

فرا تحلیل عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی^۱

یوسف یوسفی^۲

نورعلی فرخی^۳

غلامرضا صرامی^۴

چکیده

زمینه: امروزه ایجاد انگیزش در دانش آموزان به عنوان عامل ایجاد حرکت و جهت دهنده به فعالیت‌های آنان بیش از پیش مورد توجه مسئولان قرار گرفته است. با وجود اهمیت این موضوع، تضادهایی در نتایج تحقیقات انگیزش تحصیلی مشاهده می‌شود. **هدف:** این پژوهش به منظور بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی با روش فرا تحلیل انجام گرفته است. **روش:** جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه تحقیقاتی است که در پایگاه‌های SID، Magiran، Irandoc، بین سال‌های ۹۰-۱۳۷۰ در زمینه انگیزش تحصیلی انجام شده است. از این جامعه تعداد ۱۳۲ پژوهش با توجه به ملاک‌های ورود در این مطالعه، انتخاب شد و اطلاعات آنها در کاربرگ فرا تحلیل که توسط محققان تنظیم شده بود ثبت گردید. برای تطبیق داده‌ها از محاسبه اندازه اثر کلی، شاخص تعداد ناکامل بی‌خطر (Nfs) و آزمون Q برای همگنی مطالعات با استفاده از نرم‌افزار CMA-2 استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج به دست آمده نشان داد که به ترتیب متغیرهای رهبردهای یادگیری (ES=۰/۴۷۹)، خودکارآمدی (ES=۰/۴۰۵)، عزت نفس (ES=۰/۳۸۴)، خود تنظیمی (ES=۰/۳۳۳)، پیشرفت تحصیلی (ES=۰/۳۲۹)، اضطراب امتحان (ES=-۰/۱۹۷) و جنسیت (ES=۰/۰۳۷) بیشترین اثر را بر انگیزش تحصیلی دارند. بررسی همگنی مطالعات نشان داد که مطالعات تحت ترکیب در همه متغیرها، ناهمگن می‌باشد. بررسی شاخص تعداد ناکامل بی‌خطر نیز نشان داد که در هیچ یک از متغیرها، بین مطالعات تحت تلفیق، سوگیری انتشار وجود ندارد.

واژگان کلیدی: انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، خود تنظیمی، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری، فرا تحلیل.

۱. این مقاله از پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته سنجش و اندازه گیری دانشگاه علامه طباطبائی استخراج شده است.
۲. کارشناس ارشد سنجش و اندازه گیری، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) yu.yusefi@yahoo.com
۳. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی. Farrokhinoorali@yahoo.com
۴. استادیار دانشگاه خوارزمی. ghrsar@yahoo.com

مقدمه

انگیزش در تعلیم و تربیت و نقش آن در پیشرفت تحصیلی از دیرباز مورد توجه روان‌شناسان بوده است. امروزه ایجاد انگیزه به عنوان عامل ایجاد حرکت در دانش‌آموزان و جهت‌دهنده به فعالیت‌های آنان بیش از پیش مورد توجه مسئولان است. روان‌شناسان ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را به علت ارتباط مؤثر آن با یادگیری، کسب مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده‌اند و یکی از سازه‌های اولیه‌ای که برای تبیین آن ارائه کرده‌اند، انگیزش پیشرفت تحصیلی است. سازه انگیزش تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت منجر می‌شود اطلاق می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۴). باتل^۱ (۱۹۶۴، به نقل از رضایی، ۱۳۹۰) معتقد است که انگیزش تحصیلی عبارت است از: گرایش همه‌جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذاتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. افراد دارای سطوح مختلف انگیزش تحصیلی در زندگی خود به شیوه‌های کاملاً متفاوتی عمل می‌کنند. دانش‌آموزان دارای انگیزش تحصیلی، تحرک لازم را برای به اتمام رساندن موفق یک تکلیف، نیل به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود پیدا می‌کنند تا نهایتاً به موفقیت لازم در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی نائل گردند (ریو^۲، ۱۹۸۸؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۰).

برای تبیین انگیزش تحصیلی و نحوه ارتباط آن با عوامل مختلف، نظریه‌های زیادی ارائه شده است که از جمله آنها می‌توان به نظریه خودتنظیمی^۳ اشاره کرد. موضوع خودتنظیمی ارتباط نزدیکی با انگیزش دارد. چارچوب اصلی این نظریه بر این ایده استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سازماندهی می‌کنند (لینبرینک و پینتریچ^۴، ۲۰۰۲). پینتریچ (۱۹۹۹، به نقل از

1. Battle
2. Reeve
3. self-regulation
4. Linenbrink & Pintrich

نیکوس و جورج^۱، (۲۰۰۵) یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می کنند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می کند. زیمرمن^۲ (۱۹۸۶)، به نقل از شانک^۳، (۱۹۹۱) نیز راهبردهای خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرده است که در آن دانش آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش به معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند شخصاً کوشش های خود را شروع و هدایت می کنند. به عبارت دیگر یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری اطلاق می شود.

خودتنظیمی یادگیری را افزایش می دهد و ادراک شایستگی بیشتر، انگیزش و خودتنظیمی را برای دستیابی به اهداف جدید حفظ می کند (شانک، ۱۹۹۱). نشان داده شده که دانش آموزان خودتنظیم گر مجموعه ای از نگرش ها و باورهای سازگارانهای را نشان می دهند که منجر به درگیری و مداومت در تکالیف تحصیلی می شود. این دانش آموزان خودشان را کارآ می بینند و بر افزایش سطح یادگیری شان متمرکز می شوند و مواردی را که باید یاد بگیرند جالب، ارزشمند و مفید برای یادگیری ارزشیابی می کنند (پینتریچ، ۲۰۰۰).

تحقیقاتی که در زمینه نقش خودتنظیمی در انگیزش تحصیلی انجام شده مؤید ارتباط قوی و مؤثر بین این دو سازه است. پینتریچ و شرابین^۴ (۱۹۹۲)، به نقل از وال^۵ و همکاران، (۲۰۰۷) نشان دادند که دانش آموزان خودتنظیم گر با انگیزش و درگیری شخصی شان در یادگیری مشخص می شوند، آنها توانایی مداومت^۶ و تلاش کردن برای درگیر شدن در تکالیف یادگیری و شدت بخشیدن به تلاش ها و مداومتشان در فعالیت ها دارند. پژوهش

1. Nikos & George
2. Zimmerman
3. Schunk
4. Schrauben
5. Valle
6. perseverance

زیمرن و مارتینز-پونز^۱ (۱۹۸۸) نشان داد که آموزش یادگیری خودتنظیمی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت و انگیزه یادگیری را تسهیل کند. دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند در هنگام تدریس معلم یا مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبلی، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. آموزش مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا احساس و فکر کنند که آنها می‌توانند یادگیری‌شان را کنترل و نظارت کنند. دانش‌آموزانی که قدرت می‌یابند تا فرایندهای یادگیری‌شان را ببینند و احساس کنترل بر یادگیری‌شان دارند بیشتر برانگیخته می‌شوند و موفق‌تر عمل می‌کنند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۵).

از دیگر نظریه‌های ارائه‌شده در زمینه انگیزش تحصیلی نظریه خودکارآمدی^۲ است. خودکارآمدی عبارت است از: قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین‌شده عملکردها (بندورا^۳، ۱۹۸۶، به نقل از شانک، ۱۹۹۱). بندورا (۱۹۷۷) معتقد است که باورهای خودکارآمدی افراد چگونگی احساس، تفکر، برانگیختن، رفتار کردن و به طور کلی پیشرفت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند و به توانایی‌هایشان در انجام کاری باور دارند احتمالاً در آن فعالیت شرکت خواهند کرد اما افرادی که خودکارآمدی کمتری دارند ممکن است از انجام آن خودداری کنند. دانش‌آموزان خودکارآمد به ویژه هنگام مواجهه با مشکلات، بیشتر از افرادی که به قابلیت‌های خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند (شانک، ۱۹۹۱). اگر افراد بر یک موقعیت پیشرفت با ادراکات خودکارآمدی بالایی وارد شوند آنها باور خواهند داشت که می‌توانند آنچه را که موقعیت پیشرفت مستلزم آن است انجام دهند، آنها احتمالاً با اطمینان به تکلیف نزدیک

1. Martinez-Pons
2. self-efficacy
3. Bandura

خواهند شد و با اراده فعال و مداوم در آنها درگیر خواهند شد. بر عکس دانش آموزانی که باورهای خودکارآمدی پایینی دارند در مورد توانشان برای پیشرفت نامطمئن هستند یا حتی متقاعد می‌شوند که نمی‌توانند تکلیف را انجام دهند. بنابراین آنها به ظرفیت‌هایشان برای موفقیت شک خواهند داشت و با احتمال زیادی سعی خواهند کرد تا از موقعیت اجتناب کنند و یا اگر این کار برایشان غیرممکن باشد با ناکامی و شکست مواجه خواهند شد (بندورا، ۱۹۷۷). اجتناب از موقعیت و یا شکست در انجام تکلیف منجر به کاهش انگیزش و خودکارآمدی فرد خواهد شد.

پژوهش‌های بندورا (۱۹۸۶؛ به نقل از شانک، ۱۹۹۱) در این زمینه شواهدی را مطرح می‌سازد که نشان می‌دهد خودکارآمدی انگیزه دانش‌آموزان را برای تلاش در راه پیشرفت تحصیلی برمی‌انگیزد و در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. پیک و سرون^۱ (۱۹۸۹) نشان دادند که خودکارآمدی بالا به تولید انگیزش پیشرفت می‌انجامد. تأثیر انگیزشی خودکارآمدی می‌تواند چشمگیر باشد. وقتی که ادراک کارآمدی افراد بالا باشد، در فعالیت‌هایی شرکت خواهند کرد که توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان را تسریع کند، اما وقتی خودکارآمدی پایین باشد، افراد از شرکت در فعالیت‌های جدیدی که ممکن است به آنها در یادگیری مهارت‌های جدید کمک کند خودداری خواهند کرد. به علاوه آنها در مواجهه با تکالیف تحصیلی خویش ممکن است دچار اضطراب شوند و به آسانی عقب‌نشینی کنند و این وضعیت باعث کاهش بیشتر خودکارآمدی آنان می‌شود (بندورا، ۱۹۷۷).

