

## تأثیر میزان انگیزش پیشرفت بر درگیری شناختی در بین دانش‌آموزان مقطع راهنمایی

محمد کاغذلو<sup>۱\*</sup>، صغری ابراهیمی قوام<sup>۲</sup>

(۱) کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی

(۲) دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

\*نویسنده مسول: m.kaghazloo@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله ۹۵/۰۱/۲۳ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۹۵/۰۲/۱۷ تاریخ پذیرش مقاله ۹۵/۰۴/۱۳

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تأثیر میزان انگیزش پیشرفت بر درگیری شناختی (یادگیری خودتنظیمی و راهبردهای شناختی) بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی شهر رامیان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ که شامل ۵۰۳ نفر می‌شدند، تشکیل دادند. با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان و از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۲۱۶ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۹۴ (۴۳٪) دانش‌آموز پسر و ۱۲۲ (۵۶٪) دانش‌آموز دختر بودند. روش پژوهش از نوع علی پس رویدادی بود. برای جمع‌آوری داده‌ها درباره درگیری شناختی از پرسشنامه درگیری در مدرسه استفاده شد. این پرسشنامه توسط وانگ، ویلت و اکلس و براساس چارچوب نظری پیشنهاد شده توسط فردریکس، بلومنفلد و پاریس ساخته شده است. ابزار دیگر پژوهش، پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس بود. با استفاده از آزمون T مستقل داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان دادند که بین میانگین گروه‌های دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت بالا و دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت پایین در مقیاس‌های درگیری شناختی، یادگیری خودتنظیمی و راهبردهای شناختی، تفاوت معنادار وجود دارد.

**کلید واژگان:** انگیزش پیشرفت، درگیری شناختی، راهبردهای شناختی، یادگیری خودتنظیمی.

رفتارهای پرخطر جلوگیری کند (لیپمن و ریورز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

درگیری در مدرسه یک مفهوم چندبعدی است که شامل رفتار، هیجان و شناخت می‌شود.

چندین چارچوب نظری، بنیادهای نظری را برای مطالعه درگیری در مدرسه فراهم کرده‌اند. این چارچوب‌های نظری به پژوهشگران اجازه می‌دهند تا درگیری در مدرسه را از زوایای متفاوتی مورد بررسی قرار دهند. هیچ یک از چارچوب‌ها، درگیری در مدرسه را به عنوان یک سازه چندبعدی در نظر نمی‌گیرند. طبق الگوهای انگیزشی، دانش‌آموزان سه دسته نیازهای اساسی روانشناختی دارند که شامل شایستگی، خودمختاری و ارتباط می‌شود. میزانی که این نیازها در مدرسه برآورده می‌شوند، تعیین کننده

### مقدمه

درگیری در مدرسه نقش مهمی را در پیشگیری از ترک تحصیل، پیشرفت تحصیلی و افزایش شایستگی دانش‌آموزان بازی می‌کند. در واقع درگیری در مدرسه جوابی است برای این سؤالات که چرا میزان ترک تحصیل در بین دانش‌آموزان افزایش پیدا کرده است؟ چرا سطح انگیزش دانش‌آموزان کاهش پیدا کرده است؟ و چرا دانش‌آموزان به مدرسه و انجام تکالیف بی‌علاقه شده‌اند؟ درگیری در مدرسه به سه علت می‌تواند مهم باشد. درگیری در مدرسه می‌تواند: عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود ببخشد، حضور در مدرسه و کلاس درس را افزایش دهد و از بروز

