

# رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز

دکتر عبدالزهره نعیمی\*

صالحه پیریایی\*\*

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی است. نمونه این پژوهش شامل ۱۸۷ نفر از دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر اهواز بود که با روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از پرسشنامه انگیزش تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با روش‌های همبستگی ساده و تحلیل رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. نتایج حاکی از وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین ابعاد انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی با اشتیاق تحصیلی و رابطه منفی معنی‌دار بین ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی بود. علاوه بر این، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان دادند که از میان ابعاد مختلف انگیزش تحصیلی، ابعاد باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف، ویژگی‌های تکلیف و انگیزش درونی تجربه برانگیزندگی بیشترین نقش را در تبیین واریانس ابعاد اشتیاق تحصیلی دارند.

واژگان کلیدی: انگیزش تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی

---

\* دانشیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

\*\* کارشناس ارشد روان‌شناسی صنعتی و سازمانی دانشگاه شهید چمران اهواز، salehepiriaei@yhoo.com

تاریخ دریافت: ۹۰/۳/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۱/۲/۱۲

### مقدمه

اشتیاق تحصیلی<sup>۱</sup> به میزان انرژی که یک فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌شود. دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتز،<sup>۲</sup> ۲۰۰۱). اشتیاق تحصیلی شامل سه بعد جذب<sup>۳</sup>، نیرومندی<sup>۴</sup> و وقف خود<sup>۵</sup> است. ویژگی برجسته جذب که به تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد (اسکافیلی، سالانوا، گانزالز-روما و بکر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲)، این است که وقت برای فراگیر سریع می‌گذرد، به طوری که فرد گذر زمان را تشخیص نمی‌دهد و به سختی می‌تواند از کار خود جدا شود. بعد نیرومندی، به سطوح بالای انرژی و خاصیت ارتجاعی بودن<sup>۷</sup> ذهن فراگیر هنگام انجام امور درسی که دانش‌آموز طی آن، تلاش قابل ملاحظه‌ای در انجام تکالیف خود نشان می‌دهد، اشاره دارد (اسکافیلی و بکر،<sup>۸</sup> ۲۰۰۴). سومین مؤلفه اشتیاق تحصیلی، وقف خود در فعالیت تحصیلی است که با درگیری شدید روانی شخص نسبت به وظایف تحصیلی مشخص می‌شود (براون<sup>۹</sup>، ۱۹۹۶). این بُعد، نوعی دلبستگی تحصیلی است و به عنوان درجه‌ای که فرد از لحاظ روانی خود را وابسته و متعهد به امور تحصیلی خود می‌داند، تعریف شده است. یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بین اشتیاق تحصیلی مفهوم انگیزش تحصیلی<sup>۹</sup> است. انگیزش تحصیلی، به اعتقاد فراگیران در مورد توانایی خود در کسب موفقیت تحصیلی اشاره دارد (لگالت، پلیتیر و گرین دمرس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶). انگیزش تحصیلی برای کسب دانش، مسیر تحصیلی معنی‌دار و

- 
1. academic engagement
  2. Maslach, Schaufeli & Leiter
  3. absorption
  4. vigor
  5. dedication
  6. Salanova, Gonzalez-Roma & Baker
  7. resilience
  8. Brown
  9. academic motivation
  10. Legault, Pelletier & Green-Demers

