

بررسی تدوین مدل ساختاری برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق عزت نفس، خودپنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی خود مختار

مریم شجاع حیدری^۱

کارشناسی ارشد، برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان

سودابه صابری

کارشناسی، علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور کامیاران

چکیده

هدف این پژوهش تدوین مدل مفهومی معادلات ساختاری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس متغیرهای عزت نفس کلی، خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی خودمختار، راهبردهای یادگیری خود تنظیم و طبقه اجتماعی خانواده است. ۴۱۷ دانش‌آموز سال اول دبیرستان (۲۲۶ پسر و ۱۹۱ دختر) به پرسشنامه عزت نفس کلی (روزنبرگ، ۱۹۶۵) مقیاس انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۹۲)، پرسشنامه راهبردهای یادگیری (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) و پرسشنامه خود پنداره (ساراسوات ۱۹۸۴) پاسخ دادند. نتایج به دست آمده از روش معادلات ساختاری نشان داد که متغیرهای خودپنداره و راهبردهای یادگیری به صورت مستقیم روی پیشرفت تحصیلی اثر دارند. متغیر عزت نفس کلی به صورت غیر مستقیم از طریق خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری روی پیشرفت تحصیلی مؤثر بود. ضریب استاندارد مسیر انگیزش تحصیلی خودمختار به پیشرفت تحصیلی معنادار نبود. طبقه اجتماعی خانواده نیز اثر معناداری بر عزت نفس کلی داشت. واژگان کلیدی: عزت نفس کلی، خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی خودمختار، راهبردهای یادگیری

^۱ نویسنده مسئول: maryamheidari6365@yahoo.com

پیشرفت تحصیلی یکی از عمده‌ترین و در عین حال، چالش برانگیزترین مباحث و مفاهیم روان‌شناسی تربیتی است. از نظر تعداد زیادی از متخصصان، تفاوت در عملکرد تحصیلی صرفاً تحت تأثیر عوامل آموزشی و تربیتی نیست، بلکه ویژگی‌های روانی و تفاوت در تجربیات زندگی دانش‌آموزان نیز روی آن اثر دارد (باومن^۱، ۲۰۰۳). از آن جمله می‌توان به رفتار اجتماعی و راهبردهای یادگیری (پینتریچ^۲ و دی‌گروت^۳، ۱۹۹۰) درگیری تحصیلی، سبک‌های والدینی و انگیزش تحصیلی (گروولنیک^۴، دسی^۵ و ریان^۶، ۲۰۰۶) خودپنداره تحصیلی (مارش^۷، ۲۰۰۶) و عزت نفس کلی (وندیمو^۸ و بروینسما^۹، ۲۰۰۶) اشاره کرد. در این پژوهش، اثر چهار عامل فردی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، از جمله: “خودپنداره تحصیلی^{۱۰}”، “انگیزش تحصیلی خود مختار^{۱۱}”، “عزت نفس کلی^{۱۲}” و “راهبردهای یادگیری خودتنظیم” بررسی می‌شود. سؤال اساسی پژوهش این است که کدامیک از این متغیرها به صورت مستقیم و کدامیک با واسطه متغیرهای دیگر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد. اهمیت این پژوهش در این است که سعی دارد، اثر این متغیرها را هم‌زمان با هم بر پیشرفت تحصیلی بررسی کند. نظریه سلسله مراتبی مارش و شولسون^{۱۳} (۱۹۷۶، ۲۰۰۶) یکی از مبانی حمایت‌کننده از این پژوهش است. این پژوهش‌گران خودپنداره را “ادراک یک شخص از خودش” تعریف کرده‌اند. در دیدگاه مارش و همکارانش (۲۰۰۶) به خودپنداره به عنوان یک سازه واحد نگریسته نمی‌شود، بلکه به سازه‌های خودپنداره اجتماعی، جسمانی و تحصیلی تقسیم می‌شود که در رأس آن خودپنداره کلی جای دارد.

از میان ابعاد خودپنداره، خودپنداره تحصیلی بیشترین اثر را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (مارش، ۲۰۰۶؛ سانچز و رودا^{۱۴}، ۲۰۰۳؛ شولسون، هابنر و استانتون، ۱۹۷۶). خودپنداره تحصیلی (درک و دریافت دانش‌آموزان در مورد خود) در رابطه با فعالیت‌های مربوط به یادگیری و مدرسه است. لذا این نوع خودپنداره، در ارتباط با محیط مدرسه است (هاوس^{۱۵}، ۱۹۹۲ نقل از رودریگوز^{۱۶}، ۲۰۰۹؛ مارش ۲۰۰۶؛ وندیمو و بروینسما، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی در مقایسه با خودپنداره کلی رابطه قوی‌تری با پیشرفت تحصیلی دارد (هاما چک^{۱۷}، ۱۹۹۵؛ مارش، ۲۰۰۶).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی روی موفقیت تحصیلی بعدی مؤثر بوده و رابطه مثبتی با آن دارد (مارش، باین^{۱۸} و یونگ^{۱۹}، ۱۹۹۲؛ مارش و کراون^{۲۰}، ۲۰۰۶؛ ویلسون^{۲۱}، ۲۰۰۹؛ مارش و تراوت وین^{۲۲}، ۲۰۰۶؛ ارکمان^{۲۳}، کانور، هندسارت، بورکان و ساهان، ۲۰۱۰؛ ایرسون و هالماس^۱، ۲۰۰۹) عزت نفس کلی، در مدل شولسون و همکاران (۱۹۷۶) معادل خودپنداره کلی گرفته شده است. پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند که ضریب همبستگی بین عزت نفس کلی و پیشرفت تحصیلی پایین است (پیخوتو و آلمیدا^{۲۴}، ۲۰۱۰) ولی عزت نفس از طریق خودپنداره تحصیلی به صورت غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر دارد (وندیمو و بروینسما، ۲۰۰۶).

