ۲۰۱۳ و نظام ارزشی فرد (پکرون^{۱۶} و پری^{۱۷}، ۲۰۱۴) در ارتباط است. در همین راستا پژوهشگران دریافتند مسندمهارگریمی تواند انگیزش تحصیلی را پیش بینی کند. راتر^{۱۸} (۱۹۷۱) مسندمهارگری را عبارت از انتظار کلی فرد از نتایج یک رویداد تعریف می‌کند که یا در درون و یا در فراسوی (بیرون) مهار و فهم شخصی وی وجود دارد. در زمینه رابطه مسندمهارگری و انگیزش پیشرفت تا کنون پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. در این راستا کراچی (۱۳۷۷) نقل از حسینی طباطبایی و قدیمی مقدم، (۱۳۸۶) در بررسی خود دریافت انگیزش پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش مهمی دارد و دانش آموزان با مسند مهارگری درونی^{۱۹} و اعتماد به نفس^{۲۰} بالا از سطح انگیزش پیشرفت بالاتری برخوردارند.

۵. motivation

۶. Pintrch, P.

۷. Schunk, D. H.

۸. Clark, G.

۹. academic motivation

۱۰. Acharya, N.

۱۱. Joshi, S.

۱۲. Locus of Control

۱۳. Joo, Y. J.

۱۴. Lim, K. Y.

۱۵. Kim, J.

۱۶. Pekrun, R.

۱۷. Perry, R. P.

۱۸. Rotter, J. B.

۱۹. internal locus of control

۲۰. self- confidence

حساس خواه^{۲۱} و جاهدی^{۲۲} (۲۰۱۵) رابطه بین جهت گیری مسندمهارگری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ایرانی در رشته زبان انگلیسی را بررسی کردند و به این امر پرداختند که آیا مسندمهارگری می تواند پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی باشد یا خیر. افزون بر آن، هدف دیگر این مطالعه بررسی تفاوت های موجود بین جهت گیری مسندمهارگری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان بود. یافته های این پژوهش وجود رابطه بین جهت گیری مسندمهارگری و پیشرفت تحصیلی را تأیید کردند و همچنین نشان دادند که مسندمهارگری، وجود پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند. بر اساس نتایج به دست آمده، بین پیشرفت تحصیلی و مسندمهارگری همبستگی منفی معناداری وجود داشت؛ به عبارت دیگر، این یافته ها این نکته را آشکار کردند سطوح بالای جهت گیری مسندمهارگری که با برونی بودن تداعی می شوند با پیشرفت تحصیلی پایین مرتبط هستند و جهت گیری مسندمهارگری پایین تر که با درونی بودن تداعی می شوند، با پیشرفت تحصیلی بالاتر مرتبط هستند. بعلاوه نتایج نشان دادند که پاسخ دهندگانی که دارای مسند مهارگری بیرونی بودند، بیشتر احتمال داشت که در گروه پاسخ دهندگان دارای پیشرفت تحصیلی بسیار پایین قرار گیرند.

متغیر دیگری که توانایی پیش بینی انگیزش تحصیلی را دارد، خودکارآمدی^{۲۳} است. خودکارآمدی به اطمینان فرد در توانایی های خویش برای انجام موفقیت آمیز یک وظیفه خاص اشاره دارد (شکولاکو^{۲۴}، ۲۰۱۳). این نکته آشکار شده است که خودکارآمدی بر انگیزش و یادگیری و به طور خاص بر آموزش و حوزه های کاری تأثیر می گذارد (گوره^{۲۵}، ۲۰۰۶). در همین راستا، بندورا (۱۹۹۷) احساس خودکارآمدی را یکی از مهمترین سازه های موثر در خودسامان دهی می داند. به عقیده بندورا، باور دانش آموزان در مورد توانایی هایشان برای انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی پیش بینی کننده نیرومندی برای توانایی آنها جهت موفقیت در تکالیف است. باورهای خودکارآمدی به تعیین اینکه دانش آموز چه کارهایی را می تواند با دانش و مهارت هایشان انجام دهد، کمک می کند. در نتیجه انگیزش پیشرفت تا حد زیادی تحت تاثیر ادراک دانش آموز در مورد توانایی های وی است و به وسیله آن پیش بینی می شود. باورهای خودکارآمدی با تاثیر بر انتخاب های فرد، میزان تلاش و پشتکار او در مواجهه با مشکلات، الگوهای تفکر و واکنش های هیجانی نقش اساسی در تعیین رفتار دارند به همین دلیل سطوح بالای خودکارآمدی، موجب تقویت پیشرفت تحصیلی می شود اما سطوح پایین خودکارآمدی پایین منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی می شود (لویس^{۲۶}، فورسیس^{۲۷}، پیتو^{۲۸}، باک^{۲۹}، رابرتز^{۳۰} و مارکوس^{۳۱}، ۲۰۰۶). نتایج فراتحلیل هانگ^{۳۲}، پنگ^{۳۳} و وان^{۳۴} (۲۰۱۱) در مورد تفاوت دانش آموزان، ارزش تکالیف منزل و راهبردهای فراشناختی و