موفقیت‌آمیز و نیز خودانگاره مثبت بسیار ضروری است (هیدی و هاراکویکز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). حجم قابل توجه تحقیقات انجام‌شده در زمینه انگیزش دانش‌آموزان، بیانگر علاقمندی پایدار محققان به این زمینه است (آتاوی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). تحقیقات نشان داده‌اند که افراد برانگیخته و با انگیزه، کارهای بیشتر و بهتری انجام می‌دهند (الیوت، هیمپل و وود<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). هاگر و هین<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) معتقدند که سطوح بالای انگیزش فراگیران با سطوح بالای موفقیت همراه است. همچنین این محققان نشان دادند که فراگیرانی که انگیزش تحصیلی بالاتری گزارش کردند، رضایت از زندگی و اشتیاق تحصیلی بالاتری نیز خواهند داشت. بر اساس نظریه خودمختاری<sup>۵</sup> دسی و رایان<sup>۶</sup> (۱۹۸۵)، انگیزش تحصیلی دارای سه بُعد انگیزش درونی<sup>۷</sup>، انگیزش بیرونی<sup>۸</sup> و بی‌انگیزگی<sup>۹</sup> است. انگیزش درونی، انگیزه انجام فعالیتی است که ذاتاً خشنودکننده بوده و پیامدهای حاصل از آن مورد توجه قرار نمی‌گیرد. به اعتقاد دسی و رایان (۱۹۸۵) انگیزش درونی دارای سه بُعد است. انگیزش درونی دانستن<sup>۱۰</sup> به معنای انجام یک فعالیت برای کسب لذت و خشنودی حاصل از تجارب یادگیری جدید، کشف و درک و فهم یک موضوع جدید است. انگیزش درونی انجام‌کار<sup>۱۱</sup>، به تمایل فراگیر برای درگیر شدن در انجام یک عمل برای کسب لذت ناشی از انجام آن عمل و یا خلق یک اثر جدید گفته می‌شود. انگیزش درونی تجربه برانگیختگی<sup>۱۲</sup> نیز به انگیزش انجام یک فعالیت جهت تجربه کردن برانگیختگی حسی اشاره دارد. به عبارت دیگر، فرد برای مواجه شدن با بعضی از محرک‌های حسی و کسب لذت شناختی ناشی از آن به انجام یک فعالیت می‌پردازد. درمقابل، انگیزش بیرونی به انجام فعالیتی که فراگیر را برای رسیدن به هدف خود یاری می‌دهد، اشاره دارد. انگیزش بیرونی نیز دارای سه بُعد است.

- 
1. Hidi & Harackiewicz
  2. Attaway
  3. Elliot, Heimpel & Wood
  4. Hagger & Hein
  5. self-determination theory
  6. Deci & Ryan
  7. internal motivation
  8. external motivation
  9. amotivation
  10. intrinsic motivation to know
  11. intrinsic motivation to accomplishment
  12. intrinsic motivation to stimulation

در تنظیم بیرونی رویدادهای خارجی، انگیزش تحصیلی را تنظیم می‌کنند و فرد در چنین شرایطی تنها زمانی انرژی خود را صرف امور تحصیلی می‌کند که این کار وسیله‌ای برای رسیدن به اهدافش باشند. در تنظیم درون‌فکن شده<sup>۱</sup>، فراگیران برای اجتناب از احساس اضطراب یا گناه و یا کسب احساس افتخار، تکالیف خود را انجام می‌دهند. در تنظیم همانندسازی شده<sup>۲</sup> انگیزش به وسیله ارزش‌هایی تنظیم می‌شود که فرد با آنها همانندسازی همانندسازی کرده است. در این حالت، فعالیت تحصیلی بخشی از هویت فراگیران خواهد شد. برای مثال، فراگیری که تکالیف مربوط به یک درس خاص را به این دلیل به خوبی انجام می‌دهد که احساس می‌کند، به کمک آن درس قادر خواهد بود توانمندی‌های بالقوه خود را در یک زمینه خاص به فعلیت برساند، دارای این نوع انگیزه است. از سوی دیگر، بی‌انگیزگی تحصیلی، سومین حیطه انگیزش تحصیلی است که به معنی فقدان انگیزش تحصیلی لازم برای موفقیت در امور تحصیلی است (لگالت و همکاران، ۲۰۰۶). بی‌انگیزگی تحصیلی دارای چهار بُعد مهم است که شامل باورهای توانایی<sup>۳</sup>، باورهای تلاش<sup>۴</sup>، ارزشمندی تکالیف تحصیلی<sup>۵</sup> و ویژگی‌های تکالیف<sup>۶</sup> است. باورهای توانایی، بیانگر ارزیابی منفی فرد از توانایی‌های خود در انجام تکالیف تحصیلی است. بعد دوم یعنی باورهای تلاش به عدم تمایل فرد برای صرف وقت و انرژی برای انجام تکالیف درسی محوله اشاره دارد. علاوه بر این، فراگیر احساس می‌کند که توانایی لازم را برای تلاش و کوشش جهت پیشبرد امور درسی و تحصیلی ندارد. ارزشمندی تکالیف تحصیلی نیز به ناتوانی فرد در یافتن اهمیت و فواید لازم در تکالیف تحصیلی گفته می‌شود که طی آن فراگیر چنین حس می‌کند که مطالب درسی فواید و کاربردهای لازم را برای وی ندارند. فراگیر در بعد ویژگی‌های تکالیف، انجام تکالیف تحصیلی را به عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و خستگی‌آور تلقی می‌کند. این تکالیف از برانگیختگی شناختی و هیجانی پایینی برخوردار هستند و کنجکاو او را تأمین نمی‌کنند. باتوجه به اهمیت