براساس رویکرد یادگیری خودتنظیم، دانش‌آموزان زمانی که از توانایی‌هایشان، آگاه باشند، خودتنظیم هستند، به عبارت دیگر از راهبردها و منابعی استفاده می‌کنند که بتوانند به صورت اثربخش تکالیف را انجام دهند. لذا، برنامه‌ریزی می‌کنند، نظارت می‌نمایند و اعمال خود را در جهت اهداف یادگیری هدایت می‌کنند (در میتزاکی^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). استفاده از راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (پینتریچ، ۱۹۹۹). اهمیت راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی توسط غالب متخصصان این حوزه، از جمله زیمرمن^۷ (۱۹۹۰) در میتزاکی (۲۰۰۹)، پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و پینتریچ

1- Bawman

5- Deci

9- Bruinsma

12- global self – esteem

16- Rodriguez

20- Craven

1- Ireson and Hallmas

2- Pintrich

6- Ryan

10 – academic self-concept

13- Shavelson

17- Hamachek

21- Wilson

2- peixoto & Almeida

3 – Degroth

7- Marsh

11 - autonomous academic motivation

14- Sanches and Roda

18- Byrne

22- Trautwein

3- cognitive strategies

4 - Grolnick

8- Wondimu

11 - autonomous academic motivation

15- House

19- Yeung

23- Erkman

(۱۹۹۹) تأیید شده است. علاوه بر موارد فوق، پژوهش‌های متعددی رابطه مثبت راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید کرده‌اند، برای نمونه می‌توان به زیمرمن و مارتینز پونز^۸ (۱۹۹۰)، ولترز^۹ (۲۰۱۰) و پیتزیچ (۱۹۹۸)، چنگ^{۱۰} (۲۰۱۱)، ماتوگا^{۱۱} (۲۰۰۹) شین و گیمون^{۱۲} (۲۰۰۲) و کوسنین^{۱۳} (۲۰۰۷) مراجعه کرد.

نظریه انگیزش خود - تعیین‌گر^{۱۴}، که یک نظریه جدید انگیزشی است، منشاء پژوهش‌های گسترده‌ای شده و به معرفی اصول اساسی و زیربنایی انگیزش پایدار انسان پرداخته است (استون^{۱۵}، دسی و ریان، ۲۰۰۸). در این دیدگاه سازه انگیزش به سه مؤلفه انگیزش درونی^{۱۶}، انگیزش بیرونی^{۱۷}، و بی‌انگیزش^{۱۸} تقسیم می‌شود و دامنه آن از خودمختاری شروع شده و به بی‌انگیزشی که نشانه احساس ناتوانی و درماندگی است ختم می‌شود (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ ریان و دسی، ۲۰۰۰؛ دسی و ریان، ۲۰۰۸؛ گای، راتل و چنل^{۲۰}، ۲۰۰۸).

استون، دسی و ریان (۲۰۰۸) بیان داشته‌اند نظریه خودتعیین‌گر با حوزه‌های زیادی از علم، از جمله تعلیم و تربیت در ارتباط است. خصوصاً ارتباط انگیزش خودمختار و سایر مؤلفه‌های این نظریه را با پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند. از جمله پژوهش‌های مربوط به رابطه انگیزش خودمختار و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان، می‌توان به وانستین کیست، سیمونز، لنز، سونز و ماتوس^۴ (۲۰۰۵)، گای و همکاران (۲۰۰۸)، گرولیک، ریان و دسی (۱۹۹۱)، گای، راتل، روی و لیتالین (۲۰۱۰)، بلاک^۵ و دسی (۲۰۰۰)، ایوب^۶ (۲۰۱۰) و ون‌دیمو و بروینسما (۲۰۰۶)، اشاره کرد. البته تعدادی از پژوهش‌ها رابطه مثبت بین انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی را تأیید نکرده‌اند (چانگ، چن و جونگ جانگ^۷، ۲۰۱۰؛ بیکر^۸، ۲۰۰۴)

در خصوص رابطه بین متغیرهای مستقل پژوهش حاضر، مطالعات زیادی انجام شده که به چند مورد اشاره می‌شود. هین و هاگر^۱ (۲۰۰۷) رابطه بین عزت نفس کلی و انگیزش تحصیلی خودمختار و هم‌چنین رابطه بین خودپنداره و عزت نفس را تأیید کرده‌اند. ون‌دیمو و بروینسما (۲۰۰۶) نشان داده‌اند که بین عزت نفس کلی و خودپنداره تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. گای و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که بین خودپنداره تحصیلی و انگیزش خودمختار رابطه متقابل وجود دارد. بیکر (۲۰۰۴) در مطالعه خویش متوجه شد افراد دارای انگیزش درونی بالا، از راهبردهای مطالعه با سطوح عمیق‌تر استفاده می‌کنند، هاریس و گراهام^۲ (۱۹۹۲)، زیمرمن و شانک^۳ (۱۹۸۹) نشان دادند که رابطه مثبتی بین خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری وجود دارد (نقل از درمیتزاکی و همکاران، ۲۰۰۹). در نهایت، در این مطالعه سعی بر آن است که با پشتوانه نظریه‌ها و پژوهش‌های قبلی، مدل مفهومی زیر آزمون شده و از طریق آن پاسخ سؤال‌های زیر داده شود:

- ۱- آیا مدل پیشنهاد شده برای جامعه مورد نظر، با مدل مفهومی ارائه شده دارای برازش است؟
- ۲- آیا راهبردهای یادگیری خود تنظیم، انگیزش تحصیلی خودمختار و خودپنداره تحصیلی می‌توانند نقش واسطه‌ای بین عزت نفس کلی و پیشرفت تحصیلی داشته باشند؟