مطالعه شانک و زیمرمن (۱۹۹۳) نشان داد که در حالت کلی دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند با سهولت بیشتری برای رفتار هدفمند برانگیخته می‌شوند؛ وقتی که با مشکلات روبرو می‌شوند به کارشان ادامه می‌دهند و بالأخره اینکه به پیشرفت‌های بالاتری می‌رسند. پژوهش پاچارس^۲ (۲۰۰۰) نشان داد دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از

1. Peake & Cerrone

2. Pajares

خودکارآمدی دارند، سخت‌کوش^۱ هستند و در حل مسائل شناختی مداومت نشان می‌دهند. آنها تحمل زیادی دارند و از راهبردهایی برای یافتن راه‌حل‌ها استفاده می‌کنند. پژوهش زیمرمن (۲۰۰۶)، به نقل از توندرو^۲ و همکاران، (۲۰۰۸) نیز نشان داد که باورهای خودکارآمدی انگیزش دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد که منجر می‌شود دانش‌آموزان، یادگیری به شیوه خودمختار را ادامه دهند.

از عوامل دیگری که با انگیزش تحصیلی ارتباط دارد و تحقیقات زیادی را به خود اختصاص داده است موضوع راهبردهای یادگیری است. راهبردهای یادگیری شامل فعالیت‌ها و فرایندهای عاطفی، انگیزشی، شناختی، فراشناختی و رفتاری است که فهم، یادگیری و پردازش معنادار همچون انسجام و یکپارچگی دانش جدید در حافظه را تسهیل می‌کند (وین اشتاین^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). راهبردهای یادگیری را می‌توان بر اساس سطح مهارت یادگیری و اهمیت آن در انجام تکالیف به دو دسته راهبردهای «شناختی و فراشناختی» تقسیم کرد.

تحقیقات نشان داده‌اند که راهبردهای یادگیری باعث افزایش موفقیت دانش‌آموزان می‌شود و این خود باعث کاهش سطح ناکامی دانش‌آموزان شده و تضمینی برای ایجاد انگیزه در آنان است. همچنین درگیری فعال یادگیرنده و توجه به ظرفیت و توانایی افراد که از اصول راهبردهای یادگیری هستند، موجب می‌شود دانش‌آموزان زمان کمتری برای جست‌وجو و زمان بیشتری برای یادگیری و کشف که منجر به یادگیری سریع‌تر می‌شود صرف‌کنند و از این طریق انگیزش خود را افزایش دهند (پینتریچ، ۲۰۰۰).

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده مؤید وجود ارتباط راهبردهای یادگیری با انگیزش تحصیلی است. برینزما^۴ (۲۰۰۴) نشان داد که آموزش مهارت‌های شناختی، انگیزش دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. نتایج تحقیقات پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) تأیید کرد

1. diligent
2. Towndrow
3. Weinstein
4. Bruinsma

که بین انگیزش تحصیلی و راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه وجود دارد؛ فراگیرانی که دارای سطوح بالای انگیزشی هستند از راهبردهای شناختی عمیق و فراگیرانی که دارای سطوح انگیزشی پایینی هستند از راهبردهای سطحی استفاده می‌کنند.

از عوامل دیگری که در ادبیات پژوهشی انگیزش پیشرفت به عنوان عامل مرتبط با انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است اضطراب امتحان است. اضطراب یکی از مهمترین متغیرهای انگیزشی و شناختی است که پیشرفت تحصیلی، یادگیری، عملکرد و نیز توجه، تمرکز و بازیابی اطلاعات یادگیرندگان را به طور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر قرار می‌دهد (شانک و همکاران، ۲۰۰۸، به نقل از اژه‌ای و همکاران، ۱۳۸۷). دوسک^۱ اضطراب امتحان را به عنوان احساس نامطلوب یا حالت هیجانی می‌داند که افراد در آزمون‌های رسمی یا سایر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌کنند (دوسک، ۱۹۸۴، به نقل از نجمی، ۱۳۸۷). یافته‌های پژوهشی از ارتباط منفی انگیزش تحصیلی با اضطراب امتحان حمایت کرده‌اند. نتایج پژوهش‌های زیتناکوا^۲ (۲۰۰۷) و پک ران^۳ و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند افرادی که از انگیزش پیشرفت بالایی برخوردارند در موقعیت‌های امتحانی سطح اضطراب کمتری خواهند داشت. همبری^۴ (۱۹۸۸، به نقل از نجمی، ۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود که روش فرا تحلیل انجام داد، دریافت که اضطراب امتحان با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و اضطراب امتحان باعث تضعیف عملکرد شده و باعث عزت نفس رابطه منفی و با ترس از ارزیابی در دانش آموزان رابطه مستقیم دارد.

عزت نفس نیز از عواملی است که در ادبیات پژوهشی به عنوان عامل مرتبط با انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. عزت نفس با پیشرفت و انگیزش تحصیلی همبستگی بالا و مثبتی دارد. بلوم (۱۹۸۷، به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴) معتقد است اگر دانش آموز از بیشتر تکالیف آموزشی برخوردار باشد و اگر به خاطر

1. Dusek
2. Zitniakova
3. Pekrun
4. Hembree

یادگیری این تکالیف از سوی آموزگار، والدین و همسالان خود تشویق شود نگرش او به آموزشگاه و یادگیری آموزشگاهی مثبت خواهد شد و او مشتاق به دست آوردن تجارب بیشتری در مدرسه خواهد بود. اتکینسون (۱۹۹۷)، به نقل از پینتریچ (۲۰۰۰) نیز در تحقیق خود نشان داد که عزت نفس از طریق تحت تأثیر قرار دادن انگیزه تحصیلی شخص می‌تواند در صورت بالا بودن، سبب تحریک انگیزه تحصیلی و در صورت کاهش یافتن، سبب بی‌انگیزگی دانش‌آموز در کسب اطلاعات از محیط شود.

از آنجا که انگیزش نقش مهمی در برون‌دادهای شناختی، رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان دارد، بر این اساس در دهه‌های اخیر دغدغه پژوهشگران، شناخت و فهم انگیزش در حوزه آموزش و نقش آن در برون‌دادهای تحصیلی بوده است. با وجود اهمیت انگیزش تحصیلی و انجام تحقیقات زیاد در این زمینه، پژوهش این حوزه با ابهاماتی همراه است. با بررسی پیشینه پژوهشی در حوزه انگیزش تحصیلی مشاهده می‌کنیم که در بین نتایج گزارش شده تضادها و تناقضاتی درباره میزان و گاهی جهت اثر عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی وجود دارد. برای مثال می‌توان به ابهامات در رابطه با تفاوت‌های جنسیتی در زمینه انگیزش تحصیلی اشاره نمود. از یک سو نتایج پژوهش‌های شکرکن و همکاران (۱۳۸۱)، بحرانی (۱۳۸۴)، کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶) و فرج‌اللهی و کاکویی (۱۳۸۸) نشان داد که دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر انگیزش تحصیلی باهم تفاوت دارند؛ از طرف دیگر ابراهیمی و همکاران (۱۳۸۹)، رضانی و همکاران (۱۳۸۹)، بیابانگرد (۱۳۸۴) و لواسانی (۱۳۸۱) در پژوهش خود نتوانستند نشان دهند که دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ انگیزش تحصیلی تفاوت معنی‌داری دارند. همچنین برخی از این پژوهش‌ها تفاوت انگیزشی را به نفع دختران و برخی دیگر به نفع پسران گزارش کرده‌اند. در همین زمینه پینتریچ (۲۰۰۲) ادعا می‌کند که تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش ممکن است بیانگر تعامل متغیرهای موقعیتی با جنسیت باشد تا اینکه وجود تفاوت‌های درونی و ذاتی در دو جنس را نشان دهد. از دیگر زمینه‌های اختلاف در بین تحقیقات انجام شده در حوزه انگیزش تحصیلی می‌توان به موضوع راهبردهای یادگیری اشاره کرد. در حالی که نتایج پژوهش‌های

ابراهیمی قوام (۱۳۸۷)، نیسی و همکاران (۱۳۸۳)، مهدی زاده (۱۳۸۸) و ثمری و رسولزاده (۱۳۸۸) اثر معنادار راهبردهای یادگیری بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان را نشان دادند؛ پژوهش‌های فناخسرو (۱۳۸۵)، عدنانی (۱۳۸۹)، رضایی (۱۳۹۰) و احتشامی تبار و همکاران (۱۳۸۵) نشان دهنده اثر معنی دار روش‌های یادگیری بر انگیزش تحصیلی نیستند. تفاوت در کاربندی‌ها (مداخلات آزمایشی)، ابزارهای اندازه‌گیری، روش‌های تحقیق و موقعیت‌های پژوهشی می‌تواند علت یافته‌های متضاد باشد (هومن، ۱۳۸۷). چنین شرایطی لزوم ترکیب نتایج پژوهش‌های انجام شده به منظور نیل به نتیجه‌ای منسجم و یکپارچه را روشن می‌سازد. به اعتقاد دلاور (۱۳۸۵) فراتحلیل فنی است که از طریق آن می‌توان با ثبت ویژگی‌ها و یافته‌های توده‌ای از پژوهش‌ها در قالب مفاهیم کمی، آنها را آماده استفاده از روش‌های نیرومند آماری کرد.

بنابراین با توجه به تضادهای مذکور در نتایج تحقیقات انگیزش تحصیلی، مسئله پژوهش حاضر این است که اندازه اثر واقعی این عوامل بر انگیزش تحصیلی چقدر است؟ پژوهش حاضر می‌تواند تضادهای موجود در اثربخشی برخی از عوامل را از طریق ترکیب نتایج تحقیقات مختلف، رفع کند و به نتیجه‌ای یکپارچه در خصوص اثر این عوامل بر انگیزش تحصیلی دست یابد. در نتیجه اندازه اثر واقعی هر یک از عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی مشخص شده و این عوامل بر اساس اهمیتشان رتبه‌بندی می‌شوند. بدین ترتیب نتایج پژوهش حاضر می‌تواند به روشن شدن نتایج تحقیقات قبلی کمک کند و با رفع تضادهای مربوط به عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی، راه انجام پژوهش‌های جدید را بر محققان بعدی هموار کند.