- 
1. introjected motivation
  2. identified motivation
  3. ability beliefs
  4. effort belief
  5. value placed on task
  6. characteristics of task

مفهوم انگیزش تحصیلی و نقش برجسته‌ای که در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد، لزوم بررسی دقیق و موشکافانه ابعاد آن و تأثیری که بر پیامدی همچون اشتیاق تحصیلی دارد، به درک بهتر این مفاهیم و شناسایی آثار دقیق آن خواهد انجامید و در این راستا، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی) با اشتیاق تحصیلی و همچنین تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی برای اشتیاق تحصیلی است.

### روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر اهواز است. نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۸۷ دانش‌آموز (۹۷ دختر و ۹۰ پسر) است که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای<sup>۱</sup> از میان کلیه دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان در شهر اهواز انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، ابتدا از میان مناطق چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز دو منطقه به طور تصادفی انتخاب شدند. به دنبال آن از هر منطقه چهار دبیرستان انتخاب شدند و نمونه‌گیری از کلاس‌های دبیرستان‌های مورد نظر به عمل آمد.

ابزار سنجش در این پژوهش عبارت‌اند از: پرسشنامه انگیزش تحصیلی: این پرسشنامه از سوی والرند<sup>۲</sup>، پلتیر و والیریس<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) ساخته شده است که دارای شش خرده‌مقیاس انگیزش دانستن، انگیزش انجام‌دادن، تجربه برانگیختگی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکن شده و تنظیم همانندسازی شده است. لازم به ذکر است سه حیطة اول، مربوط به انگیزش درونی و سه حیطة دوم به انگیزش بیرونی تعلق دارند. این پرسشنامه دارای ۲۴ ماده است و برای هر خرده‌مقیاس ۴ ماده در نظر گرفته شده است. پاسخ‌های این پرسشنامه بر روی یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. والرند و همکاران (۱۹۹۲) اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی مطلوب گزارش کردند. همچنین، همبستگی نمرات حاصل از

---

1. multistage random sampling  
2. Vallerand  
3. Vallieres

این پرسشنامه با پرسشنامه‌های انگیزه اجتناب از شکست (بنسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷) و پرسشنامه هدف‌گرایی (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶) مطلوب و معنی‌دار گزارش شده است. والرند و همکاران (۱۹۹۲) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای ابعاد انگیزش درونی، انگیزش انگیزش دانستن، انگیزش انجام‌دادن، تجربه برانگیختگی، انگیزش بیرونی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکن شده و تنظیم همانندسازی شده، به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۷، ۰/۶۸، ۰/۸۹، ۰/۹۲، ۰/۸۸/۷۲، ۰/۸۳ و گزارش شده است. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی از جمله شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۲</sup> (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب<sup>۳</sup> (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۹۸ و ۰/۰۵ حاکی از روایی قابل قبول این مقیاس در پژوهش حاضر است.