8- Martinez Pons

9- Wolters

10 - chang

11- Matuga

12- Shin and Gamon

13- Kosinin

14 - self-determination theory

16- Stone

17- internal motivation

18- External motivation

19- amotivation

20- Guay, Ratelle& chanel

4- Vansteen kist, Simons, Lens, Sonens& Matos

5- Black

6- Ayub

7- Chung, Chen, Jong Jang

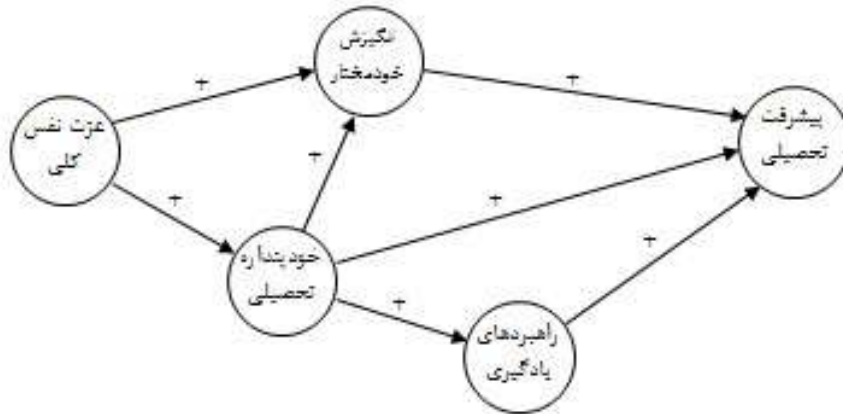
8- Baker

9 - Markus, Mullay, Kitayama

1- Hein & Hagger

2- Harris & Graham

3- Schunk



شکل ۱. مدل مفهومی رابطه بین طبقه عزت نفس کلی، خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی خودمختار، راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی

روش تحقیق

پژوهش حاضر، در زمره پژوهش‌های همبستگی است. جامعه مورد مطالعه شامل دانش آموزان دختر و پسر شاغل به تحصیل (سال تحصیلی ۸۹ - ۱۳۸۸) در سال اول دبیرستان‌های شهر سقز بود. مطابق آمار دریافت شده از اداره آموزش و پرورش شهر سقز، تعداد این افراد ۳۰۶۵ نفر (۱۷۱۹ پسر و ۱۳۴۶ دختر) بود. شرکت کنندگان در پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و طبقه‌ای متناسب انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

خودپنداره تحصیلی

برای سنجش خودپنداره تحصیلی از پرسشنامه خودپنداره ساراسوات^۱ (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه از ۴۸ گویه ساخته شده است تعداد ۸ عبارت از این مقیاس، خودپنداره تحصیلی را می‌سنجد که در این پژوهش این ۸ سؤال انتخاب شد. نتیجه تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ۲ گویه از این خرده مقیاس بار عاملی پایین‌تر از ۰/۳ دارند لذا حذف شدند. پایایی این خرده مقیاس به روش آزمون - آزمون مجدد، توسط ساراسوات ۰/۸۸ گزارش شده است. در نهایت پرسشنامه ۶ گویه‌ای خودپنداره تحصیلی در پژوهش حاضر به کار رفت، پایایی آن به روش آلفای کرانباخ ۰/۷۷ به دست آمد در ضمن شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی این آزمون به قرار زیر بود که بیانگر برازندگی کامل مدل است.

(CFI=0/98 , GFI=0/98 , AGFI=0/97 , RMSEA=0/049)

عبارات این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است که از ۱ تا ۵ نمره داده می‌شود.

انگیزش تحصیلی خودمختار

مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)^۲، والرند^۳ و همکاران (۱۹۹۲)، برای سنجش انگیزش خودمختار دانش آموزان به کار رفت. این مقیاس دارای ۲۸ گویه است، هر گویه بر روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً در مورد من صدق نمی‌کند) تا ۷ (کاملاً در مورد من صدق می‌کند) نمره دهی می‌شود. این آزمون از ۷ خرده مقیاس ساخته شده و هر خرده مقیاس، خود دارای

^۱ - Saraswat self- concept Questionnaire

^۳- Vallerand

2-The Academic Motivation Scale

4- Internal motivation for knowledge

۴ گویه است. سه خرده مقیاس سه نوع انگیزش درونی (انگیزش درونی برای انجام کار^۴، دانستن^۵ و تجربه تحریک^۶) را می‌سنجند. سه خرده مقیاس دیگر نیز انواع انگیزش بیرونی (تنظیم بیرونی، درون‌فکنی شده و خودپذیر) را می‌سنجند و آخرین مقیاس بی‌انگیزش را اندازه می‌گیرد. برای سنجش انگیزش خودمختار از خرده مقیاس‌های انگیزش درونی برای دانستن، انگیزش خودپذیر، انگیزش درون‌فکنی شده و بی‌انگیزشی استفاده شد. این گزینش به پیروی از مطالعه گای، راتل، روی و لیتالین (۲۰۱۰) بود. همچنین برای سنجش انگیزش نسبی خودمختار به تبعیت از پژوهش‌های قبلی (مانند والرند، پلتیر^۱ و کوشتر، ۲۰۰۸؛ گای و همکاران، ۲۰۱۰، چانگ چن و جونگ جانگ، ۲۰۱۰، هین و هاگر، ۲۰۰۷، از فرمول زیر استفاده شد.