سؤالات پژوهشی

۱. آیا اندازه اثر کلی پیشرفت تحصیلی بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟
۲. آیا اندازه اثر کلی راهبردهای یادگیری بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟
۳. آیا اندازه اثر کلی اضطراب امتحان بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟

۴. آیا اندازه‌ اثر کلی خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟
۵. آیا اندازه‌ اثر کلی خود کارآمدی بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟
۶. آیا اندازه‌ اثر کلی عزت نفس بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟
۷. آیا اندازه‌ اثر کلی جنسیت بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟
۸. آیا مطالعات تلفیق شده در هر یک از سؤالات فوق ناهمگن است؟
۹. آیا در بین مطالعات تلفیق شده در هر یک از سؤالات فوق سوگیری انتشار وجود دارد؟

روش

جامعه و نمونه

با توجه به اینکه در این پژوهش، تلفیق نتایج پژوهش‌های انجام شده در زمینه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی مورد نظر بوده است، بنابراین از روش فرا تحلیل استفاده شده است. این روش جزء روش‌های کمی و ترکیبی است و به محقق امکان می‌دهد تحقیقات انجام شده درباره یک سؤال پژوهشی خاص را باهم ترکیب کند و با استفاده از روش‌های نیرومند آماری به نتیجه‌ای واحد و منسجم دست یابد (دلاور، ۱۳۸۵). جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه تحقیقاتی است که در حوزه انگیزش تحصیلی در بین سال‌های ۹۰-۱۳۷۰ در داخل کشور انجام شده است. جامعه در دسترس پژوهش حاضر نیز شامل کلیه تحقیقاتی است که به صورت مقاله در بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran) و پایگاه اطلاعات علمی کشور (Sid) و همچنین به صورت پایان‌نامه در پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات کشور (IranDoc) در زمینه انگیزش تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در بین سال‌های ۹۰-۱۳۷۰ انجام شده است. در این پژوهش به دلیل محدودیت جامعه آماری نمونه‌گیری به عمل نیامد و از کلیه پژوهش‌هایی که از طریق جستجوی اینترنتی در پایگاه‌های Sid، Magiran، IranDoc و همچنین جستجوی حضوری در سیستم

کتابخانه الکترونیکی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران (شامل دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، علامه طباطبائی، الزهرا (س)، تربیت معلم و شهید بهشتی) به دست آمد استفاده شده است. تعداد کل نمونه برابر با ۱۳۲ پژوهش است.

روش اجرا

در پژوهش حاضر ابتدا کلیدواژه‌های «انگیزش تحصیلی»، «انگیزه تحصیلی»، «انگیزش پیشرفت»، «انگیزش» و «انگیزه» در پایگاه‌های Sid, Magiran و Irandoc جستجو شد و سپس اطلاعات لازم برای فرا تحلیل از طریق «کاربرگ فرا تحلیل» که توسط محقق تنظیم شده، گردآوری شد. همچنین با توجه به اینکه اطلاعات پایان‌نامه‌ها در پایگاه جستجوی Irandoc به روز شده نیست با مراجعه حضوری به کتابخانه‌های الکترونیکی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران اطلاعات پایان‌نامه‌ها تکمیل شد. کاربرگ فرا تحلیل در این پژوهش شامل اطلاعات زیر بوده است:

- عنوان کامل پژوهش، پژوهشگر یا پژوهشگران، سال انتشار و محل انتشار
- روش پژوهش (آزمایشی، نیمه آزمایشی، شبه آزمایشی، علی - مقایسه ای و همبستگی)
- مشخصات جامعه آماری
- نمونه (حجم نمونه و روش نمونه گیری)
- ابزارهای پژوهشی مورد استفاده، روایی و پایایی آنها
- روش‌های تحلیل داده‌ها، مقادیر شاخص‌های آماری ($r, \chi^2, F, z, t, S, \bar{x}$) و P value.

روش‌های آماری

برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌های اندازه اثر کلی (g هگنز^۱ برای مطالعات مقایسه‌ای و f^2 برای مطالعات همبستگی)، آزمون Z فیشر (برای معنی‌داری اندازه اثر)، شاخص تعداد ناکامل بی‌خطر (N_{fs}) و محاسبه Q کوکران (برای میزان همگنی مطالعات) استفاده شد.

اندازه اثر

اندازه اثر^۲ (ES) شاخصی است که مقدار نسبی اثر مداخله آزمایشی را اندازه می‌گیرد. آزمون‌های آماری تنها یک شاخص برای معناداری آماری نتایج مرتبط با یک فرضیه صفر را فراهم می‌آورند اما هیچ‌گونه بینشی درباره قدرت رابطه یا اثر مورد نظر پژوهشگر به دست نمی‌دهند (هومن، ۱۳۸۷). مفهوم سطح اندازه‌گیری نیز با آنکه یکی از عوامل اساسی در استنباط آماری است به خودی خود چیزی درباره مقدار تفاوت و یا حجم اثر مشاهده شده در اختیار پژوهشگر قرار نمی‌دهد. برای پی بردن به حجم اثر متغیر کاربردی، شاخصی نیاز است که اولاً تحت تأثیر حجم نمونه پژوهشی نباشد و ثانیاً از واحد اندازه‌گیری اصلی رها باشد (هومن، ۱۳۸۷). این ویژگی‌ها در شاخص اندازه اثر موجود است.

شاخص اندازه اثر، حجم اثر یک مداخله آزمایشی یا میزان حضور یک پدیده در جامعه را نشان می‌دهد (هومن، ۱۳۸۷). می‌توان برای هر مطالعه مقدار اندازه اثر را محاسبه کرد و با ترکیب اندازه‌های اثر مطالعات مربوط به یک فرضیه پژوهشی و محاسبه معناداری آن، در مورد اثر کلی متغیر کاربردی داوری کرد.

انواع شاخص‌های اندازه اثر

روزنتال و دیماتئو (۲۰۰۱)، به نقل از هومن، (۱۳۸۷) شاخص‌های گوناگون اندازه اثر را به طور کلی به دو خانواده اصلی تقسیم می‌کنند:

1. Hedges g
2. effect size

- خانواده d: بیانگر تفاوت استاندارد شده بین میانگین های دو گروه مستقل است. این شاخص ها زمانی مناسب است که اندازه های اثر، نتیجه سنجش اثر یک همپراش گسسته مانند آزمون F تحلیل واریانس یا آزمون t باشد. در خانواده d سه عنصر مهم و نسبتاً مشابه وجود دارد که عبارتند از: d کوهن، g هگز و Δ گلاس.
- خانواده r: بیانگر همبستگی بین متغیر مستقل طبقه بندی و نمرات افراد در متغیر وابسته یعنی برآوردهایی از همبستگی گشتاوری پیرسون است. این شاخص ها زمانی مناسب است که اندازه های اثر نتیجه یک همپراش پیوسته مانند تحلیل رگرسیون یا همبستگی باشد.

اندازه اثر g هگز

شاخص اندازه اثر g هگز به عنوان تفاوت بین میانگین ها تقسیم بر انحراف استاندارد

$$g = \frac{M_1 - M_2}{S_p} \quad \text{میان گیری شده (S}_p\text{) تعریف شده است:}$$

مقدار S_p یا انحراف استاندارد میان گیری شده را می توان از طریق فرمول زیر برآورد کرد:

$$S_p = \sqrt{[(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2] / (n_1 + n_2 - 2)}$$

اندازه اثر r همبستگی

وقتی روش بکار رفته در مطالعه ای از نوع همبستگی باشد معمولاً رابطه بین دو متغیر به صورت ضریب همبستگی پیرسون گزارش می شود؛ مشروط بر آنکه هر دو متغیر پیوسته و یا فاصله ای باشد. در چنین شرایطی مقدار r همبستگی محاسبه شده شاخصی برای اندازه اثر مطالعه مورد نظر محسوب می شود (هومن، ۱۳۸۷).

یافته‌ها

جدول ۱ نتایج تلفیق تحقیقات را برای هر متغیر نشان داده است. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، برای هر متغیر اندازه اثر کلی (g یا f^2) و آزمون معنی‌داری و همچنین سطح معنی‌داری محاسبه شده است.

جدول ۱. اندازه اثر کلی متغیرها و معنی‌داری آن

شاخص‌های آماری					مدل	متغیرها
مقدار P	مقدار Z	حد بالا	حد پایین	f^2 همبستگی	تعداد g مگر	
۰/۰۰۱	۵۹/۰۵	۰/۷۱۵	۰/۶۶۹	-	۰/۶۹۲	۷۴ ثابت پیشرفت
۰/۰۰۱	۹/۴۹	۰/۹۸۶	۰/۶۴۹	-	۰/۸۱۷	۷۴ تصادفی
۰/۰۰۱	۳۸/۸۰	۰/۴۹۹	۰/۴۵۸	۰/۴۷۹	-	۳۷ ثابت راهبردها
۰/۰۰۱	۴/۳۸	۰/۶۲۵	۰/۲۷۲	۰/۴۶۷	-	۳۷ تصادفی
۰/۰۰۱	-۱۵/۲۶	-۰/۱۷۱	-۰/۲۲	-۰/۱۹۶	-	۲۱ ثابت اضطراب
۰/۰۴۶	-۱/۹۹	-۰/۰۰۲	-۰/۲۳	-۰/۱۲۰	-	۲۱ تصادفی
۰/۰۰۱	۲۴/۸۶	۰/۳۵۷	۰/۳۰۹	۰/۳۳۳	-	۲۲ ثابت خودتنظیمی
۰/۰۰۱	۵/۷۱	۰/۵۲۰	۰/۲۷۵	۰/۴۰۵	-	۲۲ تصادفی
۰/۰۰۱	۲۰/۸۲	۰/۴۳۸	۰/۳۷۰	۰/۴۰۵	-	۱۰ ثابت خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۵/۲۵	۰/۶۴۵	۰/۶۴۵	۰/۵۰۷	-	۱۰ تصادفی
۰/۰۰۱	۲۷/۶۴	۰/۴۰۹	۰/۳۶۰	۰/۲۸۴	-	۱۸ ثابت عزت نفس
۰/۰۰۱	۷/۹۸	۰/۴۰۹	۰/۲۵۷	۰/۳۳۵	-	۱۸ تصادفی
۰/۰۰۱	۶/۸۳	۰/۰۹۶	۰/۰۵۳	-	۰/۰۷۴	۷۲ ثابت جنسیت
۰/۰۰۱	۳/۴۹	۰/۲۷۴	۰/۰۷۷	-	۰/۱۷۶	۷۲ تصادفی