پرسشنامه بی‌انگیزگی تحصیلی: این پرسشنامه از سوی لگالت و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شده و دارای ۱۶ ماده هفت گزینه‌ای است. در این پرسشنامه، هر یک از چهار حیطه باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی با چهار ماده سنجیده می‌شوند. لگالت و همکاران (۲۰۰۶) اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عوامل اکتشافی مورد تأیید قرار دادند. برای بررسی اعتبار سازه این پرسشنامه، لگالت و همکاران (۲۰۰۶) رابطه این پرسشنامه را با سه رفتار مرتبط یعنی عملکرد تحصیلی، زمان سپری شده برای مطالعه و نیت ترک تحصیل و نیز چهار سازه روان‌شناختی یعنی عزت‌نفس تحصیلی، فقدان علاقمندی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و بی‌تفاوتی تحصیلی مورد بررسی قرار دادند و نتایج نشان‌دهنده وجود رابطه معنی‌دار بین ابعاد چهارگانه بی‌انگیزگی تحصیلی و چهار سازه روان‌شناختی و ابعاد رفتاری بود که حاکی از روایی مطلوب این مقیاس است. لگالت و همکاران (۲۰۰۶)، پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کردند.

1 . Benson

2. comparative fit index (CFI)

3. root mean squared error of approximation (RMSEA)

پایایی ابعاد پرسشنامه بی‌انگیزگی تحصیلی در این پژوهش نیز به روش آلفای کرونباخ، برای باورهای توانایی ۰/۸۲، باورهای تلاش ۰/۸۹، ارزشمندی تکالیف تحصیلی ۰/۹۰ و برای ویژگی‌های تکالیف تحصیلی معادل ۰/۸۸ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۹۷ و ۰/۰۴ بوده و بیانگر روایی این پرسشنامه هستند.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: در پژوهش حاضر سنجش اشتیاق تحصیلی از سوی یک پرسشنامه ۱۷ ماده‌ای (اسکاویلی و همکاران، ۲۰۰۲) سنجیده شد. این پرسشنامه سه حوزه نیرومندی (۶ ماده)، وقف کردن خود (۵ ماده) و جذب (۶ ماده) را در بر می‌گیرد. پاسخ‌ها در تمام ماده‌های این مقیاس از هرگز (۱) تا همیشه (۶) درجه بندی می‌شوند. سازندگان پایایی کلی اشتیاق به تحصیل را ۰/۷۳ به دست آوردند. همسانی درونی ابعاد پرسشنامه برای مقیاس نیرومندی ۰/۷۸، برای بعد وقف خود ۰/۹۱ و برای بعد جذب ۰/۷۳ محاسبه شد. برای بررسی اعتبار، اسکاویلی و همکاران (۲۰۰۲) رابطه این پرسشنامه را با مقیاس فرسودگی برابر با ۰/۳۸- به دست آوردند. همچنین همه خرده‌مقیاس فرسودگی با خرده‌مقیاس‌های اشتیاق به تحصیل رابطه منفی و معنی‌دار داشتند. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که برای کل پرسشنامه، نیرومندی، وقف خود و جذب به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۷ است. در پژوهش حاضر، اعتبار پرسشنامه با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۹۹ و ۰/۰۶ است که در حد قابل قبول قرار دارند.

#### یافته‌ها

در ابتدا یافته‌های توصیفی شامل توصیف ویژگی‌های مربوط به متغیرهای پژوهش حاضر در جدول (۱) و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول (۱) یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
انگیزش درونی	۳۱/۵۱	۵/۶۱
انگیزش درونی دانستن	۱۱/۳۲	۲/۱۱
انگیزش درونی انجام کار	۱۲/۰۴	۲/۰۵
انگیزش درونی تجربه برانگیختگی	۱۰/۱۶	۲/۳۹
انگیزش بیرونی	۳۷/۹۴	۶/۱۲
تنظیم همانند سازی شده	۱۲/۷۴	۲/۳۴
تنظیم درون فکن شده	۱۱/۵۲	۲/۱۵
انگیزش بیرونی	۱۲/۹۶	۲/۴۷
بی‌انگیزگی تحصیلی	۲۹/۶۳	۹/۴۶
باورهای توانایی	۷/۷۸	۲/۵۹
باورهای تلاش	۷/۸۴	۲/۹۳
ارزشمندی تکالیف	۶/۴۷	۲/۷۴
ویژگی‌های تکلیف	۷/۷۳	۲/۴۸
اشتیاق تحصیلی	۴۶/۲۴	۸/۹۶
جذب	۱۵/۴۸	۳/۴۰
نیرومندی	۱۶/۵۸	۳/۳۲
وقف خود	۱۴/۲۷	۲/۸۲

