

تأثیر باورهای انگیزشی بر خودانگیزی دانش آموزان هنرستان‌های کشاورزی استان‌های تهران و البرز

امیر افضلی گروه^۱، هاجر جوزا^۲ و مونا بابایی^۳

- ۱- دانشجوی دکتری، آموزش کشاورزی، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی، دانشگاه تهران.
 ۲- فارغ التحصیل کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
 ۳- دانشجوی دکتری، آموزش کشاورزی، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی، دانشگاه تهران.

چکیده

عامل‌های متعددی بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت هنرجویان کشاورزی تأثیرگذارند. انگیزه یکی از عامل‌های مهم در پیشرفت و یادگیری هنرجویان است که با شناخت و استفاده از آن، برنامه‌ریزی آموزشی اثربخش‌تر می‌شوند. در سال‌های اخیر هنرآموزان کشاورزی با کمبود انگیزه مواجه هستند. در این تحقیق رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای خودانگیزی بررسی شده است. جامعه آماری این تحقیق دانش آموزان هنرستان‌های کشاورزی استان‌های تهران و البرز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ (به شمار ۴۲۵ تن) بود، که حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۰۵ تن برآورد شد و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی با انتساب متناسب مورد بررسی قرار گرفتند. پرسشنامه تحقیق شامل سه بخش ویژگی‌های فردی، راهبرد خودانگیزی (کنترل محیطی، افزایش علاقه، خود پاداشی، خود صحبتی برای اجرا و خود صحبتی برای کسب مهارت) و باورهای انگیزشی (ارزش و شایستگی درک شده) بود. به منظور بررسی پایایی ابزار اندازه‌گیری از پایایی ترکیبی (CR) و تنای ترتیبی (۰/۹۶-۰/۸۵) استفاده شد. هم‌چنین، روایی محتوایی ابزار اندازه‌گیری از نظر اعضاء هیئت علمی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران و روایی سازه با محاسبه میانگین واریانس استخراج شده (AVE) مورد بررسی قرار گرفت. از روش مدل معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای LISREL، R و SPSS برای پردازش داده‌ها استفاده شد. مدل معادلات ساختاری نشان داد که ابعاد باورهای انگیزشی با کاربرد راهبردهای انگیزشی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند؛ شایستگی و ارزش درک شده به ترتیب می‌توانند ۱۹، ۸/۲، ۲۸، ۱۵ و ۱۵ درصد از واریانس راهبردهای افزایش علاقه، کنترل محیطی، خود پاداشی، راهبرد خود صحبتی برای اجرا و خود صحبتی در جهت کسب مهارت را تبیین نمایند. این نتایج نشان می‌دهد که با بهبود باورهای انگیزشی دانش آموزان می‌توان، مهارت آن‌ها را در خودانگیزی و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها را افزایش داد.

نمایه واژگان: خودانگیزی، باورهای انگیزشی، راهبرد خود صحبتی، هنرستان کشاورزی.

نویسنده مسئول: امیر افضلی گروه
 رایانامه: afzaligoroahmir@ut.ac.ir

دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۳ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۰۵

مقدمه

محققان به راهبردهای خودانگیزی‌ای علاقمند شده‌اند که به دانش آموزان برای شروع تکلیف‌ها مدرسه و ادامه دادن به آن‌ها حتی در حضور تهدید انگیزی کمک کند (بکارتز و کورنو، ۲۰۰۵؛ والترز، ۲۰۰۳) و تمرکز خود را از هدف‌های غیریادگیری به هدف‌های یادگیری تغییر دهند (بکارتز و نیمپورتا، ۲۰۰۰). مطالعه‌های پیشین نشان داده‌اند که استفاده از این راهبرد می‌تواند منجر به تلاش و پشتکار بیشتر شود (دیگنت و بوتنر، ۲۰۰۸؛ دانکر و همکاران، ۲۰۱۴). پیشرفت تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارند (استادزاده و همکاران، ۱۳۹۵). یاسمی نژاد و همکاران (۱۳۹۲)، نشان دادند که بین خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر رابطه‌ی مثبت و معنی داری وجود دارد. با این حال یافته‌ها در خصوص رابطه بین کاربرد راهبردهای انگیزی و موفقیت با قطعیت اندکی بیان شده (شوینگر و همکاران، ۲۰۰۹؛ شوینگر و همکاران، ۲۰۱۲).

دانش آموزان نیاز دارند تا درخصوص آن چه از انجام تکلیف مدرسه می‌خواهند، تصمیم‌گیری کنند. باورهای انگیزی اندیشه‌هایی هستند که نقش تعیین‌کننده مهمی در تصمیم‌گیری دانش آموزان برای شرکت در یادگیری دارند (دی برابندر و مارتنز، ۲۰۱۴؛ والترز و بنزون، ۲۰۱۳). سلطانی مجد و همکاران (۱۳۹۲)، در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که دانش آموزانی که در آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی قرار می‌گیرند از خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بیشتری برخوردار هستند، این امر می‌تواند به دلیل بهبود درک دانش آموزان از ارزش تکلیف‌ها مدرسه و شایستگی‌شان در انجام آن‌ها باشد. البته، در این مطالعه باورهای دانش آموزان درباره ارزش تکلیف‌ها مدرسه و شایستگی‌شان برای انجام تکلیف‌ها تمرکز شده (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲) براین است، زمانی که دانش آموزان به این باور رسیدند که تکلیف‌ها مدرسه ارزشمند بوده و می‌توانند آن‌ها را با موفقیت به انجام برسانند، برای حفظ یادگیری خود در برابر حواس پرتی و یا برای هدف رقابتی، تمایل بیشتری به کاربرد راهبردهای