۲۱. Hassaskhah, J.

۲۲. Jahedi, F.

۲۳. Self-efficiency

۲۴. Shkullaku, R.

۲۵. Gore, P.

۱. Lewis, B. A.

۲۷. Forsyth, L.H.

۲۸. Pinto, B. M.

۲۹. Bock, B. C.

۳۰. Roberts, M.

۳۱. Marcus, B. H.

۳۲. Hong, E.

۳۳. Peng, Y.

۳۴. Wan, M.

انگیزش نیز نشان دادند که سطوح بالای خودکارآمدی با انگیزش بالا و سطوح پایین خودکارآمدی با انگیزش پایین ارتباط دارد. پژوهش فرلا^{۳۵}، والا^{۳۶} و کای^{۳۷} (۲۰۰۹) نیز نشان داد که خودکارآمدی پیش بینی کننده متغیرهای عاطفی-انگیزشی در دانش آموزان نوجوان است.

خودکارآمدی رابطه نیرومند با مسندمهارگری دارد (راتر، ۱۹۹۶). با این حال، در نظریه مسندمهارگری راتر بر این نکته تأکید شده است افراد برحسب سطح مسئولیتی که در اثر حوادث، اتفاقات و فرصت های موجود در زندگی به دست می آورند، با یکدیگر تفاوت دارند (هاگ^{۳۸} و ووگان^{۳۹}، ۲۰۰۲ نقل از خان^{۴۰}، فلوا^{۴۱} و قاضی^{۴۲}، ۲۰۱۵).

به نظر می رسد اهمیت خودکارآمدی بستگی به توانایی آن بر تأثیر در انتخاب ها و رفتار افراد داشته باشد. در واقع بندورا (۱۹۹۷ نقل از خان و همکاران، ۲۰۱۵) معتقد است که خودکارآمدی نقش مهمی در گسترش انگیزش و پیشرفت انسان ایفا می کند و به شدت از این موضوع حمایت می کند که رفتارهای انسان، انگیزش و همچنین پیامد واکنش های فرد (موفقیت یا شکست) محصول خودکارآمدی آنهاست.

با توجه به مطالب ذکر شده، انگیزش تحصیلی تحت تاثیر عوامل متفاوتی می باشد که شناخت این عوامل در بهبود انگیزش تحصیلی دانش آموزان حائز اهمیت است. افزون بر آن، از آنجا که در مطالعات گذشته رابطه متغیرهای خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفته و رابطه مسندمهارگری با انگیزش تحصیلی نیز به ندرت مورد بررسی قرار گرفته است، در این پژوهش کوشش شده است تا با بررسی تمامی متغیرها، سهم هر یک از متغیر در پیش بینی انگیزش تحصیلی تعیین شود. بنابراین، مهمترین پرسش پژوهش حاضر آن است که آیا متغیرهای مسندمهارگری و کارآمدی می تواند انگیزش تحصیلی را پیش بینی کند؟