جدول (۲) جدول ضرایب همبستگی ابعاد انگیزش تحصیلی و اشتیاق تحصیلی

متغیرها	اشتیاق تحصیلی	جذب	نیرومندی	وقف خود
انگیزش درونی	۰/۳۴*	۰/۳۹*	۰/۳۹*	۰/۵۲*
انگیزش درونی دانستن	۰/۳۳*	۰/۳۳*	۰/۳۱*	۰/۴۵*
انگیزش درونی انجام کار	۰/۳۹*	۰/۲۷*	۰/۴۲*	۰/۴۶*
انگیزش درونی تجربه برانگیختگی	۰/۱۷*	۰/۳۵*	۰/۲۷*	۰/۴۳*
انگیزش بیرونی	۰/۱۱**	۰/۱۶*	۰/۲۴**	۰/۱۶**
تنظیم همانند سازی شده	۰/۱۶*	۰/۳۳*	۰/۲۹*	۰/۲۵*
تنظیم درون فکن شده	۰/۲۳*	۰/۲۱*	۰/۳۶**	۰/۲۶*
انگیزش بیرونی	۰/۲۳*	۰/۳۴*	۰/۳۵*	۰/۱۶*
بی‌انگیزگی تحصیلی	-۰/۲۸**	-۰/۲۸*	-۰/۴۶*	-۰/۴۶**
باورهای توانایی	-۰/۴۲*	-۰/۲۴*	-۰/۳۸*	-۰/۴۷*
باورهای تلاش	-۰/۴۷*	-۰/۴۲*	-۰/۵۷*	-۰/۵۳*
ارزشمندی تکالیف	-۰/۳۷*	-۰/۴۳*	-۰/۴۸*	-۰/۵۸*
ویژگی‌های تکلیف	-۰/۴۳*	-۰/۳۲*	-۰/۵۶*	-۰/۵۹*

\*\*  $p < 0/001$       \*  $p < 0/001$



فرضیه (۱) بیانگر رابطه ابعاد انگیزش درونی با اشتیاق تحصیلی است. با ملاحظه جدول (۲) می‌توان دریافت که ضرایب همبستگی ابعاد انگیزش درونی دانستن، انگیزش درونی انجام کار و انگیزش درونی تجربه برانگیختگی با اشتیاق تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۳۳، ۰/۳۹ و ۰/۱۷ است که همه آنها در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دار هستند. همچنین ضرایب همبستگی بین ابعاد انگیزش درونی با بعد جذب به ترتیب ۰/۳۳، ۰/۲۷ و ۰/۳۵، با بعد نیرومندی ۰/۳۱، ۰/۴۲ و ۰/۲۷ و با بعد وقف‌خود ۰/۴۵، ۰/۴۶ و ۰/۴۳ به دست آمد و تمام این ضرایب نیز در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دار هستند؛ بنابراین، فرضیه اول پژوهش حاضر مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه (۲) پژوهش حاضر، بیانگر رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی بیرونی با اشتیاق تحصیلی است. جدول (۲) نشان می‌دهد که ضرایب همبستگی ابعاد انگیزش بیرونی شامل تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم بیرونی با اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۰/۱۶، ۰/۲۳ و ۰/۲۳ هستند که در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دار هستند. علاوه بر این، ضرایب همبستگی بین ابعاد انگیزش بیرونی با بعد جذب به برابر با ۰/۳۳، ۰/۲۱ و ۰/۳۴، با بعد نیرومندی ۰/۲۹، ۰/۳۶ و ۰/۳۵ و با بعد نیرومندی ۰/۲۵، ۰/۲۶ و ۰/۱۶ به دست آمد که همه این ضرایب همبستگی در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دار هستند؛ بنابراین، فرضیه (۲) پژوهش حاضر نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه (۳) پژوهش بیانگر رابطه منفی بی‌انگیزگی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی است. با استناد به جدول (۲) می‌توان دریافت که ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی شامل باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی به ترتیب دارای ضرایب همبستگی معادل با ۰/۴۲، ۰/۴۷، ۰/۳۷، ۰/۴۳ و ۰/۴۳- با اشتیاق تحصیلی هستند که در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دار است. علاوه بر این، ضرایب همبستگی ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی با بعد جذب به ترتیب معادل با ۰/۲۴، ۰/۴۲، ۰/۴۳ و ۰/۳۲- با بعد نیرومندی ۰/۳۸، ۰/۵۷، ۰/۴۸ و ۰/۵۶- و با بعد وقف خود ۰/۴۲، ۰/۵۳، ۰/۵۸ و ۰/۵۹- است که تمام این ضرایب در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دار هستند؛ بنابراین، فرضیه ۳ پژوهش حاضر نیز تأیید می‌شود.