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، برای متغیر پیشرفت تحصیلی نتایج ۷۴ پژوهش تلفیق شده است. مقدار اندازه اثر کلی تحت مدل ثابت برابر با $g=۰/۶۹۲$ به دست آمده که در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که پیشرفت تحصیلی اثر معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. همان‌طور که مشاهده می‌شود متغیرهای راهبردهای یادگیری ($f^2=-۰/۴۷۹$)، اضطراب امتحان ($f^2=-۰/۱۹۶$)، خودتنظیمی

($I=0/333$)، خودکارآمدی ($I=0/405$)، عزت نفس ($I=-0/384$) و جنسیت ($g=0/074$) اثرات کلی معناداری بر انگیزش تحصیلی نشان دادند. نتایج به دست آمده تحت مدل تصادفی نیز نتایج مشابهی را نشان می‌دهد. به منظور مقایسه اندازه اثر متغیرها و رتبه‌بندی آنها، شاخص‌های g هگنز ابتدا به d کوهن و سپس به I همبستگی تبدیل شد. جدول ۲ عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی را به ترتیب از بیشترین اثر تا کمترین اثر نشان داده است.

جدول ۲. عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی

عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی	مقدار g هگنز	مقدار I	مقدار Z	معنی داری
راهبردهای یادگیری	-	۰/۴۷۹	۸۰۸/۳۸	معنی دار است
خودکارآمدی	-	۰/۴۰۵	۷۲۲/۲۰	معنی دار است
عزت نفس	-	۰/۳۸۴	۶۴۵/۲۷	معنی دار است
خودتنظیمی	-	۰/۳۳۳	۸۶۹/۲۴	معنی دار است
پیشرفت تحصیلی	۰/۶۹۲	۰/۳۲۹	۵۹۱/۵۳	معنی دار است
اضطراب	-	-۰/۱۹۶	۲۶۷/۱۵	معنی دار است
جنسیت	۰/۰۷۴	۰/۰۳۷	۸۳۵/۶	معنی دار است

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، متغیر راهبردهای یادگیری با اندازه اثر $I=0/479$ بیشترین اثر را بر انگیزش تحصیلی نشان داده است. پس از آن متغیرهای خودکارآمدی ($I=0/405$)، عزت نفس ($I=0/384$)، خودتنظیمی ($I=0/333$)، پیشرفت تحصیلی ($I=0/329$)، اضطراب ($I=-0/196$) و جنسیت ($I=0/037$) به ترتیب بیشترین اثر را بر انگیزش تحصیلی دارند.

با توجه به اینکه کوهن (۱۹۷۷)، به نقل از هومن (۱۳۸۷) مقادیر اندازه اثر $I=0/3$ و $I=0/5$ را به ترتیب در حد ضعیف، متوسط و قوی ارزشیابی کرده است می‌توان گفت که متغیر راهبردهای یادگیری اثر قوی، متغیرهای خودکارآمدی و عزت نفس اثر بالای متوسط، متغیرهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی اثر متوسط، متغیر اضطراب اثر بیش از ضعیف و بالآخره متغیر جنسیت اثر ضعیفی بر انگیزش تحصیلی دارند.

برای ارزیابی همگنی مطالعات تلفیق شده، از آزمون Q کوکران استفاده شد. نتایج همگنی مطالعات در جدول ۳ آمده است. همان طور که ملاحظه می شود مقدار Q برای تمامی متغیرها در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین فرض صفر مبنی بر همگنی مطالعات رد می شود و نتیجه گرفته می شود که گروه مطالعات تلفیق شده، در همه متغیرها ناهمگن می باشند. وجود ناهمگنی نشان دهنده متغیرهای تعدیل کننده ای هستند که رابطه این متغیرها با انگیزش تحصیلی را تحت تأثیر قرار می دهند. همچنین شاخص مربع I^2 نیز نشانگر درصد تغییراتی است که ناشی از ناهمگنی مطالعات است.

جدول ۳. نتایج همگنی مطالعات تلفیق شده در هر یک از متغیرها

متغیرها	مدل	مقدار Q	df	مقدار P	I^2
پیشرفت	ثابت	۶۳۵۱/۰۹	۷۳	۰/۰۰۱	۹۸/۸۵
راهبردها	ثابت	۲۵۶۵/۷۴	۳۶	۰/۰۰۱	۹۸/۵۹
اضطراب	ثابت	۴۱۷/۸۳	۲۰	۰/۰۰۱	۹۵/۲۱
خودتنظیمی	ثابت	۵۹۵/۸۲	۲۱	۰/۰۰۱	۹۶/۴۷
خودکارآمدی	ثابت	۲۰۶/۲۶	۹	۰/۰۰۱	۹۵/۶۳
عزت نفس	ثابت	۱۳۶/۶۷	۱۷	۰/۰۰۱	۸۷/۵۶
جنسیت	ثابت	۱۴۳۹/۵۸	۷۳	۰/۰۰۱	۹۴/۹۲

برای بررسی سوگیری انتشار مطالعات تلفیق شده از شاخص تعداد ناکامل بی خطر (N_{fs}) استفاده شد. جدول ۴ نتایج سوگیری انتشار مطالعات را نشان داده است.

جدول ۴. سوگیری انتشار مطالعات تحت تلفیق

متغیرها	Z مشاهده شده	مقدار P	مقدار آلفا	Z آلفا	N مشاهده شده	N جا افتاده
پیشرفت	۵۷/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱/۹۵	۷۴	۱۷۷
راهبردها	۳۶/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱/۹۵	۳۷	۲۹۳
اضطراب	۱۱/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱/۹۵	۲۱	۷۳۲
خودتنظیمی	۲۶/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱/۹۵	۲۲	۴۱۴۲
خودکارآمدی	۲۱/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱/۹۵	۱۰	۱۹۶
عزت نفس	۲۳/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱/۹۵	۱۸	۶۰۶
جنسیت	۱۰/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱/۹۵	۷۴	۱۴۸

همان طور که در جدول ۴ ملاحظه می شود در تمامی متغیرها مقادیر Z با احتمال کمتر از ۰/۰۱ معنادار است. همچنین مقادیر N جا افتاده نشان می دهد که چه تعداد مطالعه با اندازه اثر برابر یا صفر نیاز است به گروه مطالعات تحت تلفیق اضافه شود تا اثر معنادار به دست آمده به اثر غیر معنادار تبدیل شود. از آنجا که تعداد مطالعات جا افتاده در تمامی متغیرها بسیار بیشتر از تعداد مشاهده شده است، بنابراین نتیجه گرفته می شود که در گروه مطالعات تحت تلفیق، سوگیری انتشار وجود ندارد یا اینکه بسیار ناچیز است. بنا به گفته هومن (۱۳۸۷) هر چه تعداد مطالعات جا افتاده بیشتر باشد سوگیری انتشار کمتر است.

بحث و نتیجه گیری

○ سؤال اول: آیا اندازه اثر کلی پیشرفت تحصیلی بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟
 نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پیشرفت تحصیلی اثر معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. بررسی مطالعات تلفیق شده نشان می دهد که از تعداد ۷۴ مطالعه، تنها ۵ مطالعه اثرات غیر معناداری نشان داده اند. تبیینی که پژوهش های غیر معنادار ذکر کرده اند عمدتاً به این نکته اشاره دارد که آزمودنی ها کمتر برای کسب دانش، اطلاعات و آموختن مهارت لازم به تحصیل می پردازند و شاید بیشتر به دلیل مدرک گرایی جامعه و تمایل به کسب مدارج بالاتر و موقعیت شغلی بهتر به تحصیل مشغول می شوند. این امر باعث می شود که این آزمودنی ها با وجود پیشرفت تحصیلی بالا، انگیزش تحصیلی پایینی داشته باشند. رضاخانی (۱۳۸۶) نیز در تبیین نتایج غیر معنادار پژوهش خود عوامل فرهنگی، بافت اجتماعی و تفاوت در نظام ارزشیابی تحصیلی دانش آموزان را دخیل می داند. با وجود نتایج غیر معنادار و تبیین های فوق، جهت گیری کلی تحقیقات تلفیق شده به نفع اثر معنادار پیشرفت تحصیلی بر انگیزش تحصیلی است. این یافته با نتایج پینتریچ (۲۰۰۲)، بروسارد و گریسون (۲۰۰۴)، بیابانگرد (۱۳۸۴) و حسن زاده (۱۳۸۱) همسو است. ایمز (۱۹۹۲) در پژوهشی دانش آموزان سطوح مختلف از دبستان تا پایان دبیرستان را بررسی کرد و دریافت که دانش آموزانی که انگیزش تحصیلی بالاتری دارند از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند. بروسارد و

گریسون (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود نشان دادند که رابطه‌ای پایدار بین انگیزش و پیشرفت در خواندن و ریاضیات وجود دارد. یافته پژوهش حاضر با این نتایج هماهنگ است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که درگیری در یادگیری فرایندی فعال است که مستلزم فعالیت‌های هشیارانه و عمدی است. حتی دانش‌آموزان زرنگ و با استعداد هم اگر به تکالیف توجه نکنند و مقداری تلاش به خرج ندهند در یادگیری درگیر نخواهند شد (توندرو و همکاران، ۲۰۰۸). فراگیرانی که باور دارند تکالیف جالب، مهم و با ارزش هستند بیشتر در فعالیت‌های شناختی درگیر می‌شوند و از راهبردهای شناختی و نظارت‌بر تلاش بیشتری استفاده می‌کنند و قاعدتاً از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند. همچنین وقتی فراگیر به طور ذاتی برای محتوای یادگیری ارزش قائل است این امر بر خودتنظیمی و خودکارآمدی او اثر مثبت گذاشته و از این طریق پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸).