انسان بیش‌تر توانایی‌های خود را از راه یادگیری به دست می‌آورد. از این راه، رشد فکری پیدا می‌شد و توانایی‌های ذهنی فعالیت می‌شوند. در نتیجه، همه‌ی پیشرفت‌های بشر در نتیجه‌ی یادگیری بدست می‌آید. انگیزه یکی از نیازهای یادگیری به حساب می‌آید و عاملی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند، به او انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند (رادمنش و سعدی‌پور، ۱۳۹۶). دانش آموزان با مشکلات یادگیری و نبود انگیزه تحصیلی مواجه هستند. نبود انگیزه و اشتیاق موفقیت دانش آموزان را حذف یا کم رنگ می‌کند (قدیریان، ۱۳۹۶). نبود انگیزه در دانش آموزان ممکن است به دلیل شکست‌های پیوسته‌ی تحصیلی در آن‌ها باشد. سرانجام، به این باور می‌رسند که سرنوشت تحصیلی بر آن‌ها غلبه دارد. باید به این افراد کمک شود تا انگیزه‌ی آن‌ها برای یادگیری افزایش یابد (لرنر، ۱۳۸۴). از آن‌جا که انگیزه مستقیم با میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در ارتباط است، لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی پویا به آن توجه بیشتری شود (برانستین و مایر، ۲۰۰۵؛ سائقی و احمدی، ۱۳۹۵).

انگیزه در طول آموزش متوسطه کاهش می‌یابد (ابدیناکه، مولانا و دن بروک، ۲۰۱۲؛ ون در وین و پیتماسا، ۲۰۰۹). با وجود این که هدف بنیادی هنرستان‌های کاردانش مانند هنرستان‌های کشاورزی تربیت نیروی انسانی ماهر و کارآمد است، گواهان بیانگر برخی ناکامی‌ها در آموزش و یادگیری هستند (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۴). که برخی از این ناکامی‌ها می‌تواند، به دلیل نبود انگیزه در هنرآموزان این مراکزها باشد. انگیزه پایین نسبت به رشته تحصیلی افزون بر کاهش رضایت تحصیل مند، ممکن است انگیزه‌ی پیشرفت را کاهش دهد و یا از بین ببرد و در نتیجه، افت تحصیلی، مردودی و ترک تحصیل را که از دشواری‌ها و آفت‌های مهم هر نظام آموزشی است، بروز کنند (سوختانلو و بندری، ۱۳۹۶).

کردن با خود برای شروع کار در جهت رسیدن به درک مواد یادگیری است.

بر اساس زنجیره‌ی تعیین شخصیت که توسط دسی و رایان (۲۰۰۰)، تعریف شده است، والترز بین تنظیم بیرونی و درونی انگیزه تمایز قایل شده است (والترز، ۱۹۹۸). هم‌چنین، ریو (۲۰۱۲)، بیان می‌کند: دانش آموزان برای انجام کار از راهنمایی‌های مستقل و خود مختاری استفاده می‌کنند در حالی که دیگران بر کنترل و راهنمایی‌های محیطی تکیه دارند. این تمایز مهم است، چون روش‌های مستقل تنظیم نسبت به روش‌های کنترلی تنظیم برای موفقیت مفیدترند (ریو، ۲۰۱۲). در روش‌های کنترلی تنظیم، رفتار دانش آموزان مبتنی بر تایید و عدم تایید دانش آموز توسط دیگران است و این امر در چشم اندازی که نتایج از تکلیف‌های مدرسه‌شان جدا هستند، هدایت می‌کنند و عبارتند از: دورشدن از مجازات، گرفتن پاداش، خرسندی والدین یا معلم‌ها، عملکرد بهتر نسبت به دیگران، تقویت عزت نفس. روش‌های مستقل تنظیم، رفتار دانش آموزان را در چشم اندازی که نتایج به تکلیف‌های مدرسه‌شان مربوط هستند، هدایت می‌کند و شامل: درک موضوع، به رسمیت شناختن ارزش تکلیف‌های مدرسه، ارتباط تکلیف‌های مدرسه با هدف و ارزش‌های خود می‌باشند. والترز (۱۹۹۸)، بیان می‌کند که راهبرد خود صحبتی برای اجرا (PST) و خودپاداشی (SC)، را برای شکل‌های معمول کنترلی تنظیم انگیزه در نظر می‌گیرند، در حالی که خود صحبتی در جهت کسب مهارت (MST) و افزایش علاقه (IE)، می‌توانند به عنوان تنظیم مستقل انگیزه گروه‌بندی شوند. اگرچه کنترل محیط (EC)، به خودی خود به تکلیف‌های مدرسه مربوط نیست ولی خیلی ساده می‌توان دریافت که با خودپاداشی (SC)، راهبرد خود صحبتی برای اجرا (PST)، مغایر است، بنابراین کنترل محیط (EC)، به عنوان شکل مستقلی از تنظیم انگیزه طبقه‌بندی شد.

راهبردهای انگیزشی به عنوان یک موضوع واقعی مورد استفاده قرار نگرفته‌اند. قبل از هر اقدامی، باید باور دانش آموزان را نسبت به شایستگی کافی برای

خودانگیزشی نشان می‌دهند (والترز و پنتریچ، ۱۹۹۸).