<sup>1</sup> Lippman & Rivers

اولین چالش اینست که مفهوم‌سازی‌ها، تعاریف و روش‌های اندازه‌گیری از یک مطالعه به مطالعه دیگر متنوع است و پژوهشگران بر سر مفهوم‌سازی‌ها، تعاریف و روش‌های اندازه‌گیری اتفاق نظر ندارند. چالش دیگر، استفاده از اصطلاحات متنوع در پژوهش‌های مربوط به درگیری در مدرسه است که ممکن است معنی مشابه داشته یا نداشته باشند و ممکن است نشان دهنده دیدگاه‌های نظری پژوهشگران یا ترجیحات شخصی آنها باشد. بیشتر پژوهشگران در پژوهش‌های اخیر یک مفهوم سازی سه بعدی از درگیری در مدرسه را پذیرفته‌اند (لی، ۲۰۱۰). الگوی درگیری در مدرسه که در این تحقیق پایه ساختاری برای بررسی درگیری دانش‌آموز فراهم خواهد کرد، الگوی ارایه شده توسط فردریکس، بلومنفلد و پاریس<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) است که شامل عناصر رفتاری، هیجانی و شناختی درگیری می‌شود. درگیری در مدرسه یک مفهوم چندبعدی است که از سه بعد ساخته شده است: رفتار، هیجان و شناخت. درگیری رفتاری شامل رفتارهای مثبت (برای مثال، حضور در کلاس درس، تبعیت از قوانین و هنجارهای کلاس درس و انجام دادن تکالیف مدرسه)، مداخله در یادگیری و تکالیف آموزشی (برای مثال، تلاش، تمرکز و توجه) و شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه (برای مثال، ورزش) می‌شود. درگیری هیجانی شامل واکنش‌های هیجانی دانش‌آموز و حس پیوند داشتن به مدرسه می‌شود. درگیری شناختی به یادگیری خودتنظیم و راهبردهای یادگیری اشاره دارد (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). یادگیرندگان خودتنظیم هنگام انجام تکالیف برای برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی شناختشان از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند (پینتریچ و دی گروت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰؛ زیمرمن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰). آنها برای یادآوری، سازماندهی و فهم مطالب از راهبردهای تکرار، خلاصه کردن و بسط معنایی استفاده می‌کنند (کورنو و ماندیناک<sup>۶</sup>، ۱۹۸۳؛ واینستاین و مایر<sup>۷</sup>،

میزان انگیزش دانش‌آموزان است که در مقابل میزان درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه را تعیین می‌کند (لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). وجود ویژگی‌های خاص در مدرسه، برای برآورده شدن مناسب نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان ضروری است (حجازی، قاضی طباطبایی، غلامعلی لواسانی و مرادی، ۲۰۱۴). الگوی دیگر، الگوی مشارکت و همانندسازی فین<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) است. این الگو شامل دو عنصر می‌باشد. مشارکت، عنصر رفتاری، که شامل پاسخ دادن به سؤالات و دستورات معلم، سؤال پرسیدن و نشان دادن شور و علاقه به تکالیف کلاسی، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و ورزشی مدرسه و مشارکت در اداره کردن کلاس و همانندسازی، عنصر هیجانی، شامل تعلق به مدرسه و تعهد در انجام دادن تکالیف مدرسه می‌باشد (فین، ۱۹۸۹). طبق این الگو، مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، تعلق دانش‌آموز به مدرسه را افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر مشارکت مقدم بر همانندسازی است (لی، ۲۰۱۰). نظریه کنترل اجتماعی بر تشکیل یک باندا اجتماعی تأکید می‌کند. باندا اجتماعی با ایجاد یک ساختار در مدرسه رفتارهای مطلوب را افزایش داده و از بروز رفتارهای مشکل‌دار مثل ترک تحصیل، بزهکاری و جرم و جنایت جلوگیری می‌کند. باندا اجتماعی با مولفه هیجانی درگیری در مدرسه هم‌پوشانی دارد (لی، ۲۰۱۰). نظریه دلبستگی بر اهمیت شکل‌گیری یک رابطه هیجانی نیرومند با مدرسه و کارکنانش تأکید می‌کند. طبق این نظریه، همانند دلبستگی بین کودکان و والدین، بین دانش‌آموزان، معلمان، مدیران مدرسه و مربیان نیز یک رابطه مثبت شکل می‌گیرد (لی، ۲۰۱۰).

علی‌رغم کوشش‌هایی که برای یکپارچه کردن چارچوب‌های نظری انجام شده، دو چالش عمده از فهم درگیری در مدرسه به عنوان یک سازه چندبعدی جلوگیری می‌کند.