○ سؤال دوم: آیا اندازه اثر کلی راهبردهای یادگیری بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟

نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر نشان داد که اثر کلی راهبردهای یادگیری بر انگیزش تحصیلی معنادار است. از تعداد ۳۷ پژوهش تلفیق‌شده، ۴ پژوهش اثر غیر معنادار نشان داده‌اند. بررسی تبیین تحقیقات غیر معنادار نیز نشان می‌دهد که احتمالاً مهمترین دلیل غیر معنادار شدن اثر آموزش راهبردهای یادگیری بر انگیزش تحصیلی، کم بودن طول مدت آموزش راهبردهاست؛ زیرا انگیزه در طول زمان تغییر می‌کند و بر جریان رفتار تأثیر می‌گذارد (ریو، ۱۹۸۸، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۰). بر همین اساس چون طول اجرای دوره آزمایشی در این پژوهش‌ها کوتاه مدت بوده است، نتوانسته‌اند باعث ایجاد تغییر معنادار در میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان شوند. عوامل زیادی بر ایجاد و افزایش انگیزش تأثیر دارند که مسلماً با یک دوره زمانی نسبتاً کوتاه نمی‌توان همه آن عوامل را ایجاد، تغییر و خنثی کرد (ملکیان و همکاران، ۱۳۸۹).

به طور کلی با در نظر گرفتن محدودیت فوق در تحقیقات غیر معنی‌دار، می‌توان گفت که یافته‌های تحقیقات انجام‌شده بیانگر ارتباط معنی‌دار راهبردهای یادگیری با انگیزش

تحصیلی است. این یافته با یافته‌های برینزما (۲۰۰۴)، پینتریچ (۲۰۰۲)، هومن و همکاران (۱۳۸۹)، طالب پور و همکاران (۱۳۸۱)، عطار خامنه و سیف (۱۳۸۸) و ترابی (۱۳۸۵) که در آنها اثر معنی دار راهبردهای یادگیری بر انگیزش تحصیلی نشان داده شده، همخوانی دارد و از سوی دیگر با نتایج پژوهش ملکیان و همکاران (۱۳۸۹) که حاکی از اثر غیرمعنادار است همخوانی ندارد.

برینزما (۲۰۰۴) در پژوهشی نشان داد که آموزش مهارت‌های یادگیری شناختی، انگیزش دانش آموزان را افزایش می‌دهد. نتایج تحقیقات پینتریچ (۲۰۰۲) نیز تأیید کرد که بین انگیزش تحصیلی و راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه وجود دارد؛ فراگیرانی که دارای سطوح بالای انگیزشی هستند از راهبردهای شناختی عمیق‌تر (مانند بسط) و فراگیران دارای انگیزش کمتر از راهبردهای سطحی استفاده می‌کنند. یافته‌های پژوهش طالب پور و همکاران (۱۳۸۱) نیز نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی تأثیر معناداری بر انگیزه پیشرفت دانش آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه داشته است. می‌توان گفت با انجام مداخلات روان‌شناختی نظیر استفاده از آموزش شناختی می‌توان در جهت افزایش انگیزه پیشرفت افراد اقدام نمود. یافته‌های مطالعه عطار خامنه و سیف (۱۳۸۸) نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی یادگیری، بر انگیزش دانش آموزان دختر دوره متوسطه تأثیر مثبت دارد. یافته‌های پژوهش اژه ای و همکاران (۱۳۹۰) نیز معرف ارتباط میان انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری است و به نوعی بر هم راستا بودن میزان انگیزش درونی و راهبردهای یادگیری آنان تأکید دارد. نتایج این پژوهش نشان داد که انگیزش درونی با راهبردهای فراشناختی ارتباط مثبت و معنادار داشته و ۳۶ درصد از تغییرات آن را تبیین می‌کند. همچنین انگیزش بیرونی نیز با راهبردهای شناختی به طور معناداری رابطه داشته و ۲۲ درصد از تغییرات آن را تبیین می‌کند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد با سطوح بالای انگیزش درونی، خود را درگیر موقعیت‌های جدید و تکالیف چالش انگیز می‌کنند که این موقعیت‌ها مستلزم درگیری شناختی عمیق، تلاش و پایداری بالا، یادگیری معنادار و استفاده از راهبردهای

مؤثر هستند؛ درحالی که افراد دارای سطوح پایین انگیزش درونی به منظور کسب پاداش‌ها و رویدادهای لذت‌بخش بیرونی تلاش می‌کنند. این افراد در قبال مسئولیت‌های خود پایداری و تلاش کمتری نشان می‌دهند لذا برای موفقیت به دنبال راهبردهای سطحی یادگیری که تلاش کمتری می‌طلبند، می‌روند که این باعث یادگیری طوطی‌وار و سطحی می‌شود (اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۰).

- سؤال سوم: آیا اندازه اثر کلی اضطراب امتحان بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟
- نتایج به دست آمده نشان داد که اضطراب امتحان اثر منفی معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. بنابراین می‌توان گفت که هرچه انگیزش تحصیلی بیشتر می‌شود اضطراب امتحان کاهش می‌یابد. بررسی تحقیقات تحت ترکیب نشان داد که از ۲۱ پژوهش تنها ۴ پژوهش، اثر غیر معنادار اضطراب امتحان بر انگیزش تحصیلی را نشان دادند و پژوهشگران متأسفانه تبیینی برای اثر غیر معنادار ذکر نکرده‌اند. در کل، تحقیقات تحت ترکیب نشان‌دهنده اثر معنادار اضطراب امتحان بر انگیزش تحصیلی هستند. این یافته با نتایج تحقیقات همبری (۱۹۸۸، به نقل از نجمی، ۱۳۸۷)، زیتناگوا (۲۰۰۷)، پیک ران و همکاران (۲۰۱۱)، لواسانی (۱۳۸۱)، عابدی و همکاران (۱۳۸۴) و عطاپور (۱۳۷۶) که نشان دادند افرادی که از انگیزش پیشرفت بالایی برخوردارند در موقعیت‌های امتحانی سطح اضطراب کمتری خواهند داشت همسو است و با نتایج پژوهش صالحی و رحمانی (۱۳۸۹) همخوانی ندارد.
- همبری (۱۹۸۸، به نقل از نجمی، ۱۳۸۷) در پژوهشی که با روش فرا تحلیل انجام داد نشان داد که اضطراب امتحان با انگیزش پیشرفت رابطه دارد و اضطراب امتحان باعث تضعیف عملکرد شده و باعث نفی رابطه منفی و با ترس از ارزیابی در دانش‌آموزان رابطه مستقیم دارد. اژه‌ای و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود به بررسی رابطه اضطراب آمار با انگیزش تحصیلی دانشجویان پرداختند و نشان دادند که انگیزش هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و با واسطه راهبردهای شناختی و غیر شناختی بر اضطراب آمار دانشجویان اثر می‌گذارد. یافته‌های مطالعه آنها نشان داد که انگیزش تحصیلی مستقیماً بر اضطراب تحصیلی اثر معنادار دارد. در این پژوهش انگیزش تحصیلی و

راهبردهای یادگیری ۴۱ درصد از تغییرات اضطراب تحصیلی را تبیین کردند. بدین ترتیب هرگاه دانشجویان میزان بالایی از انگیزش خود تعیین گر و درونی داشته باشند و نیز از راهبردهای عمیق تر یادگیری استفاده کنند میزان کمتری از اضطراب آمار را تجربه خواهند کرد. در تبیین این یافته می توان گفت که هر چه انگیزش تحصیلی دانش آموزی بالاتر باشد نشانگر آن است که او می تواند دانش نظری خود را به صورت کار عملی، پروژه، مقاله و... درآورد و توانایی و باور خود به توانمندی خویش را بروز دهد که چنین باوری از بروز رفتارهایی چون اضطراب امتحان که نشأت گرفته از انگیزش منفی است، پیشگیری کند. به طور کلی تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می دهند که اضطراب امتحان دانش آموزان با انگیزش پیشرفت آنان رابطه منفی و معنادار دارد؛ یعنی دانش آموزان دارای اضطراب بالا، انگیزش پیشرفت کمتری دارند و اضطراب امتحان، عملکرد و یادگیری آنان را دچار مشکل می کند. بنابراین اضطراب عامل خوبی برای پیش بینی و تعیین انگیزش پیشرفت محسوب می شود.

○ سؤال چهارم: آیا اندازه اثر کلی خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودتنظیمی اثر معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. بررسی تحقیقات تحت ترکیب نشان داد که از مجموع ۲۲ مطالعه تنها ۳ مطالعه اثر غیرمعنادار خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی را گزارش کرده اند. به طور کلی می توان نتیجه گیری کرد که جهت گیری تحقیقات در جهت معنی داری اثر خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی است. این یافته با یافته های پینتریچ و شرابن (۱۹۹۲)، به نقل از وال و همکاران، (۲۰۰۷)، زیمرمن و مارتینز-پونز (۱۹۸۸)، شانک (۱۹۹۱)، سبحانی نژاد و عابدی (۱۳۸۵)، عابدی و همکاران (۱۳۸۴) و کدیور و همکاران (۱۳۸۹) مبنی بر معناداری اثر خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی، همسو و هماهنگ بوده اما با نتایج تحقیقات جوکار (۱۳۸۴)، و تنهای رشوانلو (۱۳۸۷) که اثر معناداری بین این دو متغیر نیافته اند، همسو نیست. لواسانی و همکاران (۲۰۱۱) به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان دختر پایه پنجم پرداختند. یافته های این پژوهش نشان داد که

آموزش خودتنظیمی اثر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای خودتنظیمی در فرایند یادگیری فعالانه شرکت می‌کنند؛ از راهبردهای مختلف یادگیری استفاده می‌کنند و به‌طور مداوم به پیشرفتشان نظارت می‌کنند. این دانش‌آموزان در تلاش‌های یادگیری‌شان مداومت دارند و راهبردهایشان را در صورت لزوم تغییر می‌دهند تا بهتر یاد بگیرند. این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودکنترلی و خودارزیابی) از کیفیت یادگیری‌شان آگاه می‌شوند. خودتنظیمی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که رفتارشان را مشاهده و کنترل کنند.