دانش آموزان به عنوان عامل دخیل در فرآیند یادگیری خود، قادر به استفاده از راهبردهای خودانگیزشی هدفمند در جهت رسیدن به هدف یادگیری‌شان می‌باشند (زیمرمن، ۲۰۰۲؛ زیمرمن و شانک، ۲۰۰۸). برای ارزیابی کاربرد راهبردهای انگیزشی توسط دانش آموزان، والترز در سال ۱۹۹۹، پرسشنامه‌ای با پنج راهبرد که از لحاظ نظری معنی‌دار بودند، طراحی کرد. راهبرد اول، افزایش علاقه^۱ (IE)، که توسط سانسونه و همکاران (۱۹۹۲)، توصیف شده است گویای این است که علاقه، یک وظیفه را جالب‌تر و لذت بخش‌تر ساخته و یا آن را به یک سرگرمی تبدیل می‌کند یا این که تکلیف‌های مدرسه را به زندگی روزمره افراد مرتبط نموده و به آن‌ها ارزش مشخصی می‌بخشد. راهبرد دوم، کنترل محیط^۲ (EC)، است، که به عنوان تلاش دانش آموزان در جهت نظم دادن و کنترل نمودن محیط اطراف و یا حتی خودشان، برای انجام کامل یک تکلیف به صورت ساده‌تر و احتمال بیشتر برای ادامه انجام آن، تعریف شده است (والترز، ۱۹۹۹). مانند مرتب نگه داشتن میزکار و انجام کار در زمان مفیدی از روز (زیمرمن و همکاران، ۱۹۹۰). راهبرد سوم، خودپاداشی^۳ (SC)، است که توسط زیمرمن و پونز (۱۹۸۶)، مورد بررسی قرار گرفته است. دانش آموزان علایقشان را به نتیجه‌ی تلاش‌های صرف شده برای یادگیری مرتبط می‌سازند. یعنی دانش آموزان خود را به خوردن چیزی خوب وعده دهد و یا خود را از لذت بردن با دوستان منع کنند. راهبرد چهارم، مربوط به خود صحبتی است که منظور از آن گفتاری است که خطاب به خود بیان شود و بتواند در خدمت هر دو عمل آموزشی و انگیزشی قرار گیرد (هاردی و هال، ۲۰۰۵). راهبرد خود صحبتی برای اجرا^۴ (PST)، شامل حرف زدن با خود برای شروع کار و سماجت در آن به منظور گرفتن نمره‌ی خوب یا بهتر از دیگران است. راهبرد پنجم، خود صحبتی است که در جهت کسب مهارت^۵ (MST)، و منظور از آن صحبت

زیمرن و همکاران (۱۹۹۰)، برای دانش آموزان پایه‌ی پنجم، نهم و پایه‌ی یازدهم درخصوص خودپاداشی و کنترل محیط در مقایسه با دیگر راهبردها، توسط والترز و بنزون (۲۰۱۳)، برای دانشجویان دانشکده درخصوص تمام راهبردها به جز افزایش علاقه؛ و توسط والترز و روزنتال (۲۰۰۰)، برای دانش آموزان هشت ساله، در خصوص تمام راهبردها به جز خودپاداشی، تأیید شدند.

در مطالعه‌ی هولمن و هاراکتویچ (۲۰۰۹)، رابطه بین ارزش درک شده تکلیف‌های و استفاده دانش آموزان از راهبردهای خودانگیزی معنی‌دار و مثبت بود.

هدف از انجام این تحقیق، یافتن پاسخ برای این پرسش است که: آیا باورهای انگیزشی (ارزش‌های مربوط به تکلیف‌های مدرسه و شایستگی درک شده) با راهبردهای خودانگیزی (کنترل محیطی، افزایش علاقه، خود پاداشی، صحبت کردن با خود برای اجرا و صحبت کردن با خود برای کسب مهارت) رابطه معنی‌داری دارند؟