((بی‌انگیزشی ۲ + ۲/تنظیم بیرونی + تنظیم درون‌فکنی شده)) - (انگیزش خودپذیر + انگیزش درونی ۲)

همانطور که مشاهده می‌شود وزن ۲+ به انگیزش درونی و ۱+ به تنظیم خودپذیر داده شده است زیرا این دو متغیر تأثیر زیادی در خودمختاری دارند. همچنین وزن ۱- به انگیزش بیرونی و انگیزش درون‌فکنی شده داده شده است زیرا این دو شاخص از اشکال کنترل انگیزش هستند. در نهایت وزن ۲- به بی‌انگیزشی اختصاص یافته است زیرا دارای کمترین میزان خودمختاری انگیزشی است. آلفای کرانباخ برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه AMS در پژوهش‌های قبلی توسط گای و همکاران (۲۰۱۰) ۰/۷۲ تا ۰/۹۱ و توسط چانگ چن و جونگ جانگ (۲۰۱۰) ۰/۷۷ تا ۰/۹۶ گزارش شده است. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرانباخ ۰/۷۷ تا ۰/۷۹ برای خرده مقیاس‌ها و برای مقیاس کلی ۰/۷۸ به دست آمد.

راهبردهای یادگیری خودتنظیم

برای ارزیابی راهبردهای یادگیری خودتنظیم، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ^۳) مورد استفاده قرار گرفت که توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ساخته شده است. کل این پرسشنامه برای ارزیابی راهبردهای شناختی، خودتنظیمی و انگیزشی به کار می‌رود. گویه‌های این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (۱=در کل در مورد من صدق نمی‌کند تا ۷=در مورد من خیلی صدق می‌کند) تنظیم شده است در این پژوهش دو خرده مقیاس راهبردهای شناختی و خودتنظیمی انتخاب شد. خرده مقیاس راهبردهای شناختی شامل ۱۳ گویه و خرده مقیاس راهبردهای خودتنظیمی دارای ۹ گویه است. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ضریب آلفای کرانباخ مقیاس راهبردهای شناختی را ۰/۸۳ و راهبردهای خودتنظیمی را ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند در این پژوهش ضریب آلفای کرانباخ برای خرده مقیاس راهبردهای شناختی، ۰/۸۸، برای راهبردهای خودتنظیمی ۰/۸۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد.

عزت نفس کلی

عزت نفس کلی با استفاده از مقیاس عزت نفس کلی روزنبرگ^۴ (۱۹۶۵) ارزیابی شد. این مقیاس دارای ۱۰ گویه است که براساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای، تنظیم شده است. دامنه آن از به شدت مخالفم (با نمره صفر) تا به شدت موافقم (با نمره سه) متغیر است. در پژوهش‌های قبلی پایایی این مقیاس از ۰/۷۲ تا ۰/۸۸ (روزنبرگ، ۱۹۶۵؛ کرنال، ۱۹۷۳) گزارش شده است. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ۲ گویه آن، بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ دارند لذا این دو گویه در تدوین نهایی مدل حذف شدند. آلفای کرانباخ در این پژوهش ۰/۷۵ به دست آمد. همچنین خلاصه شاخص‌های برازش مدل عاملی مرتبه اول به صورت ذیل بود که حاکی از برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری است.

(CFI=0/99 , GFI=0/99 , AGFI=0/98 , RMSEA=0/01)

⁵ - internal motivation for accomplishment

¹ - Pelletier

³ - The motivation strategies for learning questionnaire

6- internal motivation for stimulation

2- Koestner

4- Rosenberg, Global Self- esteem Scal

شجاع حیدری و صابری

پیشرفت تحصیلی و طبقه اجتماعی خانواده
برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معدل کل سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ آنان از مدارس نمونه دریافت شد.

یافته‌های تحقیق

در جدول شماره ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و در جدول شماره ۲ ماتریس ضرایب همبستگی بین آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	خطای معیار میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
پیشرفت تحصیلی	۱۴/۱۲	۰/۱۸	۳/۷۸	- ۰/۱۸۲	- ۱/۱۲۶
خودپنداره تحصیلی	۲۹/۵۰	۰/۲۳	۴/۷۴	- ۰/۲۷۶	- ۰/۳۹۷
راهبردهای یادگیری	۱۰۲/۷۳	۱/۲۲	۲۴/۹۶	- ۰/۳۳۹	۰/۸۸۸
عزت نفس کلی	۱۹	۰/۲۰	۴/۲۱	- ۰/۳۸۰	۰/۳۷۸
انگیزش تحصیلی خودمختار	۸/۲۷	۰/۱۹	۳/۸۹	- ۰/۸۴۲	۰/۸۰۷

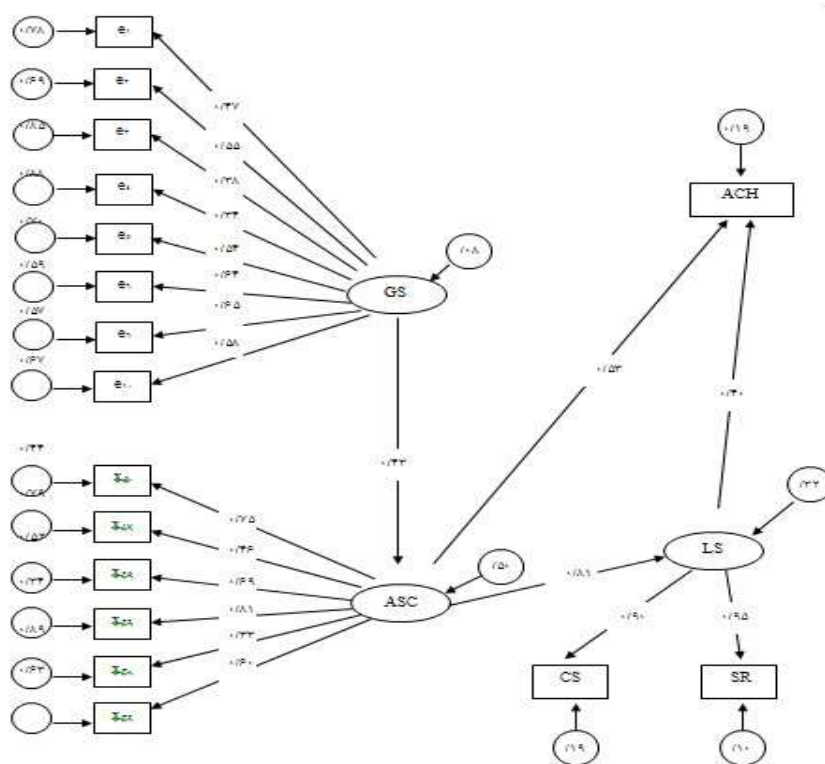
جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱- پیشرفت تحصیلی	—				
۲- خودپنداره تحصیلی	۰/۷۱۱**	—			
۳- راهبردهای یادگیری	۰/۸۰۵**	۰/۶۳۹**	—		
۴- عزت نفس کلی	۰/۲۵۹**	۰/۳۹۹**	۰/۳۱۷**	—	
۵- انگیزش تحصیلی خودمختار	۰/۵۳۴**	۰/۵۱۵**	۰/۴۷۴**	۰/۳۳۱**	—