روش

این تحقیق را می توان از نظر هدف، از نوع تحقیقات کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده ها تحقیق توصیفی از نوع همبستگی دانست.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش آموزان رشته علوم تجربی سال آخر دبیرستان های دخترانه و پسرانه دولتی بود که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در تهران مشغول تحصیل بودند. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. بدین صورت که از مناطق شهر تهران به تصادف ۴ منطقه انتخاب و سپس از مناطق انتخاب شده تعداد ۸ دبیرستان (از هر منطقه دو دبیرستان) انتخاب شد. سپس از هر یک از دبیرستان ها، ۲۵ دانش آموز سال سوم انتخاب (در مجموع ۲۰۰ دانش آموز) شدند و پرسشنامه های پژوهش را تکمیل کردند. لازم به ذکر است برای پژوهش هایی از نوع همبستگی حجم نمونه حداقل ۱۰۰ نفر کفایت می کند (دلاور، ۱۳۸۴). برای

۳۵. Ferla, J.
 ۳۶. Valcke, M.
 ۳۷. Cai, Y.
 ۳۸. Hogg, M. A.
 ۳۹. Vaughan, G. M.
 ۴۰. Khan, A.
 ۴۱. Fleva, E.
 ۴۲. Qazi, T.

سنجش متغیرهای پژوهش از مقیاس انگیزش تحصیلی^{۴۳}، مقیاس درونی بودن، افراد قدرتمند و شانس^{۴۴} و پرسشنامه خودکارآمدی تعمیم یافته^{۴۵} استفاده شد.

مقیاس انگیزش تحصیلی

مقیاس انگیزش تحصیلی در سال ۱۹۸۹ توسط والرند^{۴۶}، بلیز^{۴۷}، بریر^{۴۸} و پلتیر^{۴۹} در کانادا به زبان فرانسه و برای اندازه گیری انگیزش تحصیلی طراحی و رواسازی شد و در سال ۱۹۹۲ توسط والرند و همکارانش به انگلیسی ترجمه و به اجرا گذارده شد. این مقیاس، بر مبنای نظریه خود تعیین گری^{۵۰} (دسی^{۵۱} و رایان^{۵۲}، ۱۹۸۵) ساخته شده و دارای ۲۸ پرسش هفت گزینه‌ای است که سه بعد انگیزش درونی^{۵۳}، انگیزش بیرونی^{۵۴} و بی انگیزشی^{۵۵} را می‌سنجد. انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی‌دارد و سوای از پاداش‌های بیرونی انجام خود تکلیف برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است؛ اما انگیزش بیرونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به خاطر پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام تکلیف می‌نماید. وقتی افراد به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند و برای به دست آوردن چیزی بیشتر از لذت خود عمل یا تکلیف فعالیت می‌کنند. والرند و همکارانش در سال ۱۹۹۲ مقیاس AMS را به زبان انگلیسی برگردانده و آن را در آزمودنی‌های انگلیسی‌زبان اجرا کردند آنها با استفاده از همسانی درونی و بازآزمایی ضرایب بالایی از همبستگی بین زیر مقیاس هفت‌گانه‌ی مقیاس AMS که در غالب موارد بالای ۰/۸۰ بود. این مؤلفان برای سنجش روایی^{۵۶} مقیاس نیز از تکنیک روایی سازه‌ای استفاده کردند و دریافتند همبستگی بین زیرمقیاس‌های هم‌جوار بالا و بین مقیاس‌های غیرهم‌جوار پایین یا منفی است. در ایران باقری، شهرآرای و فرزاد در سال ۱۳۸۲ پس از ترجمه مقیاس آن را بر روی ۸۳۸ نفر آزمودنی اجرا کردند و با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی دریافتند که پنج عامل از ساختار ۷ عاملی مقیاس تکرار می‌شود و در واقع نتایج بررسی آنها، مقیاس را با شرایط و تفاوت‌های فرهنگی جامعه ایرانی منطبق ساخت. آنها همچنین به منظور سنجش پایایی^{۵۷} مقیاس ضرایب همبستگی درونی و آزمون بازآزمایی را محاسبه کردند که در هر یک از زیرمقیاس‌ها در غالب موارد بالاتر از ۰/۷۷ بود که حاکی از پایایی مقیاس است. همچنین در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد انگیزش تحصیلی، در دامنه ۰/۸۹ - ۰/۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده ثبات درونی مناسب و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS در این پژوهش است.