وجود همبستگی مثبت بین خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت در نظریه زیمرمن مطرح شده است. در این نظریه آمده است یادگیرندگان خودتنظیم یافته به احتمال بیشتری دارای شناخت انطباق یافته‌تر، پیامدهای انگیزشی بیشتر و پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به هم‌کلاسی‌هایشان که در خودتنظیمی دچار شکست شده‌اند، هستند. مطالعات انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد دانش‌آموزان دارای خودتنظیمی، خود شروع کننده یادگیری هستند و اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی برای خود تعیین می‌کنند و آنچه که برای رسیدن به اهداف خود نیاز دارند را مستقلاً برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی می‌نمایند (فلاول، به نقل از پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰). دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خود نظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. در حالی که دانش‌آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند، یادگیری‌هایشان سطحی بوده و در صورت عدم تکرار به سرعت فراموش خواهند شد (بمبوتی، ۲۰۰۸).

○ سؤال پنجم: آیا اندازه اثر کلی خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟

نتایج بدست آمده نشان داد که خودکارآمدی اثر معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. بررسی تحقیقات تحت ترکیب نشان داد که از بین ۱۰ مطالعه، تنها ۲ پژوهش اثر غیر معنادار خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد. عباسیان فرد و همکاران (۱۳۸۹) در تبیین اثر منفی خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی به سن آزمودنی‌های پژوهش خود اشاره می‌کند و معتقد است در سنین نوجوانی دانش آموزان درگیر بحران نوجوانی هستند و خودکارآمدی آنان با اعتماد به نفسشان ارتباط مستقیمی دارد. پسران و دختران در دوره کودکی عزت نفس بالایی دارند اما در اوایل نوجوانی این باور به طور قابل توجهی کاهش می‌یابد. از دلایل کاهش عزت نفس نوجوانان می‌توان به افزایش ناگهانی تغییرات جسمی ناشی از بلوغ، افزایش انتظارات مرتبط با پیشرفت تحصیلی و همچنین حمایت ناکافی والدین و مدرسه از آنها اشاره کرد. در نتیجه کاهش عزت نفس، خودکارآمدی پیش بینی کننده توانمندی برای انگیزش پیشرفت در این سن نمی‌باشد. عامل دیگر، بحران هویت در این سن است که بر خودکارآمدی نوجوانان اثر می‌گذارد؛ زیرا نوجوانان در این سن از این لحاظ که کیستند و چیستند، دچار بی اعتمادی مفرط و در نتیجه کاهش خودکارآمدی می‌شوند. به همین دلیل در این سن بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی نوجوانان رابطه منفی وجود دارد (عباسیان فرد و همکاران، ۱۳۸۹).
 به طور کلی می‌توان گفت که نتایج تحقیقات انجام شده در این زمینه نشانگر اثر مثبت و معنادار خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی است. این یافته با نتایج بدست آمده از تحقیقات اسکالویک (۱۹۷۷)، پیک و سرون (۱۹۸۹) بندورا (۱۹۸۶)، به نقل از شانک، (۱۹۹۱)، لواسانی (۱۳۸۱)، نجمی (۱۳۸۷) و سهرابی (۱۳۸۶) هماهنگ است اما با نتایج مطالعه ملک زاده (۱۳۸۶) ناهماهنگ است.

اسکالویک (۱۹۷۷) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که تغییر خودکارآمدی دانش آموزان می‌تواند به سرعت روی انگیزه تحصیلی آنان تأثیر بگذارد و خودکارآمدی بیشتر، با افزایش انگیزش ارتباط دارد. پیک و سرون (۱۹۸۹) نیز در پژوهش خود دریافتند که

خود کارآمدی بالا به تولید انگیزش پیشرفت می‌انجامد. پژوهش‌های بندورا (۱۹۸۶)، به نقل از شانک (۱۹۹۱) در این زمینه نشان می‌دهد که خود کارآمدی، انگیزه دانش آموزان را برای تلاش در راه پیشرفت تحصیلی برمی‌انگیزد و در پیشرفت تحصیلی آنان مؤثر است. او معتقد است افراد دارای خود کارآمدی بالا، از فرایندهای فکری سطح بالا برای حل مسائل پیچیده استفاده می‌کنند و خود را در تکالیف چالش انگیز موفق تصور می‌کنند در حالی که افراد با خود کارآمدی پایین از فرایندهای فکری سطح پایین تر استفاده می‌کنند و در انجام تکالیف خود را بدشانس می‌دانند. این تفاوت نگرش و عملکرد، منجر به ایجاد تفاوت در انگیزش آنان می‌شود. بندورا (۱۹۹۷) معتقد است که باورهای کارآمدی چگونگی احساس، تفکر، برانگیختن، رفتار کردن و به‌طور کلی پیشرفت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که اگر افراد بر یک موقعیت پیشرفت با ادراکات خود کارآمدی بالایی وارد شوند آنها باور خواهند داشت که می‌توانند آنچه را که موقعیت پیشرفت مستلزم آن است انجام دهند، آنها احتمالاً به تکلیف با اطمینان نزدیک خواهند شد و با اراده فعال و مداوم در آنها درگیر خواهند شد. بر عکس دانش آموزانی که باورهای خود کارآمدی پایینی دارند در مورد توانشان برای پیشرفت نامطمئن هستند یا حتی متقاعد می‌شوند که نمی‌توانند تکلیف را انجام دهند. بنابراین آنها به ظرفیت‌هایشان برای موفقیت شک خواهند داشت و با احتمال زیادی سعی خواهند کرد تا از موقعیت اجتناب کنند و یا اگر این کار برایشان غیرممکن باشد آنها با ناکامی و شکست مواجه خواهند شد که این امر موجب کاهش انگیزش این دانش آموزان برای فعالیت‌های بعدی خواهد شد.

○ سؤال ششم: آیا اندازه اثر کلی عزت نفس بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عزت نفس اندازه اثر معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. بررسی تحقیقات تحت ترکیب نشان داد که از مجموع ۱۸ تحقیق، تنها ۲ تحقیق اثر غیر معناداری به دست داده‌اند. به عنوان یافته‌های متضاد، می‌توان به نتایج عطاپور (۱۳۷۶) اشاره کرد که نشان داد بین عزت نفس دانش آموزان پسر با انگیزش تحصیلی آنان رابطه

منفی وجود دارد؛ و هرچه عزت نفس افزایش می‌یابد از انگیزش این دانش‌آموزان کاسته می‌شود. این محقق در تبیین یافته‌هایش اشاره می‌کند که احتمالاً موفقیت در امور دیگری بجز امور تحصیلی در افزایش عزت نفس پسران مؤثر است و یا اینکه پسران از عزت نفس بالای خود در امور دیگری به غیر از تحصیل استفاده می‌کنند. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان مورد مطالعه واجد عزت نفس بالایی هستند اما این عزت نفس را از طریق مدرسه کسب نکرده‌اند که آن را در جهت پیشرفت تکالیف تحصیلی بکار گیرند. محقق مذکور برای روشن شدن مسیر به کارگیری عزت نفس پیشنهاد می‌کند که تحقیقات دیگری انجام شود.

به طور کلی جهت‌گیری نتایج تحقیقات تحت ترکیب، اثر مثبت عزت نفس بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد. این یافته با نتایج اتکینسون (۱۹۹۷، به نقل از پینتریچ، ۲۰۰۰)، بیابانگرد (۱۳۸۴)، شکرکن و همکاران (۱۳۸۱) و ابراهیمی نژاد و سلیمان (۱۳۸۹) که نشان دادند بین عزت نفس و انگیزش تحصیلی رابطه‌ای معنادار وجود دارد، همسو و هماهنگ است و با نتایج سرمدی و همکاران (۱۳۸۱) که نشانگر عدم وجود رابطه معنی‌دار بین این دو متغیر است، در تعارض است. اتکینسون (۱۹۹۷، به نقل از پینتریچ، ۲۰۰۰) در تحقیق خود نشان داد که عزت نفس از طریق تحت تأثیر قرار دادن انگیزه تحصیلی شخص می‌تواند در صورت بالا بودن، سبب تحریک انگیزه تحصیلی و در صورت کاهش یافتن، سبب بی‌انگیزگی دانش‌آموز در کسب اطلاعات از محیط شود. نتایج پژوهش ظهیری ناو و رجبی (۱۳۸۸) نشان داد از بین عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان، عزت نفس بیش از سایر متغیرها در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دخالت دارد. به این معنی که دانشجویانی که عزت نفس بالاتری دارند از انگیزه تحصیلی بیشتری برخوردارند و برعکس.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که اگر میزان عزت نفس کاهش یابد، احساس ضعف و ناتوانی در فرد پدید می‌آید و برعکس با افزایش عزت نفس، فرد در خود توانمندی و ارزشمندی احساس می‌کند و تغییرات مثبتی مانند افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزه

بیشرفت، افزایش تلاش برای موفقیت، داشتن اعتمادبه‌نفس، بلندهمت بودن، گرایش به داشتن سلامت بیشتر و لذت بردن از پیوند با دیگران در او پدید می‌آید.