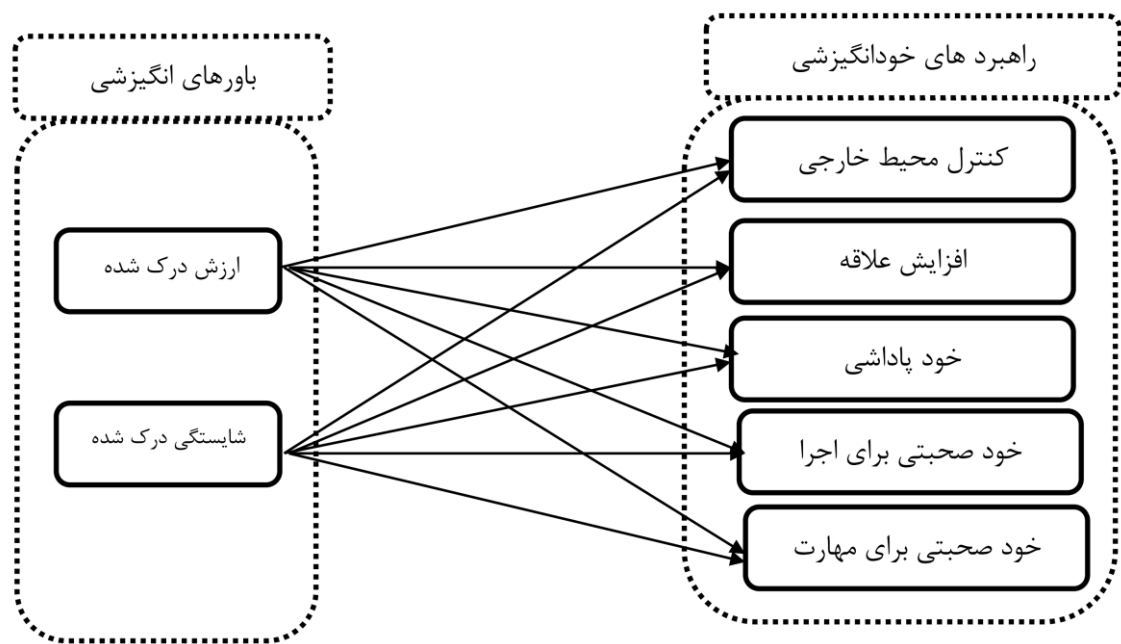
روش‌شناسی

دیدمان این تحقیق کمی و به لحاظ امکان و توان کنترل متغیرها از نوع علی-ارتباطی است. با توجه به محدوده زمانی تحقیق، این پژوهش از نوع مقطعی است. جامعه آماری تحقیق ۴۲۵ تن دانش آموزان هنرستان‌های کشاورزی استان تهران و البرز که شامل پنج هنرستان رباط کریم، پاکدشت، نهاوند، کهریزک و ملارد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۰۵ تن برآورد شد. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی با انتساب متناسب با شمار دانش آموزان هر یک از هنرستان‌ها استفاده شد.

ابزار اصلی تحقیق، پرسشنامه والترز که یکی از معتبرترین و پرکاربردترین پرسشنامه در این زمینه است برای اندازه‌گیری کاربرد راهبردهای انگیزشی

اجرای موفقیت آمیز تکلیف‌های مدرسه و این که آیا تکلیف برای آن‌ها به اندازه کافی ارزشمند است یا نه، در نظر گرفت، و در بیش‌تر مطالعات ارزش‌های درک شده تکلیف‌های توسط دانش آموزان و شایستگی درک شده از توانایی‌های خود برای انجام تکلیف‌های را به عنوان باورهای انگیزشی مهم یاد می‌کنند (گاوتزر، ۲۰۱۲؛ زیمرن و شانک، ۲۰۰۸). وقتی که راهبردهای انگیزشی برای انجام تکلیف‌های مدرسه انتخاب شوند، دانش آموزان به استفاده از راهبردها متمایل‌تر می‌شوند. فرض براین است که راهبردها رابطه معنی‌داری با باورهای انگیزشی دارند. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، نشان دادند که باورهای انگیزشی رابطه معنی‌داری با کاربرد راهبردهای خود انگیزشی دارند. در مطالعه‌ای که توسط والترز و پنتریچ (۱۹۹۸)، انجام شد بین ارزش درک شده و کاربرد راهبردهای خود انگیزشی رابطه معنی‌داری مشاهده شد در حالی که رابطه بین شایستگی درک شده و کاربرد راهبرد معنی‌دار نبود. با توجه به رابطه بین باورها و راهبردها، تحقیق‌های انجام شده توسط بونگ (۱۹۹۹)، بکائرتز (۲۰۰۲)، پنتریچ (۱۹۹۹)، ون در وین و پتیسم (۲۰۰۹)، نشان دادند که بین ارزشی که دانش آموزان برای تکلیف‌های مدرسه قابل می‌شوند و استفاده از راهبردهای خود تنظیمی رابطه مثبتی وجود دارد. والترز و روزنتال (۲۰۰۰)، روابط مثبتی بین ارزش و کاربرد راهبردها، به جز در مورد راهبرد خود صحبتی برای اجرا (PST)، یافتند. در مطالعه والترز و روزنتال (۲۰۰۰)، کلاس هشتم که بیش‌تر از بقیه ارزش تکلیف‌ها مدرسه را درک کرده بودند برای استفاده از راهبردها تمایل بیش‌تری نشان دادند. در یک بررسی که توسط سانسون، سانسون و همکاران (۱۹۹۹)، انجام شد، ارزش تکلیف‌ها به شکل مثبتی با افزایش علاقه (IE) رابطه داشت.

پنتریچ (۱۹۹۹)، گزارش داده است که احساس قوی‌تری از شایستگی سبب استفاده بیش‌تر از راهبردهای خود انگیزشی می‌شود. این یافته‌ها توسط



نگاره ۱- چارچوب مفهومی پژوهش

جدول ۱- پراکنش جامعه آماری و نمونه بر پایه‌ی هنرستان‌های کشاورزی

هنرستان	شمار	درصد جامعه	شمار نمونه (تن)
رباط کریم	۷۳	۱۷/۱۷	۳۵
پاکدشت	۱۰۸	۲۵/۴۲	۵۲
نهادن	۹۷	۲۲/۸۲	۴۷
کهریزک	۸۶	۲۰/۲۴	۴۱
ملارد	۶۱	۱۴/۳۵	۳۰
جمع	۴۲۵	۱۰۰	۲۰۵

می‌دهد (۵ بند)، مقیاس ارزش درک شده، میزان درک مفید بودن تکلیف‌های مدرسه توسط دانش آموزان را مورد سنجش قرار می‌دهد (۵ بند)، همه مقیاس‌ها در طیف پنج ارزشی لیکرت (خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵)، اندازه‌گیری شدند. تمام سؤالات به تکلیف‌های درسی مربوط بودند. به منظور بررسی پایایی ابزار اندازه‌گیری از پایایی ترکیبی (CR) و آلفای کرونباخ (α) استفاده شد (جدول ۳) که نتایج آن کاملاً رضایت بخش بود. هم‌چنین نتایج شاخص‌های برازنگی مدل اندازه‌گیری نشان می‌دهد که داده‌ها از لحاظ آماری با ساختار زیربنایی نظری سازگاری دارند. به منظور بررسی روایی محتوایی ابزار اندازه‌گیری از نظر اعضای هیات

بود که در ابتدا گویه‌ها توسط پژوهشگر از زبان انگلیسی به زبان فارسی ترجمه شدند. توافق نهایی در خصوص ترجمه با گفتگوی بین پژوهشگر و هیات علمی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران، آشنا به زبان انگلیسی صورت پذیرفت. برای بالابردن درک در خصوص آیتم‌ها، مثال‌هایی نیز به آن‌ها اضافه شد.