** معناداری در سطح ۰/۰۱

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود کلیه متغیرهای مورد مطالعه با هم همبستگی معنادار در سطح ۰/۰۱ دارند. بالاترین همبستگی مربوط به رابطه بین راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی ($r=0/805$) و پایین‌ترین همبستگی مربوط به رابطه بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی ($r=0/259$) بود.

مدل کلی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



توضیح: در مدل فوق GS (عزت نفس کلی)، ASC (خودپنداره تحصیلی)، AUTOM (انگیزش تحصیلی خودمختار)، ACH (پیشرفت تحصیلی)، LS (راهبردهای یادگیری)، CS (راهبردهای شناختی)، SR (راهبردهای خودتنظیمی)، e (نشانگرهای عزت نفس کلی)، x (نشانگرهای خودپنداره تحصیلی) مهمترین شاخص‌های برازش مدل پژوهش در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری

CFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	$\frac{\chi^2}{df}$	P	df	χ^2
۰/۹۶۹	۰/۹۲۳	۰/۹۲۷	۰/۹۴۳	۰/۰۳۸	۱/۶۰	۰/۰۰۱	۱۴۷	۲۳۵/۶۸

همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود کلیه شاخص‌های برازش بالاتر از ۰/۹۰ است لذا این شاخص‌ها، نشان می‌دهند که مدل تدوین شده از برازش مطلوبی برخوردار است. مقدار ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) ۰/۰۳۸ بود با توجه به اینکه مقدار کمتر از ۰/۰۵ برای این شاخص مطلوب است لذا مدل از نظر این شاخص نیز در دامنه قابل قبول قرار دارد. مقدار شاخص کای اسکور بهنجار یا نسبی (CMIN/DF) ۱/۶۰ بود با توجه به این که در دامنه ۱ تا ۳ قرار دارد لذا مدل از نظر این شاخص نیز مطلوب است و در نهایت شاخص هلتر در سطح ۰/۰۵ حجم نمونه ۳۱۲ و در سطح ۰/۰۱ حجم نمونه ۳۳۶ را نشان داد که حجم نمونه در هر دو سطح بالاتر از ۲۰۰ است. لذا، با توجه به این که حجم نمونه پژوهش حاضر ۴۱۷ نفر بود هر دو شرط شاخص هلتر در تدوین این مدل حاصل شده است. این شاخص‌ها برازش خوب مدل را تأیید کردند. لذا، در جدول ۴ ضرایب استاندارد اثر متغیرها بر یکدیگر نشان داده شده است.

شجاع حیدری و صابری

جدول ۴: ضرایب آثار استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم و کل برای متغیرهای مدل ساختاری

اثرات کل	آثار غیرمستقیم	آثار مستقیم	بر متغیر	از متغیر
۰/۴۳**	—	۰/۴۳**	خودپنداره تحصیلی	عزت نفس کلی
۰/۳۵**	۰/۳۵**	—	راهبردهای یادگیری	عزت نفس کلی
۰/۳۶**	۰/۲۲**	۰/۱۴*	انگیزش تحصیلی خودمختار	عزت نفس کلی
۰/۳۸**	۰/۳۸**	—	پیشرفت تحصیلی	عزت نفس کلی
۰/۸۱**	—	۰/۸۱**	راهبردهای یادگیری	خودپنداره تحصیلی
۰/۵۲**	—	۰/۵۲**	انگیزش تحصیلی خودمختار	خودپنداره تحصیلی
۰/۸۷**	۰/۳۴**	۰/۵۳**	پیشرفت تحصیلی	خودپنداره تحصیلی
۰/۴۰**	—	۰/۴۰**	پیشرفت تحصیلی	راهبردهای یادگیری
۰/۰۳	—	۰/۰۳	پیشرفت تحصیلی	انگیزش تحصیلی خودمختار

* معنادار در سطح ۰/۰۵

** معنادار در سطح ۰/۰۱

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، عزت نفس کلی به صورت مستقیم بر خودپنداره تحصیلی تأثیر می‌گذارد (۰/۰۱) $(\beta = 0.43, P < 0.05)$ این ضریب به این معنی است که عزت نفس کلی توان پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی را دارد. عزت نفس کلی هم به صورت مستقیم (۰/۰۵) $(\beta = 0.14, P < 0.05)$ و هم به صورت غیرمستقیم با واسطه خودپنداره تحصیلی (۰/۲۲) $(\beta = 0.22)$ بر انگیزش تحصیلی خودمختار مؤثر است، لذا اثر کلی عزت نفس کلی بر انگیزش تحصیلی خودمختار (۰/۳۶) می‌شود که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این نتایج بیانگر وجود یک رابطه ساختاری معنادار بین عزت نفس کلی و انگیزش تحصیلی خودمختار است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که از عزت نفس بالایی برخوردارند در برنامه‌های تحصیلی به صورت خودمختارتر عمل می‌کنند. اثر عزت نفس کلی بر راهبردهای یادگیری به صورت غیرمستقیم و با واسطه خودپنداره تحصیلی است (۰/۰۱) $(\beta = 0.35, P < 0.01)$. همچنین، عزت نفس کلی به صورت غیرمستقیم، اثر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد (۰/۰۱) $(\beta = 0.38, P < 0.01)$ ، خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری نقش واسطه‌ای بین عزت نفس کلی و پیشرفت تحصیلی دارند.