<sup>5</sup> Zimmerman

<sup>6</sup> Corno & Mandinach

<sup>7</sup> Weinstein & Mayer

<sup>1</sup> Li

<sup>2</sup> Finn

<sup>3</sup> Fredricks, Blumenfeld & Paris

<sup>4</sup> Pintrich & De Groot

یادگیری دو طبقه کلی از هدف‌ها را دنبال کنند. اهداف تسلط و اهداف عملکرد (ایمز و آرچر<sup>۶</sup>، ۱۹۸۸). دانش-آموزانی با هدف تسلط در هنگام یادگیری دنبال فهم مطالب هستند، می‌خواهند بر یک مهارت تسلط یابند و از طریق تلاش شخصی، شایستگی‌شان را افزایش دهند. دانش‌آموزانی با هدف عملکرد بیشتر نگران این هستند که چطور عملکردشان با دیگران مقایسه می‌شود و دنبال مشوق‌های بیرونی هستند (آلدرمن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴، ۸۷).

مدل شناختی اجتماعی انتظار-ارزش (اکلس، آدلر و میس<sup>۸</sup>، ۱۹۸۴؛ اکلس، ۱۹۹۳؛ ویگفیلد<sup>۹</sup>، ۱۹۸۴؛ ویگفیلد و اکلس، ۲۰۰۰؛ میس، ویگفیلد و اکلس، ۱۹۹۰) به نقش انتظارات دانش‌آموزان از موفقیت‌های تحصیلی و ارزشی که برای تکالیف درسی قایل هستند توجه دارد. انتظار موفقیت را (اکلس، آدلر، فوترمن<sup>۱۰</sup>، گاف<sup>۱۱</sup> و کازالا<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۳؛ ویگفیلد، ۱۹۹۴) بعنوان باورهای فردی درباره اینکه تکالیف آتی را به چه خوبی انجام خواهد داد، تعریف کرده‌اند. این الگو پیشنهاد می‌کند که انتخاب تکالیف تحت تأثیر ارزش تکالیف قرار می‌گیرد. انتظارات (خودکارآمدی) و ارزش‌ها مستقیماً بر عملکرد، پشتکار و انتخاب تکالیف تأثیر می‌گذارند. مؤلفه‌های انگیزش شامل اهداف دانش‌آموز، خودطرحواره‌ها<sup>۱۳</sup> و حافظه هیجان‌بیر انتظارات دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (اکلس و دیگران، ۱۹۸۳؛ اکلس و ویگفیلد، ۲۰۰۲).

پژوهش‌ها نشان دادند که انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری هدف<sup>۱۴</sup> بر استفاده از راهبردهای یادگیری و خودتنظیمی تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزانی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند در موقعیت تکالیف، اهداف تسلط را انتخاب می‌کنند تا اهداف عملکرد را. این دانش‌آموزان تکالیف چالش‌برانگیز را ترجیح می‌دهند و به جای استفاده از راهبردهای

۱۹۸۶). آنها تلاششان را برای انجام تکالیف مدیریت کرده و کنترل می‌کنند، برای مثال، با پشتکار و جلوگیری از حواسپرتی، خودشان را در فعالیت‌های شناختی درگیر نگه می‌دارند (کورنو، ۱۹۹۳؛ پیترریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). بین استفاده از راهبردهای عمیق و سطحی تمایز وجود دارد. دانش‌آموزانی که از راهبردهای عمیق استفاده می‌کنند از نظر شناختی، درگیرترند. آنها تلاش بیشتری می‌کنند، بین مطالب جدید و مطالب قبلاً آموخته شده رابطه برقرار می‌کنند و درک بیشتری از مطالب دارند (واینستاین و مایر، ۱۹۸۶). پژوهش‌های بسیاری هر یک از این مؤلفه‌ها را بطور مجزا مورد بررسی قرار می‌دهند اما مؤلفه‌های درگیری در مدرسه تأثیرات متقابلی بر روی یکدیگر می‌گذارند. در واقع این مؤلفه‌ها بطور پویایی به هم وابسته‌اند. آنها فرایندهای مجزا نیستند (فردریکس و دیگران، ۲۰۰۴). منظور از انگیزش پیشرفت "میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است" (اسلاوین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶، ۳۲۶، به نقل سیف، ۱۳۹۰، ۲۳۷). بنا به نظریه اتکینسون<sup>۲</sup> (۱۹۵۷)، افرادی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند در تکالیفی که دارای درجه دشواری متوسطند، موفقیت زیادی به دست می‌آورند. اینها تکالیف چالش‌برانگیزند، یعنی تکالیفی که دانش‌آموزان برای موفقیت در انجام آنها حداکثر تلاش خود را می‌کنند. این افراد وقتی شکست می‌خورند، تلاش را رها نکرده و تا رسیدن به موفقیت تلاش می‌کنند.