برای شایستگی درک شده و ارزش تکلیف، از پرسشنامه انگیزش درونی استفاده شد. روایی (اعتبار) آن توسط مک اولی و همکاران (۱۹۸۹) و سیجلس و تی دوزیه (۲۰۰۳)، تأیید شده است. ارزیابی شایستگی، باورهای دانش آموزان را درباره توانایی فعلی آن‌ها در جهت انجام تکلیف‌های مدرسه نشان

جدول ۲- خلاصه اطلاعات مورد اندازه‌گیری متغیرهای پنهان پژوهش

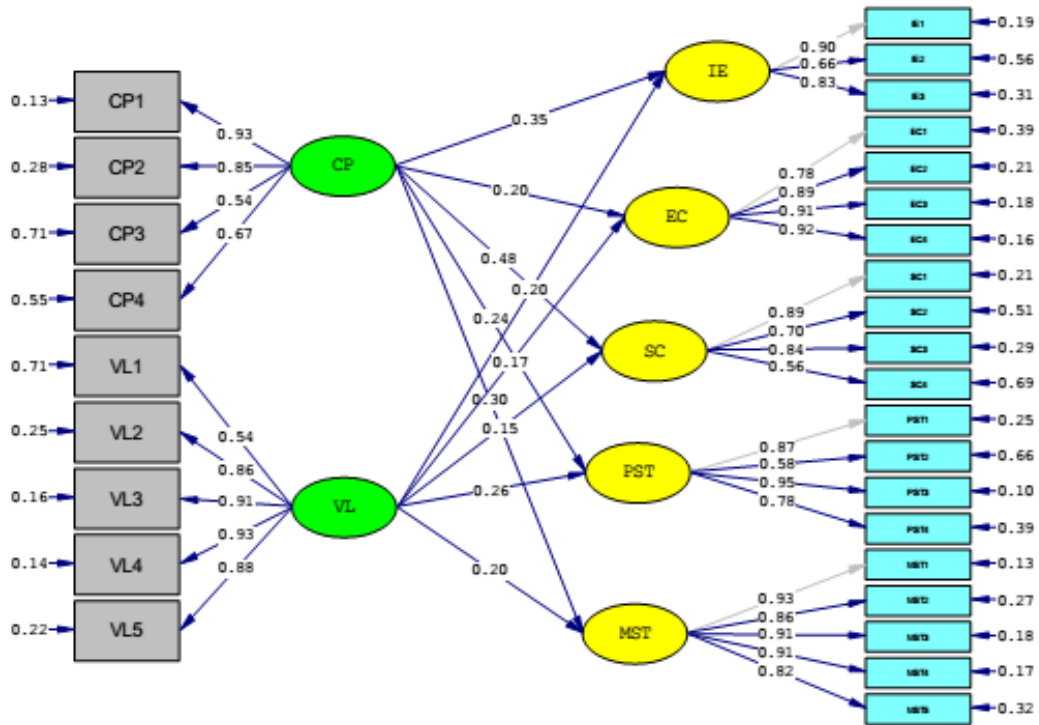
متغیرهای نهفته	نشانه	ضریب استاندارد شده	خطای استاندارد	t	α	CR	AVE
شایستگی (CP)	CP1	۰/۹۳	۰/۰۶۶	۱۷/۰۹			
	CP2	۰/۸۵	۰/۰۵۵	۱۴/۳۳	۰/۸۵	۰/۸۴	۰/۵۸
	CP3	۰/۵۴	۰/۰۵۲	۷/۸۵			
	CP4	۰/۶۷	۰/۰۵۷	۱۰/۴۶			
	VL1	۰/۵۴	۰/۰۷۴	۸/۲۰			
ارزش درک شده (VL)	VL2	۰/۸۶	۰/۰۶۹	۱۵/۳۶	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۷
	VL3	۰/۹۱	۰/۰۶۳	۱۶/۸۶			
	VL4	۰/۹۳	۰/۰۶۴	۱۷/۳۵			
	VL5	۰/۸۸	۰/۰۶۲	۱۵/۹۹			
	IE1	۰/۹۰	۰/۰۵	۱۵/۱۴			
افزایش علاقه (IE)	IE2	۰/۶۶	۰/۰۵۷	۱۰/۱۸	۰/۸۶	۰/۸۴	۰/۶۴
	IE3	۰/۸۳	۰/۰۵۸	۱۳/۲۶			
	EC1	۰/۷۸	۰/۰۶۵	۱۳/۲۱			
کنترل محیطی (EC)	EC2	۰/۸۹	۰/۰۶۰	۱۶/۰۳	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۷۶
	EC3	۰/۹۱	۰/۰۵۸	۱۶/۵۵			
	EC4	۰/۹۲	۰/۰۶۰	۱۶/۸۱			
	SC1	۰/۸۹	۰/۰۷۸	۱۴/۹۹			
خود پاداشی (SC)	SC2	۰/۷۰	۰/۰۷۹	۱۰/۹۱	۰/۸۵	۰/۸۳	۰/۵۷
	SC3	۰/۸۴	۰/۰۷۶	۱۴/۶۵			
	SC4	۰/۵۶	۰/۰۹۴	۸/۲۳			
	PST1	۰/۸۷	۰/۰۶۸	۱۵/۲۲			
راهبرد خود صحبتی برای اجرا (PST)	PST2	۰/۵۸	۰/۰۷۱	۸/۹۰	۰/۸۸	۰/۸۷	۰/۶۵
	PST3	۰/۹۵	۰/۰۶۴	۱۷/۵۷			
	PST4	۰/۷۸	۰/۰۷۷	۱۳/۰۲			
	MST1	۰/۹۳	۰/۰۶۱	۱۷/۵۲			
خود صحبتی در جهت کسب مهارت (MST)	MST2	۰/۸۶	۰/۰۶۲	۱۵/۲۰			
	MST3	۰/۹۱	۰/۰۵۹	۱۶/۶۶	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۷۸
	MST4	۰/۹۱	۰/۰۶	۱۶/۷۲			
	MST5	۰/۸۲	۰/۰۶۱	۱۴/۲۸			