مقیاس درونی بودن، افراد قدرتمند و شانس^{۵۸}

۴۳. academic motivation scale

۴۴. Internality, Powerful Others, and Chance Scale

۴۵. Generalized Self-Efficacy Scale (GSES)

۴۶. Vallerand, R. J.

۴۷. Blais, M. R.

۴۸. Briere, N. M.

۴۹. Pelletier, L. G.

۵۰. self determination theory

۵۱. Deci, E.L.

۵۲. Ryan, R.M.

۵۳. intrinsic motivation

۵۴. extrinsic motivation

۵۵. amotivation

۵۶. Validity

۲. Reliability

۵۸. Internality, Powerful Others, and Chance Scale

لویسنسون (۱۹۸۱) در مقیاس درونی بودن، افراد قدرتمند و شانس به ارزشیابی مسند مهارگری یعنی حد ادراک مهار زندگی و اطمینان به توانمندی در مهار پیامدها می‌پردازد. افراد با مسند مهارگری درونی اعتقاد دارند که رفتارشان زندگی آنها را مهار می‌کند، درحالی‌که افراد با مسند مهارگری برونی باور دارند که زندگی آنها توسط شانس و احتمال و توسط افراد قدرتمند مهار می‌شود (راتر ۱۹۶۶ نقل از جاجو لارسن^{۵۹}، ۲۰۰۱). این مقیاس دارای ۸ ماده است که برخی از ماده‌ها آن به صورت معکوس و برخی دیگر به صورت مستقیم مسند مهارگری را ارزشیابی می‌کنند. در این مقیاس، هر ماده بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ امتیازی از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. جاج و همکاران (۱۹۹۸) پایایی این مقیاس را برابر با ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. اویلر^{۶۰} (۲۰۰۷) نیز ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس را برای نمونه دانشجویان ۰/۷۰ و برای نمونه کارمندان ۰/۶۹ گزارش کرده است. افزون بر آن، نتایج تحلیل عاملی نشان دادند چهار رگه دارای یک‌بار عاملی مشترک بودند و هر یک از رگه‌ها نیز با ملاک‌های دیگر مانند رضایت شغلی و عملکرد شغلی همبستگی مشابه داشتند (جاجو بونو^{۶۱}، ۲۰۰۱؛ جاجوکامیر-مولر^{۶۲}، ۲۰۱۲). در این پژوهش نیز همبستگی بین مسند مهارگری با حرمت خود، خود کارآمدی تعمیم‌یافته، نوزگرایی و خلق مثبت معنادار به دست آمد ($\alpha=0/42$).

پرسشنامه خودکارآمدی تعمیم‌یافته^{۶۳} (GSE)

مقیاس خودکارآمدی تعمیم‌یافته (GSES؛ جاج و همکاران، ۱۹۹۸)، چگونگی ارزیابی فرد را از قابلیت‌های^{۶۴}‌های خویش در بسیج انگیزش^{۶۵}، منابع شناختی^{۶۶} و اعمال مورد نیاز برای کاربرد مهار کلی بر رویدادهای زندگی، اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس دارای ۸ ماده است که برخی از ماده‌های آن مانند "من می‌توانم موقعیت‌هایی را که در زندگی پیش می‌آید اداره کنم." به صورت مستقیم و برخی دیگر مانند "اغلب احساس من، شبیه یک شکست خورده است." به صورت معکوس به ارزشیابی این رگه می‌پردازد. در این مقیاس از پاسخ‌دهنده خواسته می‌شود که بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) به ماده‌ها پاسخ دهد؛ بنابراین، دامنه نمره فرد در این مقیاس از ۸ تا ۴۰ در نوسان است. وزن تمام ماده‌ها برای دستیابی به یک نمره خودکارآمدی کلی برای هر پاسخ‌دهنده برابر است. نمره‌های بالا نشان‌دهنده سطوح بالای خودکارآمدی و نمره‌های پایین، سطوح پایین خودکارآمدی را مشخص می‌کنند.