طبق نظریه‌ی اهداف پیشرفت بین اهداف، انتظارات، اسنادها، توانایی‌ها، جهت‌گیری انگیزشی<sup>۳</sup>، مقایسه اجتماعی، مقایسه با خود<sup>۴</sup> و رفتارهای منتهی به پیشرفت<sup>۵</sup> روابط مهمی وجود دارد. دانش‌آموزان می‌توانند در هنگام

<sup>8</sup>Eccles, Adler & Meece

<sup>9</sup> Wigfield

<sup>10</sup> Futterman

<sup>11</sup> Goff

<sup>12</sup> Kaczala

<sup>13</sup> Self scheme

<sup>14</sup> Goal orientation

<sup>1</sup> Slavin

<sup>2</sup> Atkinson

<sup>3</sup> Motivational orientation

<sup>4</sup> Self-comparison

<sup>5</sup> Achievement-oriented behaviors

<sup>6</sup> Ames & Archer

<sup>7</sup> Alderman

که خودکارآمدی و اهداف تسلط استفاده از راهبردهای یادگیری معنادار را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

طبق پژوهشی که توسط صداقت، عابدین، حجازی و حسن‌آبادی (۲۰۱۱) انجام شده است عوامل انگیزشی از قبیل توانایی ادراک شده، ابزارگرایی ادراک شده<sup>۱۶</sup> و اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

با توجه به اینکه مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت گوناگون مثل جهت‌گیری هدف، اهداف یادگیری و اهداف تسلط، خودکارآمدی و توانایی ادراک شده با درگیری شناختی رابطه دارند و روی آن تأثیر می‌گذارند، هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی تأثیر انگیزش پیشرفت بر روی درگیری شناختی (یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی) دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی شهر رامیان است. به عبارت دیگر این فرضیه مورد آزمون است که انگیزش پیشرفت روی درگیری شناختی تأثیر می‌گذارد.

#### فرضیه‌ها

۱. انگیزش پیشرفت بر درگیری شناختی تأثیر می‌گذارد.
۲. انگیزش پیشرفت بر یادگیری خودتنظیمی تأثیر می‌گذارد.
۳. انگیزش پیشرفت بر استفاده از راهبردهای شناختی تأثیر می‌گذارد.

#### روش

در این پژوهش از روش تحقیق علی پس رویدادی و از طرح علی-مقایسه‌ای استفاده شد. ابتدا دانش‌آموزان پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس را تکمیل کردند. برای

سطحی مثل به یاد سپردن از راهبردهای عمیق مثل مرتبط کردن مطالب جدید با مطالب قبلاً آموخته شده استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان با هدف تسلط، پشتکار، تلاش، بازیابی حافظه بیشتر، درک مطلب بهتر و استفاده بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی را نشان می‌دهند (راویندران، گرین و دی باکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ آلدن، ۲۰۰۴؛ ولترز، یو و پینتریچ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶؛ الیوت، مک گرگور و گابل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ میس، بلومفلد و هویلی<sup>۴</sup>، ۱۹۸۸؛ میلر، گرین، مونتالوو، راویندران و نیکولز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶؛ گراهام و گولان<sup>۶</sup>، ۱۹۹۱؛ نولن<sup>۷</sup>، ۱۹۸۸؛ پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶).