ضریب مسیر خودپنداره تحصیلی به انگیزش تحصیلی خودمختار معنادار است (۰/۰۱) $(\beta = 0.52, P < 0.01)$. بالا بودن خودپنداره تحصیلی، عاملی برای پیش‌بینی انگیزش تحصیلی خودمختار است. همچنین خودپنداره تحصیلی به صورت مستقیم روی راهبردهای یادگیری اثر می‌گذارد (۰/۰۱) $(\beta = 0.81, P < 0.01)$. خودپنداره تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم با واسطه راهبردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی مؤثر بود. اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی (۰/۰۱) $(\beta = 0.53, P < 0.01)$. اثر غیرمستقیم آن از طریق راهبردهای یادگیری و انگیزش تحصیلی خودمختار (۰/۰۱) $(\beta = 0.34, P < 0.01)$ و ضریب اثر کل آن، (۰/۰۱) $(\beta = 0.87, P < 0.01)$ است لذا، فرضیه سوم نیز تأیید شد. این نتایج نشان می‌دهد که خودپنداره تحصیلی اثر قوی بر پیشرفت تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی که از خودپنداره تحصیلی بالا برخوردارند در فعالیت‌های تحصیلی موفق‌ترند و برای این موفقیت خویش، بیشتر از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند. ضریب مسیر راهبردهای یادگیری به پیشرفت تحصیلی معنادار است (۰/۰۱) $(\beta = 0.40, P < 0.01)$. لذا، استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای شناختی و فراشناختی

یک عامل پیش‌بین برای موفقیت تحصیلی است. ضریب مسیر انگیزش تحصیلی خودمختار به پیشرفت تحصیلی معنادار نبود ($\beta = ۰/۰۳$). این یافته بیانگر عدم وجود رابطه مستقیم بین انگیزش تحصیلی خودمختار و پیشرفت تحصیلی است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها، نشان داد که رابطه ساختاری معناداری بین وضعیت خانواده و عزت نفس وجود دارد، لذا، دانش‌آموزانی که در خانواده‌های متوسط به بالا زندگی می‌کنند از وضعیت تحصیلی بهتری برخوردارند. عزت نفس کلی، توان پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی را دارد، به عبارت دیگر، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که باور مثبت در مورد خود دارند در حوزه تحصیلی احساس شایستگی بالاتری می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های قبلی از جمله ون‌دیمو و بروینسما (۲۰۰۶)، کوکلی (۲۰۰۳)، رینولدز (۱۹۸۸)، رینولدز و همکاران (۱۹۸۰)، رایبسون (۲۰۰۳)، نقل از ون‌دیمو و بروینسما، (۲۰۰۶) همخوانی دارد.

نتایج این پژوهش حاکی از تأثیر بالای خودپنداره تحصیلی بر راهبردهای یادگیری بود. دانش‌آموزانی که در زمینه فعالیت‌های تحصیلی، خودباوری بالاتری دارند در فعالیت‌های درسی، بیشتر از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند. این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های قبلی، همخوانی دارد (مانند درمیتزاکي و همکاران، ۲۰۰۹؛ زیمرمن و شانک، ۱۹۸۹). در مورد رابطه بین خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری (پاریس و پاریس، ۲۰۰۱؛ زیمرمن ۱۹۹۹؛ نقل از درمیتزاکي و همکاران، ۲۰۰۹) بیان داشته‌اند، دانش‌آموزان، زمانی، خودتنظیم می‌شوند که از توانایی‌های خود و راهبردها و منابع مورد نیاز برای عملکرد مؤثر در یک تکلیف، آگاهی داشته باشند. اگر دانش‌آموزان بر این باور باشند که توان انجام تکالیف درسی را دارند، تمایل بیشتری به یادگیری به شیوه راهبردی خواهند داشت.

مدل تأیید شده پژوهش، نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی یک رابطه ساختاری مثبت و معنادار وجود دارد. خودپنداره تحصیلی، هم به صورت مستقیم، و هم به صورت غیرمستقیم، از طریق راهبردهای یادگیری و انگیزش تحصیلی خودمختار توان پیش‌بینی پیشرفت را دارد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های قبلی از جمله، گای و همکاران (۲۰۱۰)، ارکمان و همکاران (۲۰۱۰)، ایرسون و هالماس (۲۰۰۹) و ون‌دیمو و بروینسما (۲۰۰۶) همسویی دارد. دانش‌آموزانی که احساس کنند از توانایی بالاتری در امور تحصیلی برخوردارند در فعالیت‌های تحصیلی موفقیت بیشتری را کسب خواهند کرد.

در خصوص اثر راهبردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی یافته‌های مربوط به مدل، نشان داد که یک رابطه ساختاری معنادار، بین این دو سازه وجود دارد و راهبردهای یادگیری خودتنظیم، یک عامل پیش‌بین قوی برای پیشرفت تحصیلی است. علاوه بر این، راهبردهای یادگیری نقش واسطه‌ای بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی داشت. لذا، با آموزش این راهبردها، می‌توان کیفیت یادگیری و در نهایت موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید.