یافته‌ها

برای آزمون فرضیه‌ها و مدل نظری پیشنهادی، یعنی رابطه بین ابعاد باورهای انگیزشی و راهبردهای خودانگیزشی دانش آموزان هنرستان‌های کشاورزی استان تهران و البرز، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. که یافته‌ها در حالت استاندارد در نگاره ۲ و در حالت معنی‌داری در نگاره ۳ آمده‌اند.

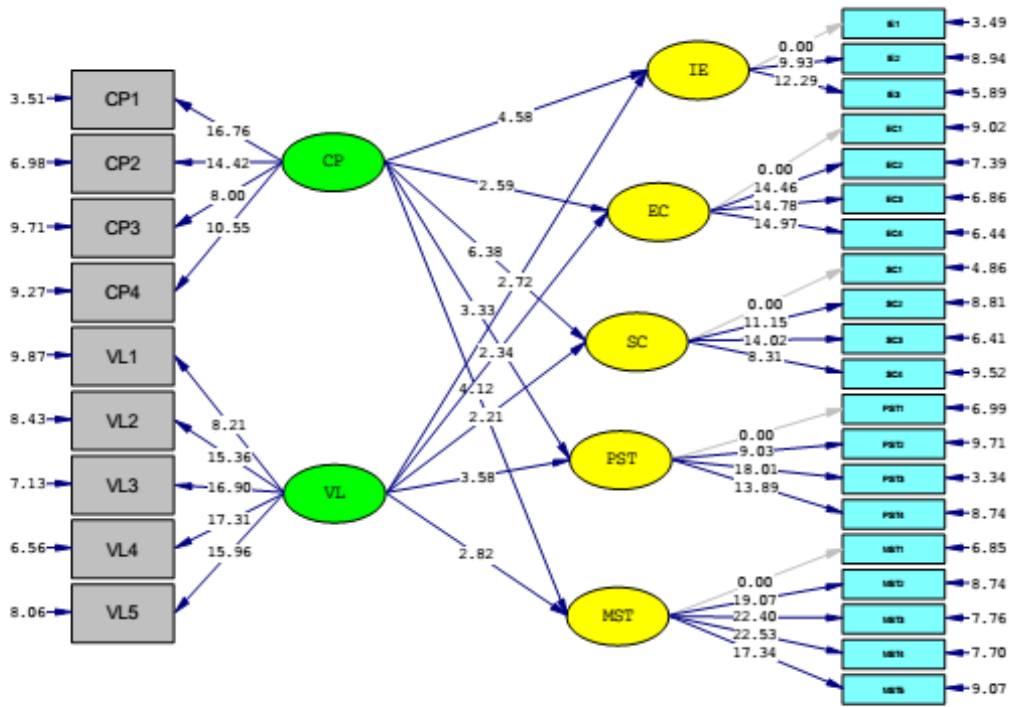
بر اساس روابط ترسیم شده در نگاره ۲ و نتایج ارائه شده در جدول ۳ مشخص می‌شود که ضریب مسیر استاندارد شده بین ابعاد باورهای انگیزشی و راهبردهای خودانگیزشی در سطح یک درصد

علمی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران و برای ارزیابی روایی سازه از میانگین واریانس استخراج شده (AVE) استفاده شد (جدول ۲). به منظور بررسی چارچوب مفهومی پژوهش حاضر و پی بردن به روابط علی میان متغیرهای از روش مدل سازی معادله ساختاری با کاربرد نرم‌افزار Lizrel و تحلیل هم‌بستگی با استفاده از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. مدل مورد بررسی یک مدل مسیر است و مدل‌های مسیر یکی از انواع مدل‌هایی هستند که می‌توان در تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های مختلف از آن‌ها بهره برد.



Chi-Square=596.49, df=366, P-value=0.00000, RMSEA=0.056

نگاره ۲- تحلیل مسیر باورهای انگیزشی و راهبردهای خودانگیزی



Chi-Square=596.49, df=366, P-value=0.00000, RMSEA=0.056

نگاره ۳- مدل معادلات ساختاری متغیرهای پژوهش در حالت معنی داری

جدول ۳- خلاصه اطلاعات مدل معادلات ساختاری ابعاد باورهای انگیزشی و راهبردهای خودانگیزشی