پژوهش‌هایی که در چارچوب الگوی انتظار-ارزش انجام شدند، نشان دادند که انگیزش پیشرفت، انتظار ادراک شده<sup>۸</sup> و خودکارآمدی، درگیری شناختی معنادار را پیش‌بینی می‌کند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان با انتظار ادراک شده و خودکارآمدی بالا از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی استفاده می‌کنند (فورگاس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰؛ رایان و دسی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰).

در پژوهشی پینتریچ (۱۹۹۹) نشان داد که باورهای انگیزشی مثل خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف، به توسعه و تقویت یادگیری خودتنظیم کمک می‌کنند.

همچنین در پژوهشی که توسط والکر<sup>۱۱</sup>، گرین و مانسل<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۶) انجام شده نشان داده شده است که مؤلفه‌های انگیزش از قبیل خودکارآمدی، انگیزش درونی و همانندسازی، درگیری شناختی و استفاده از راهبردهای عمیق را پیش‌بینی می‌کند و انگیزش بیرونی استفاده از راهبردهای سطحی را پیش‌بینی می‌کند. در پژوهشی مشابه گرین، میلر، کراسون<sup>۱۳</sup>، داک<sup>۱۴</sup> و اکی<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۴) دریافتند

<sup>9</sup> Forgas

<sup>10</sup> Ryan & Deci

<sup>11</sup> Walker

<sup>12</sup> Mansell

<sup>13</sup> Crowson

<sup>14</sup> Duke

<sup>15</sup> Akey

<sup>16</sup> Perceived instrumentality

<sup>1</sup> Ravindran, Green & DeBacker

<sup>2</sup> Wolters, Yu & Pintrich

<sup>3</sup> Elliot, McGregor & Gable

<sup>4</sup> Hoyle

<sup>5</sup> Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nickols

<sup>6</sup> Graham & Golan

<sup>7</sup> Nolen

<sup>8</sup> Perceived expectancy

ضریب پایایی آزمون با روش آلفای کرونباخ ۰.۷۷ برآورد شده است. یک نمونه سوال این است: «آیا اغلب شما تلاش می‌کنید تا برای حل مسائل برنامه‌ریزی کنید؟» پاسخ‌ها به هر سوال در طول یک مقیاس پنج درجه‌ای، درجه‌بندی می‌شود، طیف از یک (تقریباً هیچ‌وقت) تا پنج (تقریباً اکثر اوقات) می‌باشد. چهار سوال خرده مقیاس استفاده از راهبرد شناختی، استفاده از رویکرد راهبردی به یادگیری را اندازه‌گیری می‌کند. یک نمونه سوال این است: «اغلب شما تلاش می‌کنید تا چیزی را که مطالعه می‌کنید به چیز دیگری که از قبل یاد گرفته‌اید مرتبط کنید؟» پاسخ‌ها به هر سوال در طول یک مقیاس پنج درجه‌ای، درجه‌بندی می‌شوند، طیف از یک (تقریباً هیچ‌وقت) تا پنج (تقریباً اکثر اوقات) می‌باشد (وانگ، ویلت و اکلز، ۲۰۱۱).

ابزار دیگر پژوهش، پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس بود که شامل ۲۹ سوال می‌شد. هرمنس بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره‌ی نیاز به پیشرفت و با بررسی پژوهش‌های مربوط به این زمینه پرسشنامه‌ی انگیزش پیشرفت را تهیه کرد (هرمنس، ۱۹۷۰). ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰.۸۴ برآورد شده است.

#### یافته‌ها

داده‌ها توسط نرم‌افزار **SPSS** ۱۶ مورد تحلیل قرار گرفتند. داده‌ها در سطح آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی شامل آزمون **T** مستقل می‌شود.