○ سؤال هفتم: آیا اندازه اثر کلی جنسیت بر انگیزش تحصیلی معنادار است؟

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جنسیت اثر ضعیف اما معنادار بر انگیزش تحصیلی دارد. بررسی تحقیقات تحت ترکیب نشان داد که از مجموع ۷۲ پژوهش، ۲۶ پژوهش اثر غیرمعنی داری نشان داده‌اند. به عنوان نتیجه متضاد می‌توان به تحقیق رستگار خالد (۱۳۸۹) اشاره کرد که اثر معنی دار جنسیت بر انگیزش تحصیلی را نشان نداد. این محقق در تبیین این یافته معتقد است که در سال‌های اخیر تفاوت‌های جنسیتی به واسطه علایق فرهنگی مشترک و ایجاد فرصت‌های برابر برای افراد دو جنس، کاهش یافته است. با وجود چنین تبیین‌هایی به نظر می‌رسد به طور کلی تحقیقات بیانگر تفاوت جنسیتی در انگیزش تحصیلی است. یافته فوق با یافته‌های تحقیقات کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶)، شکرکن و همکاران (۱۳۸۱)، لواسانی (۱۳۸۱)، شیخ‌الاسلامی و رضویه (۱۳۸۴)، طاهری و فیاضی (۱۳۹۰) و فرج‌اللهی و کاکوئی (۱۳۸۸) که اثر معنادار جنسیت بر انگیزش تحصیلی را نشان دادند، همسو می‌باشد و از طرف دیگر با نتایج کیامنش و پوراصغر (۱۳۸۸) و بیابانگرد (۱۳۸۴) که اثر معناداری بین این دو متغیر نشان ندادند، ناهم‌هنگ است.

نتایج مطالعه کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد که میانگین انگیزش درونی و بیرونی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر بیشتر است و میزان بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان پسر بیشتر می‌باشد. نتایج تحقیق برویس و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان داد که بین زنان و مردان در انگیزش درونی و بیرونی تفاوت معنادار وجود دارد و زنان بیشتر از مردان دارای انگیزش به طور کلی، و انگیزش درونی به طور خاص هستند. نتایج پژوهش ظهیری ناو و رجبی (۱۳۸۸) نشان داد که جنسیت در انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته ادبیات و زبان فارسی مؤثر است و انگیزش تحصیلی دختران بیشتر از پسران است. این محققان معتقدند ویژگی‌های متفاوت دختران نسبت به پسران از نظر میزان تبعیت از هنجارها و ارزش‌ها و دنباله روی بیشتر دختران از این هنجارها و میل به مقبولیت بیشتر، موجب شده که انگیزش

تحصیلی آنان بیشتر از پسران باشد. همچنین دانشجویان پسر به دلیل شاغل بودن و انتظارات بیشتر در قبال آنها موجب شده که به دنبال فعالیت‌های زودبازده و با درصد امیدواری بالاتر باشند که این امر بر انگیزش تحصیلی پسران اثر مستقیمی دارد.

راجرز^۱ و همکاران (۱۹۷۹) در مقدمه مطالعه‌ای با عنوان «تفاوت‌های جنسیتی در سبک‌های انگیزشی» اشاره می‌کنند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۹۹۳ طبق آمار رسمی در انگلیس، ۶۶ درصد دختران در مقابل ۴۹ درصد پسران موفق به کسب نمره قوی امتحان عمومی زبان انگلیسی با نمرات الف تا ج شدند؛ در حالی که تعداد شرکت کنندگان پسر در این امتحان بیشتر بود. حتی در ریاضیات هم با اینکه دختران کمتر از پسران در امتحان شرکت کرده بودند، میزان قبولی تقریباً یکسان بود. این محققان با استناد به گزارش اداره آموزش و پرورش انگلیس می‌افزایند تفاوت‌های جنسیتی در زمینه دانش‌آموختگان دوره متوسطه مشهود است؛ به طوری که نگرانی‌های اخیر متوجه پیشرفت پایین پسران در مقایسه با دختران است. این محققان معتقدند دختران بیشتر به یادگیری توجه می‌کنند و سعی می‌کنند فهم خود را از کاری که انجام می‌دهند توسعه دهند اما پسران تمایل دارند که بهتر از دیگران به نظر بیایند. آنها معتقدند ادبیات مربوط به تکلیف‌مداری و خودجهت بخشی حاکی از آن است که دختران در این زمینه‌ها از الگوهای انگیزشی برتری برخوردارند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبرو بوده است که از مهمترین آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- مهمترین محدودیت پژوهش حاضر وجود نارسایی‌های عمده در تبیین و نتیجه‌گیری برخی از پژوهش‌های تحت ترکیب است. این مسئله بالأخص در مود پایان‌نامه‌ها صادق است؛ به این معنی که پژوهشگران به تبیین و توجیه اثر غیرمعنادار به دست آمده نپرداخته‌اند و این مسئله موجب شد که در پژوهش حاضر نتوانیم به جمع‌بندی مناسب یافته‌ها بپردازیم.

○ عدم گزارش شاخص‌های مورد نیاز برای محاسبه اندازه اثر در برخی از تحقیقات؛ به‌خصوص در تحقیقاتی که با روش‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر انجام شده بودند عموماً شاخص‌های لازم گزارش نشده بودند و این مسئله باعث شد که این تحقیقات نتوانند وارد فرا تحلیل حاضر شوند.

پیشنادهای مطالعه حاضر عبارتند از:

- یکی از کاربردهای روش‌شناسی فراتحلیلی، تعیین مسیر تحقیقات آینده است (هومن، ۱۳۸۷). بررسی پیشینه پژوهشی در حوزه انگیزش تحصیلی نشان می‌دهد که در کشور ما پژوهش درباره اثرات عوامل خانوادگی، اجتماعی-فرهنگی، محیطی و اقتصادی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مورد غفلت واقع شده است. بنابراین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی به نقش متغیرهایی از جمله: انتظارات والدین، سبک‌های تربیتی آنها، جو کلاس و مدرسه، وضعیت اقتصادی خانواده و مدرسه، نگرش و باورهای مذهبی، اثر انواع بازخورد، سبک‌های تفکر، عادات مطالعه، کمال‌گرایی، ادراک شایستگی، خودمختاری توجه بیشتری کنند.
- پیشنهاد می‌شود محققان بعدی به انجام فرا تحلیل در حوزه عوامل خانوادگی و یا اجتماعی پردازند و مهمترین متغیرهای خانوادگی و یا اجتماعی مؤثر بر انگیزش تحصیلی را تعیین کنند.
- با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر برنامه‌های مداخله‌ای خودتنظیمی، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و عزت‌نفس بر انگیزش تحصیلی، پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزشی به منظور بهبود انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، به تهیه و اجرای چنین برنامه‌های آموزشی اقدام کنند.

منابع فارسی

- ابراهیمی قوام، حسین. (۱۳۸۷). مقایسه تأثیر دو روش آموزش از طریق شبکه وب و آموزش به روش سنتی (سخترانی) بر یادگیری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان مفید شهر تهران. پایان نامه دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ابراهیمی، قربانعلی، صالحی عمران، ابراهیم و حسن زاده، ملیحه. (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر انگیزه تحصیلی دانشجویان در دانشگاه‌های غیرانتفاعی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال ۳، شماره ۳، زمستان ۸۹، صص ۶۶-۳۹.
- ابراهیمی نژاد، مهدی و سلیمیان، محمود. (۱۳۸۹). بررسی رابطه عزت نفس با انگیزه پیشرفت کارکنان. پیام مدیریت، شماره ۲۳ و ۲۴، تابستان پائیز ۸۹، صص ۵۲-۳۱.
- احتشامی تبار، اکرم، مرادی، علیرضا و شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۵). اثربخشی آموزش راهبردی برنامه ریزی عصبی-کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی. مجله روان‌شناسی، سال ۱۰، شماره ۱، بهار ۱۳۸۵.
- ازه ای، جواد، خضری آذر، هیمین، بابایی سنگلجی، محسن و امانی، جواد. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در سلامت روان‌شناختی، دوره ۲، شماره ۴، زمستان ۸۷، صص ۵۶-۴۷.
- ازه ای، جواد؛ ویسانی، مختار؛ سیادت، سمیه سادات و خضری آذر، هیمین (۱۳۹۰). انگیزش تحصیلی و اضطراب آمار: بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری. مجله روان‌شناسی، سال ۱۵، شماره ۲، صص ۱۲۸-۱۱۰.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۲، شماره ۴، زمستان ۸۴، صص ۱۱۵-۱۰۴.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. مطالعات روان‌شناسی، دانشگاه انزهره (س)، دوره ۱، شماره ۴ و ۵، پائیز و زمستان ۸۴، صص ۱۸-۵.

پیتربیچ، پال. آر و شانک، دیل. اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها؛ ترجمه مهرناز شهرآرای (۱۳۸۵)؛ تهران: نشر علم.

ترابی، سید اسماعیل. (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی و منبع کنترل با راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

تنهای رشوانلو، فرهاد. (۱۳۸۷). رابطه ادراک از سبک‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

ثمری، عیسی و رسول زاده، بهزاد. (۱۳۸۸). مقایسه تأثیر استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و روش سنتی بر میزان پیشرفت تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی و انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصلنامه آموزش عالی، سال ۲، شماره ۵، بهار ۸۸، ۹۳-۸۳.

جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرائی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۲، شماره ۴، زمستان ۸۴، صص ۷۱-۵۷.

حسن زاده، رمضان. (۱۳۸۱). رابطه بین انگیزش (درونی - بیرونی)، منبع کنترل (درونی - بیرونی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲، سال اول، زمستان ۸۱، صص ۱۱۹-۱۰۷.

دلاور، علی. (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: انتشارات رشد.

رستگار خالد، امیر. (۱۳۸۹). تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه شورای فرهنگی - اجتماعی زنان، سال ۱۳، شماره ۵۰، زمستان ۸۹، صص ۱۲۴-۸۲.

رضاخانی، سیمین دخت. (۱۳۸۶). بررسی انگیزه درونی و بیرونی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال ۲، شماره ۲، بهار ۸۶، صص ۱۰۶-۸۶.