در جدول‌های (۳)، (۴) و (۵) نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به روش مرحله‌ای<sup>۱</sup> ابعاد انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی با ابعاد اشتیاق تحصیلی (جذب، نیرومندی و وقف خود) جهت تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی برای اشتیاق تحصیلی ارائه شده است.

جدول (۳) نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه حیطه‌های انگیزش تحصیلی با بعد جذب به روش مرحله‌ای

متغیرهای پیش بین	همبستگی چندگانه (MR)	ضریب تعیین (RS)	B	$\beta$	t	p
ارزشمندی تکالیف	۰/۴۸۱	۰/۲۳	-۰/۳۴	-۰/۲۷	-۲/۲۷	۰/۰۰۷
انگیزش درونی	۰/۵۳۱	۰/۲۸	۰/۳۵	۰/۲۳	۳/۰۹	۰/۰۰۲
تجربه برانگیختگی	۰/۵۵۱	۰/۳۰	-۰/۲۳	-۰/۱۹	-۲/۰۰۶	۰/۰۴
باورهای تلاش						

F= ۲۰/۸۲۰    p< ۰/۰۰۰۱

یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش مرحله‌ای در جدول (۳) نشان می‌دهند که متغیرهای ارزشمندی تکالیف، انگیزش درونی تجربه برانگیختگی و باورهای تلاش به ترتیب بیشترین نقش را در تبیین واریانس بعد جذب اشتیاق تحصیلی برخوردار هستند. این متغیرها ۳۰ درصد واریانس جذب را تبیین می‌کنند.

جدول (۴) نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه حیطه‌های انگیزش تحصیلی با بعد نیرومندی به روش مرحله‌ای

متغیرهای پیش بین	همبستگی چندگانه (MR)	ضریب تعیین (RS)	B	$\beta$	t	p
باورهای تلاش	۰/۵۹۸	۰/۳۵	-۰/۳۷	-۰/۳۳	-۳/۳۷	۰/۰۰۱
ویژگی‌های تکالیف	۰/۶۳۴	۰/۴۰	-۰/۳۴	-۰/۲۵	-۲/۴۷	۰/۰۱۵
انگیزش درونی انجام کار	۰/۶۴۷	۰/۴۲	۰/۲۵	۰/۱۵	۲/۰۳	۰/۰۴

F= ۳۴/۳۲۱    p< ۰/۰۰۰۱

با استناد به جدول (۴) می‌توان دریافت که از میان حیطه‌های انگیزش تحصیلی تنها سه بعد باورهای تلاش، ویژگی‌های تکالیف و انگیزش درونی انجام کار رابطه معنی‌داری با بعد نیرومندی اشتیاق تحصیلی دارند. این ابعاد ۴۲ درصد واریانس نیرومندی را تبیین می‌کنند.