در جدول ۱ تعداد دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت بالا و انگیزش پیشرفت پایین و همچنین میانگین و انحراف استاندارد دانش‌آموزان در مقیاس‌های درگیری شناختی،

انتخاب گروه دانش‌آموزانی با انگیزش پیشرفت بالا و گروه دانش‌آموزانی با انگیزش پیشرفت پایین از روش گروه‌های انتهایی استفاده کردیم. برای جمع‌آوری اطلاعات درباره متغیرهای درگیری شناختی، یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی، شرکت کنندگان پرسشنامه درگیری در مدرسه را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از آزمون **T** مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی شهر رامیان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل دادند که شامل ۵۰۳ نفر می‌شدند. با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان، حجم نمونه ۲۱۶ دانش‌آموز تعیین شد که از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ۹۴ (۴۳٪) دانش‌آموز پسر و ۱۲۲ (۵۶٪) دانش‌آموز دختر بودند.

یکی از ابزارهای پژوهش پرسشنامه درگیری در مدرسه بود که توسط وانگ، ویلت و اکلز و براساس چارچوب نظری پیشنهاد شده توسط فردریکس و دیگران ساخته شده است. در ساختن این پرسشنامه از مقیاس لیکرت استفاده شده است. این پرسشنامه ۲۳ سوالی دارای سه مقیاس درگیری رفتاری، درگیری هیجانی و درگیری شناختی می‌باشد که به منظور پاسخ به سوالات پژوهش از سوالات مقیاس شناختی استفاده شده است. مقیاس درگیری رفتاری شامل دو خرده مقیاس توجه<sup>۱</sup> و پذیرش<sup>۲</sup> و مقیاس درگیری هیجانی شامل دو خرده مقیاس تعلق<sup>۳</sup> و ارزش‌دهی<sup>۴</sup> می‌شود. مقیاس شناختی شامل دو خرده مقیاس می‌باشد: خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی و خرده مقیاس استفاده از راهبردهای شناختی. چهار سوال خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی، توانایی ادراک شده دانش‌آموز از خود نظارتی<sup>۵</sup> و ارزیابی<sup>۶</sup> را نشان می‌دهد. این پرسشنامه توسط محقق ترجمه و اجرا شده است.

<sup>5</sup> Students' perceived ability of self-monitoring

<sup>6</sup> evaluation

<sup>7</sup> Wang, Willett & Eccles

<sup>8</sup> Hermans

<sup>1</sup> attention

<sup>2</sup> compliance

<sup>3</sup> belonging

<sup>4</sup> valuing

### یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی

نشان داده شده است.

جدول شماره ۱. داده‌های آمار توصیفی برای دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت بالا و انگیزش پیشرفت پاییندر مقیاس‌های درگیری شناختی،

#### یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی.

مقیاس‌ها	گروه‌ها	حجم گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
درگیری شناختی	انگیزش پیشرفت بالا	۳۱	۳۳/۲۳	۲/۹۸۶
	انگیزش پیشرفت پایین	۳۱	۲۹/۳۹	۳/۹۸۱
یادگیری خودتنظیمی	انگیزش پیشرفت بالا	۳۱	۱۶/۴۸	۱/۶۳۹
	انگیزش پیشرفت پایین	۳۱	۱۴/۴۲	۲/۲۶۲
استفاده از راهبردهای شناختی	انگیزش پیشرفت بالا	۳۱	۱۴/۹۴	۲/۴۶۲
	انگیزش پیشرفت پایین	۳۱	۱۳/۷۴	۲/۱۷۵

جدول ۲. نتایج آزمون **T** مستقل در مقیاس‌های درگیری شناختی، یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی.

مقیاس‌ها	<b>T</b>	<b>df</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
درگیری شناختی	۴/۲۹۵	۶۰	.۰۰۰
یادگیری خودتنظیمی	۴/۰۶۴	۵۴/۶۷	.۰۰۰
استفاده از راهبردهای شناختی	۲/۰۲۳	۶۰	.۰۴۸

آزمون ولچ، در درجات آزادی این خرده مقیاس تصحیح صورت گرفت.