ضریب استاندارد مسیر انگیزش تحصیلی خودمختار به پیشرفت تحصیلی، معنادار نبود ($\beta = ۰/۰۲۸$). براساس شواهد حاصل از مدل، می‌توان ادعا نمود که، خودمختاری نتوانسته، پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته با نتایج غالب پژوهش‌ها از جمله، وانستین کیست و دیگران (۲۰۰۵)، گای و همکاران (۲۰۰۸)، گای و همکاران (۲۰۱۰) و ون‌دیمو و بروینسما (۲۰۰۶)، تفاوت داشت. البته با نتایج تعدادی از پژوهش‌های قبلی، همسویی داشت (مانند چانک، چنگ و جونگ جانگ، ۲۰۱۰؛ بیکر (۲۰۱۰). در هیچ کدام از مدل‌های ساختاری که چنگ و جانگ (۲۰۱۰) تدوین نموده‌اند، ضریب استاندارد مسیر انگیزش نسبی خودمختار به پیشرفت تحصیلی، یا سازه‌های دیگری نظیر یادگیری ادراک شده و رضایت از رشته، معنادار نبود. معنادار نشدن ضریب استاندارد مسیر انگیزش تحصیلی خودمختار به پیشرفت تحصیلی بیانگر نیاز به آزمون بیشتر نظریه خودمختاری دسی و ریان (۱۹۸۵، ۲۰۰۰) در فرهنگ‌های شرقی است.

هرچند این پژوهشگران، ادعا نموده‌اند که نظریه خودمختاری یک نظریه جهانشمول است، اما، نتایج برخی از پژوهش‌ها، از جمله پژوهش حاضر، این جهانشمولی را زیر سؤال می‌برد. ناتوانی انگیزش خودمختار در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، با دیدگاه عده‌ای از منتقدان جهانشمولی نظریه خودمختاری همسویی دارد (مانند کراس و گور، ۲۰۰۳، مورفی، برمن و برمن، ۲۰۰۳؛ نقل از چیرکو، ۲۰۰۹). این پژوهش‌گران بیان می‌دارند که در یک فرهنگ، به خودمختاری به عنوان عاملی مهم نگرسته می‌شود ولی در فرهنگ دیگری، امری منفی و نامطلوب قلمداد می‌شود. روان‌شناسان مخالف جهانشمولی خودمختاری، بیان می‌دارند این مفهوم انگیزشی، وابسته به فرهنگ‌های غربی، لیبرال و فردگراست و در فرهنگ‌های جمع‌گرا، جایگاهی ندارد. مینگ، مینگ، ژو و همکاران (۲۰۰۹) ریان و دسی (۲۰۰۶) نیز، بیان داشته‌اند که عوامل فرهنگی روی انگیزش یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است، زیرا کودکان، نیازها، ارزش‌ها و نگرش‌های خود را از فرهنگ مسلط بر جامعه خویش، دریافت می‌کنند. در کشورهایی نظیر ایالات متحده آمریکا و کشورهای اروپایی، که فردگرایی پرورش داده می‌شود به تبع آن خودمختاری، هم رشد پیدا می‌کند ولی فرهنگ کثرت‌گرا، در کشورهای همانند روسیه، خود مانعی برای پرورش این توانش است. این انتقاد (وابسته به فرهنگ بودن انگیزش خودمختار) توسط مارکوس، مولالی و کیتایاما (۱۹۷۷؛ نقل از ون‌دیمو و بروینسما، ۲۰۰۶) نیز مطرح شده است. کودکان در کشورهای غربی و فردگرا، یاد می‌گیرند، خودمختار و مستقل باشند، در صورتیکه کودکان متعلق به فرهنگ‌های جمع‌گرا، بایستی مطابق با هنجارهای اجتماعی، عمل کنند تا توسط جامعه پذیرفته شوند. این پژوهشگران در جمع‌بندی بحث‌های خویش، بیان می‌دارند که خودمختاری، تحت تأثیر نظام اجتماعی کل است. نهاد آموزش و پرورش، به منظور تقویت و بهبود ویژگی‌های روانی و فردی مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، لازم است تلاش‌های گسترده‌ای بعمل آورد. خصوصاً در زمینه خودمختاری، بایستی در محتوای دروس و تربیت و آموزش معلمان، تغییراتی بوجود بیاید. آموزش شیوه‌های تدریس یادگیرنده محور و گذر از روش‌های سنتی تدریس، به منظور پرورش شایستگی و خودمختاری در دانش‌آموزان، امری ضروری است و نیازمند برنامه‌ریزی و صرف هزینه است.

منابع

قاسمی، وحید (۱۳۸۹). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics. تهران: جامعه شناسان.