بررسی‌هایی که به منظور برآورد پایایی این مقیاس انجام شده‌اند، متوسط پایایی آن را برابر با ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند (جاج^{۶۷}، ارز^{۶۸}، بونو^{۶۹} و تورسن^{۷۰}، ۲۰۰۳). ضرایب آلفای کرونباخ در نمونه‌های دانشجویی و کارمندان نیز به ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۰/۸۸ گزارش شده‌اند (اویلر، ۲۰۰۷). جاج و دیگران (۱۹۹۸) روایی این مقیاس را قابل قبول گزارش

۵۹. Larsen, R. J.

۶۰. Oyler, J. D.

۶۱. Bono, J. E.

۶۲. Kammeyer-Mueller, J. D.

۶۳. Generalized Self-Efficacy Scale (GSES)

۶۴. capability

۶۵. motivation

۶۶. cognitive resources

۶۷. Judge, T. A.

۶۸. Erez, A.

۶۹. Bono, J. E.

۷۰. Thoresen, C. J.

کرده‌اند در یک نمونه ایرانی نیز همبستگی بین خودکارآمدی تعمیم‌یافته با حرمت خود، مسند مهارگری و نوروزگرایی به ترتیب برابر با ۰/۶۲، ۰/۴۸ و ۰/۶۱ معنادار گزارش شد. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس نیز برابر با ۰/۸۰ به دست آمد (نعمت‌طاوسی و اکبرزاده‌حوری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای انگیزش تحصیلی در سه بعد درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی، مسند مهارگری و خودکارآمدی گزارش شده است.

جدول ۱. مشخصات توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	کوچکترین	بزرگترین	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزش درونی	۱۴	۱۰۲	۵۷/۹۳	۱۴/۳۲
انگیزش بیرونی	۱۲	۸۴	۶۴/۴۴	۱۲/۶۰
بی‌انگیزشی	۴	۶۳	۱۰/۴۶	۶/۶۵
مسندمهارگری	۱۷	۴۰	۲۸/۶۵	۳/۵۳
خودکارآمدی	۱۱	۴۰	۳۰/۴۸	۵/۷۰

برای پاسخ به پرسش اصلی پژوهش حاضر مبنی بر پیش بینی انگیزش تحصیلی از طریق مسندمهارگری و خودکارآمدی تعمیم یافته، نخست ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است (جدول ۲).

جدول ۲. ماتریس همبستگی انگیزش تحصیلی با مسندمهارگری و خودکارآمدی

متغیر	مسندمهارگری	خودکارآمدی	درونی	بیرونی	بی‌انگیزشی
مسند مهارگری	-				
خودکارآمدی	۰/۴۸	-			
انگیزش درونی	۰/۲۹	۰/۳۳	-		
انگیزش بیرونی	۰/۲۲	۰/۲۴	۰/۶۱	-	
بی‌انگیزشی	-۰/۲۳	-۰/۲۹	-۰/۳۲	-۰/۲۶	-

همانطور جدول ۲ نشان می دهد رابطه انگیزش درونی با مسندمهارگری ($r=0/29$, $p<0/01$) و خودکارآمدی ($r=0/33$, $p<0/01$)، انگیزش بیرونی با مسندمهارگری ($r=0/22$, $p<0/01$) و خودکارآمدی ($r=0/24$, $p<0/01$)، رابطه بی انگیزشی با مسندمهارگری ($r=-0/23$, $p<0/01$) و خودکارآمدی ($r=-0/29$, $p<0/01$) معنادار است. نظر به عدم توانایی روابط همبستگی در تبیین دقیق روابط بین متغیرها، و تعیین نقش هریک از متغیرهای مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش بینی ابعاد انگیزش تحصیلی به طور مجزا از رگرسیونهمزمان استفاده شده است. همانطور که جدول ۳ نشان می دهد دو متغیر مسندمهارگری و خودکارآمدی به عنوان متغیرهایپیش بین توانایی پیش بینیو تبیین ۱۳ درصد از واریانس انگیزش درونی، ۷ درصد از واریانس انگیزش بیرونی و ۹ درصد از واریانس بی- انگیزشی را دارند. برای مشخص شدن سهم هریک از متغیرهای پیش بین در پیش بینی متغیر ملاک ضرایب رگرسیونی در ادامه گزارش شده است (جدول ۴).