متغیر وابسته	متغیر مستقل	اثر مستقیم	خطای استاندارد	T	R ²
افزایش علاقه	شایستگی	۰/۳۵	۰/۰۷۶	۴/۵۸**	۰/۱۹
(IE)	ارزش درک شده	۰/۲۰	۰/۰۷۳	۲/۷۲**	
کنترل محیطی	شایستگی	۰/۲۰	۰/۰۷۶	۲/۵۹*	۰/۰۸۲
(EC)	ارزش درک شده	۰/۱۷	۰/۰۷۴	۲/۳۴*	
خود پاداشی	شایستگی	۰/۴۸	۰/۰۷۵	۶/۳۸**	۰/۲۸
(SC)	ارزش درک شده	۰/۱۵	۰/۰۶۹	۲/۲۱*	
راهبرد خود صحبتی	شایستگی	۰/۲۴	۰/۰۷۴	۳/۳۳**	۰/۱۵
برای اجرا (PST)	ارزش درک شده	۰/۲۶	۰/۰۷۳	۳/۵۸**	
خود صحبتی در جهت	شایستگی	۰/۳۰	۰/۰۷۳	۴/۱۲**	۰/۱۵
کسب مهارت (MST)	ارزش درک شده	۰/۲۰	۰/۰۷۱	۲/۸۲**	

جدول ۴- شاخص‌های برازندگی مدل معادلات ساختاری پژوهش

شاخص	معیار	مقدار گزارش شده
X ² /df	۳ و کم تر	۱/۶۲
NFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۲
IFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۷
CFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۷
RMSEA	کوچک‌تر از ۰/۰۸	۰/۰۵۶

بحث و نتیجه‌گیری

راهبردهای انگیزشی می‌توانند به دانش آموزان کمک کنند که تکلیف‌های مدرسه را شروع و در حضور تهدیدات انگیزشی به انجام آن‌ها ادامه داده و یا تمرکز خود را از هدف غیریادگیری به هدف یادگیری سوق دهند. استفاده از این راهبردها می‌تواند منجر به تلاش بیشتر، لذت و علاقه، پایداری و مؤفقیت‌های بهتر شود. فرض بر این است، دانش آموزان زمانی که تکلیف‌های به حد کافی برایشان ارزشمند باشد و خود را برای انجام مؤفقیت آمیز آن‌ها بحد کافی شایسته بدانند، از راهبردها به دفعات بیشتری استفاده خواهند نمود. در این تحقیق رابطه بین ابعاد باورهای انگیزشی و راهبردهای خودانگیزشی دانش آموزان هنرستان‌های کشاورزی استان تهران و البرز مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج ما به وضوح نشان می‌دهد که دانش آموزان هنرستان‌های کشاورزی استان تهران و البرز از راهبردهای انگیزشی استفاده می‌کنند و همچنین رابطه مثبت و معنی‌داری بین شایستگی‌های درک شده و ارزش‌های درک شده با تمامی راهبردهای

معنی‌دار می‌باشد. ضرایب مسیر استاندارد شده نشان دهنده قوت روابط بین متغیرهای مستقل و وابسته پژوهش می‌باشند. همان‌طور که مشاهده می‌شود شایستگی درک شده بیش‌ترین رابطه را با راهبرد خود پاداشی دارد ($\beta = 0/48, P < 0/01$) در حالی که ارزش درک شده بیش‌ترین رابطه را با راهبرد کنترل محیطی دارد ($\beta = 0/30, P < 0/01$).

شایستگی و ارزش درک شده به ترتیب می‌توانند ۱۹، ۸/۲، ۲۸، ۱۵ و ۱۵ درصد از واریانس راهبردهای افزایش علاقه، کنترل محیطی، خود پاداشی، راهبرد خود صحبتی برای اجرا و خود صحبتی در جهت کسب مهارت را تبیین نمایند (جدول ۳).

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش در الگوی معادلات ساختاری حاکی از برازش کلی الگوی پیشنهادی است. بنابراین داده‌های ما به خوبی الگوی کلی پیشنهادی را تأیید کرده‌اند و ساختار کلی روابط مورد آزمون از طریق داده‌های به دست آمده تأیید شد.

به افزایش انگیزه آن‌ها از طریق بکارگیری راهبردهای خودانگیزشی کمک نمایند. برگزاری دوره‌های آموزشی در زمینه بکارگیری و هدایت راهبردهای خودانگیزشی برای دانش آموزان و معلم‌ها می‌تواند مفید باشد. همچنین مربیان باید توجه داشته باشند که از طریق ارائه بازخوردهای مناسب و تشویق فراگیران می‌توانند سطح شایستگی درک شده آن‌ها را افزایش دهند تا باعث افزایش استفاده دانش آموزان از راهبردهای خود انگیزشی و در نتیجه افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

- 1- Interest Enhancement
- 2- Environmental Control
- 3- Self Consequating
- 4- Performance Self-talk
- 5- Mastery Self-talk

خودانگیزشی در افراد مورد بررسی وجود دارد. این یافته در راستای یافته‌های بونگ (۱۹۹۹)، والترز و روزنتال (۲۰۰۰)، سانسونه و همکاران (۱۹۹۹)، دانکر و همکاران (۲۰۱۴)، هولمن و هاراکتویچ (۲۰۰۹) والترز و بنزون (۲۰۱۳) می‌باشد. بنابراین می‌توان این نتیجه را از یافته‌های پژوهش‌گرفت که هنگامی یک فرد احساس اعتماد به نفس می‌کند، که بتواند یک کار را با موفقیت انجام دهد، و باورهای انگیزشی قوی در او ایجاد شود از راهبردهای انگیزشی به منظور افزایش انگیزه خود استفاده می‌کند و به گمان این راهبردها باعث افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود. نتایج این پژوهش لزوم توجه همه دست اندرکاران امر آموزش و بخصوص معلم‌ها به ارتقای شایستگی درک شده و ارزشمندی درک شده توسط دانش آموزان، با روش‌هایی از قبیل بیان هدف دوره آموزشی، بیان هدف رفتاری مورد نظر در هر تکلیف‌هایی که به دانش آموزان ارائه می‌شود، قبیل از اعمال آن‌ها به منظور درک ارزشمندی آن‌ها، توسط دانش آموزان