- Ayub, N.(2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. Pakistan Business review pp: 363 – 372.
- Baker, S.R.(2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational Orientations: their role in university adjustments, stress, well-being, and subsequent academic performance. Current psychology, Vol, 23 , No 3 , pp: 189 – 202 .
- Black, A. E & Deci, E. L.(2000). The effects of Instructor`s autonomy support and student`s autonomous motivation on learning organic chemistry: A self- determination theory perspective, science Education, 84, 740 – 756.
- Bowman, B.T.(2003). Cultural diversity and academic achievement, Learning point, North central Regional Educational Laboratory.
- Chen, K.C. & Jang, S.J.(2010). Motivation in online Learning. Testing a model of self - determination theory. Journal of Computers in human behavior. 26, 741-759.
- Cheng, E.K.(2011). The role of self - regulated Learning in enhancing Learning performance. The international Journal of Research and review. V, 6, 1 , pp: 1-66.
- Chirkov, V.I.(2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education, A self-determination theory perspective. Theory and research in education, Vol 7(2) 253 – 262.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.(1985). The general Causality Orientations scale: self determination in personality. Journal of personality and social psychology. 19,6, 109-134.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M.(1990). A motivational approach to self: Integration in personality. Nebraska symposium on motivation, pp: 238-288.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.(2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. Canadian psychological association, Vol, 49, No, 3, 182 – 185.
- Dermitzaki, I. Leondari, A. & Goudas, M. (2009). Relation between young students strategic behaviors, domain – specific self-concept, and performance in a problem – solving situation, Learning and instruction, 19,144-157.
- Erkman, F., Canver, A., Handesart, Z., Borkan, B., & sahan, K.(2010). Influnce of perceived teacher acceptance, self - concept and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. Cross cultural Research, 44 (3), 295– 309.
- Gronlick, W. S., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1991). Inner Sources for school achievement: motivational mediators of children's perception of their parents. Journal of Educational psychology, 83, 508 – 517.
- Guay, F., Ratell, C.F., Roy, A. & litalien, D. (2010). Academic self – Concept, autonomous academic motivation and academic achievement: mediating and additive effects. Learning and individual differences , Journal , 20. PP:644 – 653.
- Guay , F., Ratelle , C.F. & chanal , J. (2008). Optimal Learning in optimal contexts : the role of self - determination in education, Canadian psychology , vol, 49, No,3, 233- 240.
- Hamachek, D.(1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self cocept, Component: Journal of counseling and development Vol 73, pp 41 – 452.
- Hein,V., Hagger, M.S. (2007). Global self – steem, goal achievement orientations , and self - determined behavioral regulations in a physical education setting. Journal of sports sciences , 25(2): 149 – 159.
- Hu, L.T & Bentler, p.m.(1998). Fit indices in Covariance structure modeling: sensitivity to under parameterized model misspecidfication. pshchological method,3, 434, 453.
- Ireson, J.& Hallmas, S. (2009). Academic self – concept in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. Learning and instruction. 19, 201- 213.
- Kosnin, A. M. (2007). Self - regulated Learning and academic achievement in malasian undergraduates. International Education, Journal, 8(1), 221- 228.
- Marsh, H. W. (2006). Self - concept theory, measurement and research into practice. The role of self - concept in educational psychology. Copyright@the British psychological Society. ISSN :0263-5895 ISBN- 10 : 1- 85433-448-4 ISBN-13:978-1-85433-4480-0 .
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. & Yeung, A.S.(1999). Causal ordering of academic self - concept and achievement : Re analysis of a pioneering study and revised recommendations. Educational psychologist, 34,154- 157.
- Marsh , H.W.& craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self – concept and performanance a multidimensional perspective Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. Perspectives on psychological science, 1(2) , 133- 163.
- Marsh , H.W. & shavelson , R.(1985). Self – concept: Its multifaceted, hierarchical structure. Educational psychology , 20, 107 – 125.
- Matuga, J.M.(2009). Self - regulation, Goal orientation, and academic achievement of Secondary students in online university courses. Educational Technology& society, 12(3), 4-11.
- Ming, Ming, Zho, W.J & Deci , E.L. (2009). The important of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. Journal of learning and individual differences, 19,492 - 498.
- Peixoto, F.& Almeida, L.(2010). Self - concept , self - steem and academic achievement: strategies for maintaining self- stem in students experiencing. Psychology edue 25: 157- 175.

- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self - regulated learning. *International Journal of educational Research*, 37, 459-570.
- Pintrich , P, & DeGroot , E. V. (1990). Motivational and Self - regulated learning components of classroom learning performance. *Journal of Educational psychology*, 82,33 - 40.
- Rodriguez, Carlos. M.(2009). The impact of academic self- concept , expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher educational Research and development*, vol , 28, No , 5, 523- 539.
- Rosenberg, M.(1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Ng: Princeton university press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L.(2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions; contemporary educational psychology, 25, 54- 67.
- Sanchez. F. & Roda , M.(2003) . Relationships between self - concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Researchn in Education, psychology and psychopedagogy*, 1(1),95- 120.
- Saraswat, R.(1984). *Self - concept Questionnaire*, National psychological cooperation, India.
- Shavelson, R.J. , Habner , J.J. & Stanton, G. G.(1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* , 46, 407- 441.
- Shin, C. & Gamon, J.A.(2002). Relationships Among Learning strategies , patterns, styles, and achievement in web-Based Courses. *Journal of agricultural Education*, V, 43(4). pp: 1-11
- Stone, D.N., Deci, E.L. & Ryan , R.M. (2008). Beyond talk: Creating Autonomous motivation through self - determination theory, N24, 1- 27.
- Vallerand, R. J., Pelletier, G. & koestner, R.(2008). Reflection on self - determination theory. *Canidian psychology*, vol, 49, No . 3, 257- 262.
- Vallerand, R. J., Pelletier, LG., Blais, M. R., Briere, N. M., senecal, C.B., & Valliers, E. F.(1992).The Academic motivations scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological measurement*, 52(4), 1003-1019.
- Vansteenkiste, M., Simons , J., Lens, W., Soenens, B. & matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal Framing and autonomy - supportive versus internally Controlling Communication style on early adolescent's academic achievement. *Child development* , vol, 76, N.2 , PP: 483 - 501.
- Wondimu, A. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self - concept, autonomous motivation and academic performance in cross - cultural perspective , *Electronic journal of research in educational psychology*, No.10, vol.4(3), PP: 551- 570.
- Wolters, C.A. (2010). *Self - regulated learning and the 27st century competencies*. Department of Education psychology , university of Houston may 2010.
- Zimmerman, B,J. (1990). self- regulated learning and academic Achievement : An overview. *Journal of Educational psychologist* , 25(1), 3-17.
- Zimmerman , B, J.(1989). Models of self – regulated learning and academic achievement. In B. J Zimmerman & D.H shunk(Eds) *self- regulated learning and academic Achierement. Theory , Research and practice*. New York , springer verlag.
- Zimmerman, B.J & Martinez - pons, M.(1986). Development of a structured interview for assessing student us of self - regulated learning strategies. *America Educational Research Journal*, 23(4), 614 - 628.