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیونی پیش بینی ابعاد انگیزش تحصیلی بر اساس مسندمهارگری و خودکارآمدی

متغیر ملاک	منبع	SS	df	MS	F	R	R ^۲
انگیزش درونی	رگرسیون	۱۳۷۰۰/۳۴	۲	۶۸۵۰/۱۷	۳۸/۲۸	۰/۳۶	۰/۱۳
	باقیمانده	۹۰۵۴۳/۳۹	۱۹۸	۱۷۸/۹۴			
انگیزش بیرونی	رگرسیون	۵۷۴۲/۴۶	۲	۲۸۷۱/۲۳	۱۹/۳۹	۰/۲۷	۰/۰۷
	باقیمانده	۷۴۹۲۴/۹۶	۱۹۸	۰/۷۱۴۸			
بی انگیزشی	رگرسیون	۲۱۱۷/۹۵	۲	۱۰۵۸/۹۷	۲۶/۳۶	۰/۳۱	۰/۰۹
	باقیمانده	۲۰۳۲۴/۵۵	۱۹۸	۴۰/۱۷			

بر اساس آنچه ضرایب رگرسیونی نشان می دهند ضرایب استاندارد خودکارآمدی و مسند مهارگری در پیش بینی واریانس انگیزش درونی به ترتیب ۰/۲۴ و ۰/۱۸ است که این دو متغیر ۰/۱۳ از تغییرات انگیزش درونی را تبیین می کنند. از طرف دیگر، خودکارآمدی با ضریب استاندارد ۰/۱۷ و مسندمهارگری با ضریب استاندارد ۰/۱۴ نقش معناداری در پیش بینی واریانس انگیزش بیرونی دارند؛ و در نهایت اینکه معادله رگرسیونی مربوط به متغیر ملاک بی انگیزشی نشان می دهد که خودکارآمدی تعمیم یافته با ضریب استاندارد -۰/۲۴ و مسندمهارگری با ضریب استاندارد ۰/۱۱- بر روی هم ۹ درصد از واریانس و تغییرات بی انگیزشی را تبیین می کنند (جدول ۴).

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی پیش بینی ابعاد انگیزش تحصیلی

متغیر ملاک	پیش بین	B	Beta	t	sig
انگیزش درونی	ثابت	۱۸/۶۸	۴/۹۵	۳/۷۸	۰/۰۱
	مسندمهارگری	۰/۷۳	۰/۱۹	۳/۸۰	۰/۰۱
	خودکارآمدی	۰/۶۰	۰/۱۲	۵/۰۹	۰/۰۱
انگیزش بیرونی	ثابت	۳۸/۶۴		۸/۸۶	۰/۰۱
	مسندمهارگری	۰/۵۰	۰/۱۴	۲/۹۰	۰/۰۱

۰/۰۱	۳/۴۴	۰/۱۷	۰/۳۷	خودکارآمدی	
۰/۰۱	۱۰/۶۴		۲۴/۹۳	ثابت	
۰/۰۱	-۲/۳۳	-۰/۱۱	-۰/۲۱	مسندمهارگری	بی انگیزشی
۰/۰۱	-۴/۹۱	-۰/۲۴	-۰/۲۸	خودکارآمدی	

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین نقش مسندمهارگری و خودکارآمدی در پیش بینی انگیزش تحصیلی بود. نتایج نشان دادند خودکارآمدی توانایی پیش بینی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را دارند. این نتیجه با پژوهش‌های بندورا (۱۹۸۲)، هانگ و همکاران (۲۰۱۱)، شکولاکو (۲۰۱۳)، گوره (۲۰۰۶) و فرلا و همکاران (۲۰۰۹) همسواست. در همین راستا پژوهشگران مختلف (برای مثال هانگ و همکاران، ۲۰۱۱) این نکته را برجسته ساختند که سطوح بالای خودکارآمدی با انگیزش بالا و سطوح پایین خودکارآمدی با انگیزش پایین ارتباط دارد. یک تبیین احتمالی آن است که دانش آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند و نقاط قوت و ضعف خود را به‌ترمی‌شناسند با علاقه بیشتری به تکالیف درسی می‌پردازند و دارای انگیزش درونی بیشتری برای یادگیری هستند. این افراد در برخورد با مسائل و مشکلات با دید بازتری وارد عمل می‌شوند و شکست را عاملی برای موفقیت‌های بعدی می‌دانند و نیز بیشتر بر روی اهداف یادگیری متمرکز می‌شوند تا اهداف عملکرد. در موقع امتحان نیز کمتر دچار اضطراب می‌شوند و در نتیجه عملکرد بهتری دارند و در رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده موفق‌ترند. افراد با سطوح بالای خودکارآمدی موفقیت خود را به تلاش بالا و عدم موفقیت و شکست خود را به تلاش کم یا عدم تلاش نسبت می‌دهند. در همین راستا، پفرلا و همکاران (۲۰۰۹) نیز نشان دادند خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده تغییرهای عاطفی-انگیزشی در دانش‌آموزان نوجوان بوده است.