جدول (۵) نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه حیطه‌های انگیزش تحصیلی با بعد وقف خود به روش مرحله‌ای

<i>p</i>	<i>t</i>	$\beta$	B	ضریب تعیین (RS)	همبستگی چندگانه (MR)	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۳	-۳/۰۱	-۰/۲۹	-۰/۳۲۳	۰/۳۶	۰/۶۰	ویژگی‌های تکالیف
۰/۰۰۱	-۳/۳۶۵	-۰/۳۰	-۰/۳۱۵	۰/۴۰	۰/۶۳۸	ارزشمندی تکالیف
۰/۰۰۷	۲/۷۴۹	۰/۱۹	۰/۲۳۸	۰/۴۳	۰/۶۶۱	انگیزش درونی تجربه برانگیختگی

$F= ۳۷/۱۷۰$        $p < ۰/۰۰۰۱$

نتایج مندرج در جدول (۵) نشان می‌دهد که از میان حیطه‌های انگیزش تحصیلی، ابعاد ویژگی‌های تکالیف، ارزشمندی تکالیف و انگیزش درونی تجربه برانگیختگی به ترتیب مهم‌ترین پیش‌بین‌های بعد وقف خود به شمار می‌روند و ۴۳ درصد واریانس آن را تبیین می‌کنند.

### نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه حیطه‌های انگیزش تحصیلی با ابعاد اشتیاق تحصیلی بود. نتایج حاصل، حاکی از وجود رابطه معنی‌دار بین ابعاد انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی با اشتیاق تحصیلی است. این یافته‌ها با پژوهش‌های الیوت و همکاران (۲۰۰۶)، هاگر و هین، (۲۰۰۷) و والرند و همکاران (۱۹۹۳) همسو هستند. علاوه بر این، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش مرحله‌ای نشان داد که متغیرهای باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف، ویژگی‌های تکالیف و انگیزش درونی تجربه برانگیختگی از میان متغیرهای دیگر بیشترین نقش را در تبیین واریانس ابعاد اشتیاق تحصیلی برخوردارند.

در تبیین رابطه بین انگیزش درونی با اشتیاق تحصیلی می‌توان چنین استدلال کرد که انگیزه تحصیلی درونی منجر به افزایش احساس کفایت و کنترل فراگیران می‌شود و این عامل اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می‌دهد. انگیزش درونی باعث می‌شود تا دانش‌آموز فعالیت‌های آموزشی را عاملی در جهت کامروایی نیازهای خود در نظر گیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را در راستای اهداف شخصی خود ببیند. در نتیجه، تحصیل را امری با معنا تصور کند و بدین ترتیب، اشتیاق وی به تحصیل افزایش می‌یابد. انگیزه درونی به واسطه افزایش هدف‌گذاری، حل مسئله، تصمیم‌گیری منجر به افزایش توانایی در ارزیابی مهارت‌ها، آگاهی از رجحان‌ها، علایق، نقاط قوت و ضعف‌ها، توانایی در نظر گرفتن ابعاد مختلف یک موضوع و همچنین قابلیت تعیین پیامدها هنگام تصمیم‌گیری می‌شود و با گسترش مهارت‌های دفاع کردن از خود، مهارت‌های خودارزشیابی، مهارت‌های عملکرد مستقلانه و قدرت سازگاری با تغییرات و اعتماد به نفس و خلاقیت، اشتیاق به تحصیل را افزایش می‌دهد (والرند، بلیس<sup>۱</sup>، بریر<sup>۲</sup> و پلتیر، ۱۹۸۹).

به طور کلی، می‌توان گفت از آنجایی که انگیزش بیرونی از علتی که محیط برای آغاز کردن یا ادامه دادن یک عمل به وجود می‌آورد، ناشی می‌شود، رویدادهای بیرونی به وجود آورنده انگیزش بیرونی هستند؛ به گونه‌ای که آنها نوع وابستگی «وسیله برای هدف» در ذهن فرد ایجاد می‌کنند که در آن رفتار یک وسیله است و هدف، پیامدهای خوشایند یا جلوگیری از پیامدهای ناخوشایند است. بنابراین، رفتار برای دنبال کردن پیامدهای خوشایند برانگیخته می‌شود و وجود انگیزه‌های بیرونی و مشوق‌های مطلوب برای فراگیران عاملی در جهت افزایش سطح اشتیاق آنها به تحصیل خواهد بود.