رضایی، عیسی. (۱۳۹۰). تأثیر استفاده از کارپوشه الکترونیکی بر نگرش، انگیزش پیشرفت و

- پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرکز آموزش الکترونیکی خواجه نصیرالدین طوسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- رضائی، عباسعلی، هدایتی، سیدپوریا، فرجی، عبیدانه، خمسنائی، مریم و حیدری مکرر، محسن. (۱۳۸۹). فصلنامه علمی - پژوهشی رستمینه، دانشگاه علوم پزشکی زابل، شماره ۳، زمستان ۸۹، صص ۱۹-۱۱.
- ریو، جان. مارشال. (۱۹۸۸). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۰)، تهران: نشر ویرایش.
- سبحانی نژاد، مهدی و عابدی، احمد. (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال ۱، شماره ۱، بهار ۸۵، صص ۹۷-۷۹.
- سرمدی، محمدرضا، محبوبی، طاهر و عبدالله زاده، حسن. (۱۳۸۱). بررسی رابطه متغیرهای باورهای هوشی، عزت نفس و انگیزه پیشرفت با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال ۴، شماره ۱۴، تابستان ۸۸، صص ۸۱-۵۶.
- سهرابی، حیات. (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودکارآمدی بر میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه سنج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران.
- شکرکن، حسین، برومند نسب، مسعود، نجاریان، بهمن و شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۸۱). بررسی رابطه ساده و چنگاگانه خلاقیت، انگیزه پیشرفت و عزت نفس با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۳، سال ۹، شماره های ۳ و ۴، صص ۲۴-۱.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و رضویه، اصغر. (۱۳۸۴). پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزش بیرونی، درونی و جنسیت. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۲، شماره ۴، صص ۱۰۲-۹۴.
- صالحی، جواد و رحمانی، احمد. (۱۳۸۹). نقش اضطراب اجتماعی اندام در تعیین انگیزه مشارکت

در تمرینات ورزشی. رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی، شماره ۶، پائیز و زمستان ۸۹، صص ۱۰۱-۸۱.

طالب پور، اکبر، نوری، ابوالقاسم و مولوی، حسین. (۱۳۸۱). تأثیر آموزش شناختی بر مسند مهار گذاری، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شاهد. مجله روان‌شناسی، سال ۶، شماره ۱، بهار ۸۱، صص ۲۹-۱۸.

طاهری، عبدالمحمد و فیاضی، مهسا. (۱۳۹۰). بررسی علل افت انگیزش تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی با توجه به جنسیت و زمینه های خانوادگی آنان. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال ۵، شماره ۴، تابستان ۹۰، صص ۲۹۸-۲۷۸.

ظهیری ناو، بیژن و رجبی، سوران. (۱۳۸۸). بررسی رابطه گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، سال ۱۶، شماره ۳۶، صص ۸۰-۶۹.

عابدی، احمد، عربی، حمیدرضا و سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی های شخصیتی آنان. دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، سال ۱۲، شماره ۱۲، شهریور ۸۴، صص ۳۸-۲۹.

عباسیان فرد، مهنوش، بهرامی، هادی و قدسی، احقر. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال ۴، شماره ۱، بهار ۸۹، صص ۱۰۹-۹۵.

عدنایی، سونیا موسی. (۱۳۸۹). تأثیر استفاده از روش آموزش (چند رسانه ای و سخنرانی) بر یادگیری، یادداری و انگیزش پیشرفت تحصیلی درس عربی دانش آموزان مراکز آموزشی از راه دور تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

عطاپور، شهلا. (۱۳۷۶). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی با عوامل خانوادگی و شخصیتی آنان. فصلنامه آموزه، شماره ۱۸، سال ۷۶، صص ۸۴-۷۶.

عطار خاتمه، فاطمه و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری مطالعه فراشناختی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. پژوهش‌نامه مطالعات

- روان‌شناسی تربیتی، شماره ۹، بهار و تابستان ۸۸، صص ۷۴-۵۷.
- فرج‌اللهی، مهران و کاکوئی، حمیرا. (۱۳۸۸). مقایسه انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی فراگیر با دانشجویان آزمون سراسری سازمان سنجش در دانشگاه پیام نور. بیک نور، سال ۹، شماره ۱، صص ۹۰-۷۰.
- فناخسرو، محبوبه. (۱۳۸۵). مقایسه تأثیر آموزش مبتنی بر هوش‌های چندگانه و آموزش به روش سخنرانی بر میزان یادگیری، یادداری و انگیزش پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان منطقه یک شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- کاوسیان، جوادی، فراهانی، محمدنقی، کدیور، پروین، هومن، عباس، شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال ۲، شماره ۸، زمستان ۸۶، صص ۱۰۸-۸۵.
- کدیور، پروین؛ جوادی، محمدجعفر و ساجدیان، فاطمه. (۱۳۸۹). رابطه سبک تفکر و خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت. تحقیقات روان‌شناختی، شماره ۲، تابستان ۸۹، صص ۴۳-۳۰.
- کیامنش، علیرضا و پوراصغر، نصیبه. (۱۳۸۸). بررسی تفاوت دختر و پسر در متغیرهای مرتبط با عملکرد ریاضی (خودپنداره ریاضی، انگیزش یادگیری ریاضی و عملکرد قبلی ریاضی) و نقش آن بر پیشرفت ریاضی. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال ۱۴، شماره ۱۳، بهار ۸۸، صص ۱۹۲-۱۶۶.
- لواسانی، مسعود غلامعلی. (۱۳۸۱). بررسی رابطه متغیرهای فردی با میزان اضطراب رایانه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تهران. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال ۳۲، شماره ۲، صص ۱۳۳-۱۰۹.
- ملک‌زاده، اکرم. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر پیشرفت ریاضی، باورهای انگیزشی و درگیری شناختی دان آموزان دختر پایه دوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- ملکیان، فرزاد، نریمانی، مریم و صاحب‌جمعی، ساغر. (۱۳۸۹). نقش راهبردهای شناختی و فراشناختی در انگیزه پیشرفت فراگیران نظام آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و

- ارتباطات. تحقیقات روان‌شناختی، شماره ۷، صص ۲۱-۳۸.
- مهدی زاده، عفت السادات. (۱۳۸۸). تأثیر پرورش خلاقیت ریاضی، باورهای انگیزشی (خودکارآمدی و سودمندی ادراک شده ریاضی)، درگیری شناختی و پایداری تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر مشهد در سال ۸۸-۸۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- نجمی، پروین. (۱۳۸۷). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی پایه سوم رشته های ریاضی فیزیک و علوم انسانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- نیسی، عبدالکاظم، نجاریان، بهمن و شیخانی، محمد. (۱۳۸۳). مقایسه اثرات یادگیری مشارکتی و آموزش سنتی بر عملکرد تحصیلی، یادگیری مطالب، انگیزه پیشرفت و خودپنداره دانش آموزان سال دوم متوسط نظری شهر بوشهر. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، شماره ۱۱، پائیز و زمستان ۸۳، صص ۴۴-۲۵.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). راهنمای عملی فرا تحلیل در پژوهش علمی، تهران: نشر سمت.
- هومن، حیدرعلی، صالحی، مهدیه و ارجمند، الهام. (۱۳۸۹). ساخت و استانداردسازی آزمون مهارت‌های شناختی و فراشناختی دانشجویان و ارتباط این مهارت‌ها با انگیزه پیشرفت تحصیلی. تحقیقات روان‌شناختی، دوره ۲، سال ۵، صص ۴۸-۲۶.
- 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، سال ۹، شماره ۱، بهار ۸۸، صص ۸۵-۷۹.
- Atkinson, J. W. (1957). **Motivational determinants of risk-taking behavior.** *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Ames, C. (1992). **Classrooms: Goals, structures, and student motivation.** *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A., (1977). **Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.** *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). **Self-efficacy mechanism in human agency.** *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bembunty, H., (2008). **Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students.** *Journal of Advanced Academics*, 18, 4, 586-616.

- Brouse, C. H., Bash, C. E., Blance, M. B., Mc Knight, K. R & Lei, T., (2010). **College students academic motivation: Differences by gender, class and source of payment.** *College Quarterly*, 13, 1.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B., (2004). **The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children.** *Family and Consumer Science Research Journal*. 33(2), 106-120.
- Bruinsma, M (2004). **Motivation cognitive processing and achievement in higher education.** *Learning and Instruction*, 14, 549-568.
- Lavasani, G.M., Mirhoseini, F., Hejazi, E., & Davoodi, M., (2011). **The effect of self-regulation learning strategies on the academic motivation and self-efficacy.** *Procedia-Social and Behavioural Science*. 29, 627-632.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich., P. R., (2002). **Motivation as an enabler for academic success.** *School Psuchology Review*, 31(3), 313-327.
- Nikos, M., & George, P., (2005). **Students motivational belifes, self-regulation strategies use, and mathematics achievement.** *Group for the Psychology of Mathematics Education*. 3, 321-328.
- Pajares, F., (2000). **Infulence of self-efficacy on elementary students writing.** *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Peake, P. K., & Cerrone, D (1989). **Sequence anchoring and self-efficacy.** *Social Cognition*, 7, 31-50.
- Pekrun, R., Gotez, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P., (2011). **Measuring emotions in students learning and performance: The achievement Emotions Questionnair.** *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pintrich, P. R. (2000). **An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research.** *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2002). **The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learninig.** *Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V., (1990). **Motivational and self-regulated learning Components of classroom academic performance.** *Jpurnal of Educational Psychology*, 82, 23-40.
- Rogers, C.G, Galloway, D. & Leo, E. (1979), **Gender differences in motivational style: A comparison of measures and curriculum area.** *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp 189-202.

- Skaalvik, E. M., (1977). **Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relation with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety.** *Journal of educational psychology*, 89, 71-87.
- Schunk, D. H. (1991). **Self-efficacy and academic motivation.** *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J., (1993). **Self-regulated learning and academic achievement.** *Psychological Review*, 4, 68-84.
- Schunk, D. H., (2008). **Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement.** *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Towndrow, P. A., Koh, C., & Soon, T. H., (2008). **Motivation and practice for the classroom.** Senspublishers. www.Senspublishers.com
- Valle, A., Cabanach, R. G., & Rodriguez, S., (2007). **A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education.** *Global Issues in Higher Education*. 99-125.
- Weinstein, C. E., Jong, J., & Acee, T. W., (2010). **Learning strategies.** *Journal of International Encyclopedia of Education*. 323-329.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons., (1988). **Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning.** *Journal of Educational Psychology*. 80
- Zitniakova., G. B., (2007). **The influence of gender on achievement motivation of students.** *The New Educational Review*. 3-4, 233-243.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رتال جامع علوم انسانی