نتایج این پژوهش این نکته را نیز آشکار کردند که مسندمهارگری می‌تواند انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (برای مثال راتر، ۱۹۷۱؛ حساس خواه و جاهدی، ۲۰۱۵؛ جو و همکاران، ۲۰۱۳؛ حسینی طباطبایی و قدیمی مقدم، ۱۳۸۶) همسو است. در همین راستا حساس خواه و جاهدی (۲۰۱۵) نشان دادند انگیزش پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد و دانش‌آموزان با مسندمهارگری درونی از سطوح بالای انگیزش پیشرفت برخوردارند.

یک تبیین احتمالی آن است که افراد با مسندمهارگری درونی ممکن است محرک‌های نیرومندتر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود داشته باشند. داشتن هدف و امید دستیابی به آن، بامعنا دادن به زندگی فرد، وی را در مسیر خاصی قرار می‌دهد. در نتیجه در رویارویی با مشکلات تحصیلی و زندگی مقاوم‌تر می‌شود. دانش‌آموزان با مسندمهارگری درونی آینده را بهتر از حال می‌بینند و معتقدند این قدرت را دارند که آینده‌ای خوب برای خود بسازند؛ این دسته از افراد پر انرژی و سرشار از زندگی هستند. برای مشکلاتی که در طول مسیر با آنها روبرو می‌شوند راه‌حلی را می‌دهند و در نتیجه به موفقیت فکر می‌کنند، بنابراین انگیزش تحصیلی همواره در آنها موج می‌زند.

مطالعه حاضر محدود به دانش‌آموزان رشته علوم تجربی سال آخر دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه دولتی بود، بنابراین، تعمیم نتایج به سایر نمونه‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. محدودیت دیگر مربوط به استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی است که با افزایش احتمال عدم صداقت، بی‌دقتی واهمالکاری دانش‌آموزان در پاسخگویی، به رغم مراقبت پژوهشگر و استفاده از روش‌های برانگیزاننده منجر به کاهش روایی سازه پژوهش می‌شود. از آنجا که ویژگی‌های شخصیتی نقش غیرقابل‌انکاری در ابعاد مختلف زندگی و به‌ویژه انگیزش و عملکرد تحصیلی ایفا می‌کنند، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش، در کنار سنجش‌های گوناگونی که در مقاطع مختلف تحصیلی به عمل می‌آورد، بخشی را نیز به سنجش ابعاد روانی و شخصیت دانش‌آموزان اختصاص دهد تا از این طریق بتواند به دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها در جهت عملکرد تحصیلی یاری رساند. همچنین پیشنهاد می‌شود مدارس با برگزاری کارگاه‌های آموزشی را به دانش‌آموزان آموزش دهند. همچنین مدارس با تهیه بروشورهای آموزشی، اطلاعات دانش‌آموزان را در زمینه خودکارآمدی در زندگی ارتقا دهند.