منبع‌ها

- استادزاده، ز.، داوودی، ح.، زارع، اعظم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین یادگیری خود تنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی استان قم. دوره ۱، شماره ۲، ص ۵۷-۶۶.
- اسکندری، آ. شریف زاده، م. زارع، ا. (۱۳۹۴). کیفیت تدریس و نیازهای آموزشی هنرجویان هنرستان‌های کشاورزی استان فارس. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، دوره ۷، شماره ۳۵، صفحه ۹۴-۱۰۶
- رادمنش، ع.، سعدی‌پور، ا. (۱۳۹۶) اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۶، شماره ۲، ص ۴۴-۶۳.
- سائقی، ع.، احمدی، خ. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر مدل سبک زندگی) برای انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۵، شماره ۳، ص ۷۸-۹۹.
- سلطانی مجد، س.، ا. ه.، تقی زاده، م.، ا.، زارع، ح. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان، مجله علمی- پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، دوره ۴، شماره ۲، ص ۳۱-۴۴.
- سوختانلو، م.، بندری، ا. (۱۳۹۶). تأثیر نگرش دانشجویان کشاورزی دانشگاه محقق اردبیلی از رشته تحصیلی بر رضایت آموزشی با واسطه هگری انگیزه تحصیلی. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، دوره ۹، شماره ۴۲، صفحه ۴۲-۵۸.

قدیریان، س.، موسوی ژور، س.، اکبری چرمهینی، ص. (۱۳۹۶). تأثیر بازیهای آموزشی مبتنی بر فرایندهای شناختی بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مشکلات ویژه خواندن. مجله ناتوانی یادگیری، دوره ۷، شماره ۱، ص ۷۶-۹۹.

لرنر، ژ. (۱۳۸۴). ناتوانی های یادگیری، نظریه‌ها، تشخیص و راهبردهای تدریس. ترجمه عصمت دانش. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

یاسمی نژاد، پ.، طاهری، م.، گل محمدیان، م.، احدی، ح. (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. دوره ۲۰، شماره ۳، ۳۲۵-۳۳۸.

- Brunstein, J. C; Mayer, G. W. (2005). Implicit and selfattributed motives to achieve; Two Separate but interacting needs. *Journal of personality and social psychology*, 89, 205- 222.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18 (3), 199–210.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417–451). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M. (2002). The on-line motivation questionnaire: A self-report instrument to assess students' context sensitivity. In P. R. Pintrich, & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol.12, New directions in measures and methods* (pp. 77–120). New York: JAI Press.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67 (4), 315–331.
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27–44.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19 (2), 109–134.
- Dignath, C., & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3 (3), 231–264.
- Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & Van der Werff, P. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 126.
- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. *Journal of Sports Sciences*, 23 (9), 905–917.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326 (5958), 1410–1412.
- Opdenakker, M.-C., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (1), 95–119.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 379.

- Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67 (4),
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35–47.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 621–627.
- Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2009). The development in self-regulated learning behaviour of first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19, 34–46.
- Wolters, C. A., & Bizon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81, 199–221.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26 (1–2), 27–47.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 224–235.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11 (3), 281–299.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38 (4), 189–205.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614–628.

The Impact of Motivational Beliefs on Self-Motivation of Students in Agricultural Vocational Schools in Tehran and Alborz Provinces

A. Afzaligoroh¹, H. Jozahajar², and M. Babae³

1- PhD. Student, Department of Agricultural Extension and Education/faculty of Economics & Agricultural development/College of Agriculture & Natural Resources, University of Tehran.

2- MSc. Graduate, Faculty of Literature and Human Sciences Shahid Bahonar Kerman University.

3- PhD. Student, Department of Agricultural Extension and Education, Faculty of Economics and Agricultural Development, University of Tehran.

Abstract

Several factors affect academic achievement of agricultural high school students, Motivation is one of the important factors in student development and learning and by identifying these factors, the possibility of effective educational planning could be achieved.. In recent years, students have a lack of motivation. In this research, the relationship between motivational beliefs and self-motivation strategies was investigated. The statistical population of this study was students of agricultural schools of Tehran and Alborz (425 people). The sample size was estimated using Cochran's formula of 205 people who were selected by random sampling method with appropriate assignment. Completed a questionnaire that included three sections, individual characteristics, self-motivation strategy (environmental control, increased interest, self-reward, self-talk strategy for implementation, self-talk strategy for skills acquisition) and motivational beliefs (perceived value and competence). In order to verify the reliability of the instrument, the combination reliability (CR) and Ordinal theta ($\theta= 0.85-0.96$) were used. Also, the content validity of the instrument was measured by the professors of the Agricultural Extension and Education Department of Tehran University and the construct validity through the mean of the extracted variance (AVE) Was investigated. LISREL, R and SPSS software were used for data processing.. The structural equation model showed that the dimensions of motivational beliefs have a positive and significant relationship with the application of motivational strategies; competence and perceived value can be 19, 2, 8, 28, 15 and 15 percent of the variance of interest increase strategies, environmental control Self-reward, self-talk strategy, and self-talk to learn skills. These results show that by improving students' motivational beliefs, they can enhance their skills in self-motivation and thereby improve their academic performance.

Index Terms: self-motivation, motivational beliefs.

Corresponding Author: A. Afzaligoroh

Email: afzaligorohamir@ut.ac.ir

Received: 13/05/2018;

Accepted: 27/08/2018