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری با ابعاد اشتیاق تحصیلی دارد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های بندورا و لاک<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)، لگالت و همکاران (۲۰۰۶) و هاردر و ریو<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) همسو است. در تبیین این

---

1. Blais  
2. Briere  
3. Bandura & Lock  
4. Hardre & Reeve

یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان دچار بی‌انگیزگی تحصیلی، هدف مشخصی نداشته و انتظار تغییر وقایع را ندارند. احساس فزاینده بی‌کفایتی و عدم کنترل بر وقایع، سازگاری ضعیف در تحصیل، احساس استرس زیاد، ضعف سلامت روان‌شناختی، و ضعف تمرکز (والرند و همکاران، ۱۹۸۹) از خصوصیات افراد دچار بی‌انگیزگی تحصیلی است که منجر به عدم اشتیاق دانش‌آموزان به فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. علاوه بر این، بی‌انگیزگی تحصیلی به احساس ناتوانی در تکمیل یک فعالیت به طور موفقیت‌آمیز می‌انجامد (بندورا، ۱۹۸۶) و باعث می‌شود افراد چنین تصور کنند که نمی‌توانند در انجام یک فعالیت به نتیجه مورد نظر برسند (سلیگمن<sup>۱</sup>، ۱۹۷۵). در این حالت، فراگیران به فعالیت‌های تحصیلی ارزش و اهمیت نمی‌دهند و اشتیاق به تحصیل آنها کاهش پیدا می‌کند (رایان، ۲۰۰۰). وقتی که دانش‌آموز چنین احساس می‌کند که توانایی لازم برای تلاش و کوشش در جهت پیشبرد امور درسی و تحصیلی را ندارد، فعالیت‌های آموزشی را جالب و برانگیزاننده تلقی نمی‌کنند و سطح اشتیاق او به تحصیل کاهش می‌یابد. اگر فراگیر تکالیف تحصیلی را به عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و خستگی‌آور تلقی کند، برانگیختگی شناختی و هیجانی وی پایین می‌آید، حس کنجکاوی دانش‌آموز تأمین نمی‌شود و نتیجه آن کاهش نیرومندی (به عنوان یکی از ابعاد اشتیاق تحصیلی) خواهد بود. همچنین، اگر فراگیر تکالیف تحصیلی خود را فاقد هرگونه چالش و ابتکار بداند تا زمینه‌ای را برای بروز شایستگی‌ها و توانایی‌های وی ارائه دهد، دلسرد می‌شود و تمایلی برای پرداختن به فعالیت‌های تحصیلی نخواهد داشت (هیدی و هاراکویکز، ۲۰۰۰).

## منابع

- Attway, N. M. (2004). Understanding academic motivation in middle school students. (*Doctoral dissertation, Rutgers University Dissertation Abstracts International, 64, 63214.*)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory* Englewood cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied psychology, 88, 1-22.*
- Benson, P. (1991). *All kids are our Kids*. San Francisco; Jossey Bass.
- Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin, 2, 235-255.*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). *Human autonomy*. In M. Kerins (Ed). (pp. 31-49). New York: Plenum press.
- Elliot, A., Heimpel, S. & Wood, J. (2006). Basic personality dispositions, self-esteem and personal goals. *Journal of personality, 74, 1293-1320*
- Hagger, V. & Hein, V. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations and self-determined behavioral regulations in a physical education setting. *Journal of sports science, 25, 149-159.*
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). Amotivation model of rural students intentions to persist in versus dropout of high school. *Journal of Educational Psychology, 95, 347-356.*
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated. *Review of Education Research, 70, 151-179.*
- Legault, L., Pelletier, L., & Green-Demers, I. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Journal of Education Psychology, 91, 15-28.*
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout." *Annual Review of Psychology, 52, 397-422.*
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting: The dynamic of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly, (46), 655-684.*
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist, 55, 68-78.*
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Baker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout. *Journal of Happiness Studies, (3), 71-92.*
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Vallerand, R.J., Pelletier, G., & Vallieres, E. (1992). On the assessment of intrinsic motivation in education. *Educational and Psychology Measurement, 53, 150-172.*
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction and Validation of the Echelle de motivation an education. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 21, 323-341*