منابع

- باقری، ن.، شهرآرای، م. و فرزاد، و. (۱۳۸۲). واریس‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران، *دانشور رفتار*، ۱، ۱۱-۲۴.
- پیتریچ، پ. و شانک، د. (۱۳۸۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. ترجمه م. شهرآرای. تهران: انتشارات علم.
- حسینی طباطبایی، ف. و قدیمی مقدم، م. (۱۳۸۶). بررسی علل پیشرفت تحصیلی دختران در مقایسه با پسران در استان‌های خراسان رضوی، شمالی و جنوبی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۱۵، ۱۱۹-۱۴۷.
- دلاور، ع. (۱۳۸۴). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی* تهران: نشر ویرایش.
- نعمت طاوسی، م. و اکبرزاده حوری، ش. (۱۳۹۱). *روی آورد خلقی رضایت شغلی: هسته ارزشیابی‌های خود در محیط کار*. فصلنامه علوم رفتاری، ۶، ۱۱۱-۱۱۸.
- Acharya, N., & Joshi, S. (۲۰۰۹). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, ۹(۱), ۷۲-۷۹.
- Bandura. A. (۱۹۷۷). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, ۸۴, ۱۹۱-۲۱۵.
- Bandura. A. (۱۹۸۲). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, ۳۷ (۲), ۱۲۲-۱۴۶.
- Clark, G. L. (۲۰۱۰). Differences in the Domains of Achievement Motivation based on Gender and Developmental Group. Online thesis, retrieved from <https://libres.uncg.edu/ir/wcu/f/Clark2010.pdf> on ۱۷ January ۲۰۱۶.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (۱۹۸۵). Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۱۹۸۵b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, ۱۹, ۱۰۹-۱۳۴.
- Ferla, J., Valcke, M. & Cai, Y. (۲۰۰۹). Academic self-efficacy and academic self- concept: reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*, ۱۹, ۴۹۹-۵۰۵.
- Hassaskhah, J. & Jahedi, F. (۲۰۱۵). The Relationship between Locus of Control Orientation and Academic Achievement of Iranian English Major Students. *International Journal of English and Education*, ۴(۲), ۴۵-۵۷.
- Hong, E., Wan, M. & Peng, Y. (۲۰۱۱). Discrepancies between students and teachers perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics*, ۲۲(۲), ۲۸۰-۳۰۸.
- Gore, P. (۲۰۰۶). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, ۱۴, ۹۲-۱۱۵.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (۲۰۱۰). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, ۲۰, ۶۴۴-۶۵۳.
- Khan, A., Fleva, E. & Qazi, T. (۲۰۱۵). *Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools*. *Psychology*, ۶, ۱۱۷-۱۲۵.
- Joo, Y.J., Lim, K.Y. & Kim, J. (۲۰۱۳). Locus of Control, Self-Efficacy, and Task Value as Predictors of Learning Outcome in an Online University Context. *Computers & Education*, ۶۲, ۱۴۹-۱۵۸.
- Judge, T. A., & Larsen, R. J. (۲۰۰۱). Dispositional source of job satisfaction: A review and theoretical extension. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, ۸۶, ۶۷-۹۸.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (۲۰۰۳). The core Self-Evaluations Scale (CSES): Development of a measure. *Personnel Psychology*, ۵۶, ۳۰۳-۳۳۱.
- Judge, T. A., Kammeyer-Mueller, J. D. (۲۰۱۲). Job Attitudes. *Annual Review of Psychology*, ۶۳, ۳۴۱-۳۶۷
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (۱۹۹۸). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, ۸۳, ۱۷-۳۴.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (۲۰۰۱). Relationship of core self-evaluations traits— self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability— with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, ۸۶, ۸۰ - ۹۲.
- Levenson, H. (۱۹۸۱). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control constructs* (pp. ۱۵-۶۳). New York: Academic Press.
- Lewis B. A.; Forsyth, L.H. ; Pinto, B. M.; Bock, B. C.; Roberts, M. & Marcus, B. H. (۲۰۰۶). Psychosocial mediators of physical activity in a randomized controlled intervention trial. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, ۲۸, ۱۹۳-۲۰۴.
- Oyler, J.D. (۲۰۰۷). Core self-evaluations and job satisfaction: The role of organizational and community embeddedness. Available online at www.scholar.Google.com/scholar.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (۲۰۱۴). Control-Value Theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. ۱۲۰-۱۴۱). New York: Routledge.
- Rotter, J. B. (۱۹۷۱). On the evaluation of methods of intervening in other people's lives. *Clinical Psychologist*, ۲۴, ۱-۲.
- Shkullaku, R. (۲۰۱۳). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, ۱(۴), ۴۶۷-۴۷۸.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (۱۹۸۹). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Science*, ۲۱, ۳۲۳-۳۴۹.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (۲۰۰۵). Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۰, ۳۹۷-۴۱۷.