فرضیه ۱. سطح معناداری مشاهده شده برای درگیری شناختی  $p < .0/01$  است. بین میانگین‌های گروه‌های دانش‌آموزان با انگیزش بالا و پایین در مقیاس درگیری شناختی تفاوت معنادار مشاهده شد. بنابراین فرضیه ۱ مورد تأیید قرار گرفت.

فرضیه ۲. سطح معناداری مشاهده شده برای یادگیری خودتنظیمی  $p < .0/01$  است. بین میانگین‌های گروه‌های دانش‌آموزان با انگیزش بالا و پایین در خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی تفاوت معنادار مشاهده شد. بنابراین فرضیه ۲ مورد تأیید قرار گرفت.

فرضیه ۳. سطح معناداری مشاهده شده برای استفاده از راهبردهای شناختی  $p < .0/05$  است. بین میانگین‌های گروه‌های دانش‌آموزان با انگیزش بالا و پایین در خرده مقیاس استفاده از راهبردهای شناختی تفاوت معنادار مشاهده شد. بنابراین فرضیه ۳ مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین بین گروه‌های دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت بالا و پایین در مقیاس‌های درگیری شناختی و یادگیری خودتنظیمی بیشتر از تفاوت آنها در مقیاس استفاده از راهبردهای شناختی است. به منظور پاسخ به سؤالات پژوهش، آزمون **T** مستقل برای تعیین معناداری تفاوت بین میانگین‌های دو گروه دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت بالا و پایین در مقیاس‌های درگیری شناختی، یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی مورد استفاده قرار گرفت. جدول ۲ نتایج آزمون **T** مستقل را در مقیاس‌های درگیری شناختی، یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی نشان می‌دهد. مفروضه برابر بودن واریانس‌های دو گروه در خرده مقیاس‌های درگیری شناختی و استفاده از راهبردهای شناختی رعایت شده است. اما با توجه به اینکه فرض برابر بودن واریانس‌های دو گروه در خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی رعایت نشده با استفاده از

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی تأثیر میزان انگیزش پیشرفت بر درگیری شناختی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی بود. یافته‌ها نشان دادند که بطور کلی بین میانگین‌های گروه‌های دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت بالا و پایین در مقیاس درگیری شناختی تفاوت معنادار وجود دارد، بنابراین یافته‌های پژوهش از فرضیه اول حمایت کردند. پیترچ و دی گروت (۱۹۹۰) در پژوهشی رابطه بین باورهای انگیزشی و درگیری شناختی را مورد مطالعه قرار دادند. آنها دریافتند که دانش‌آموزانی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند به احتمال بیشتری از راهبردهای شناختی، راهبردهای خودتنظیمی و راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند و اغلب در برخورد با تکالیف دشوار پشتکار بیشتری نشان می‌دهند. یافته‌های این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش حاضر می‌باشند. همچنین پیترچ (۱۹۹۹) در پژوهشی نشان داد که اهداف تسلط قویاً استفاده از راهبردهای شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌های این پژوهش نیز از فرضیه ما مبنی بر اینکه انگیزش پیشرفت بر درگیری شناختی تأثیر می‌گذارد حمایت می‌کند. در ارتباط با فرضیه دوم، بین میانگین‌های گروه‌های دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت بالا و پایین در خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی تفاوت معنادار وجود دارد، بنابراین یافته‌های پژوهش از فرضیه دوم حمایت کردند. این یافته همانند یافته‌های دیگر پژوهشگران (صداقت و همکاران، ۲۰۱۱؛ فورگاس، ۲۰۰۰؛ دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ گراهام و گولان، ۱۹۹۱؛ نولن، ۱۹۸۸؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶) نشان داد که انگیزش پیشرفت بالا یادگیری خودتنظیم را پیش‌بینی می‌کند. بدین معنی که دانش‌آموزانی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند به احتمال بیشتری از راهبردهای یادگیری خودتنظیم برای کنترل و هدایت شناختشان استفاده می‌کنند.

بین میانگین‌های گروه‌های دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت بالا و پایین در خرده مقیاس استفاده از راهبردهای

شناختی تفاوت معنادار مشاهده شد. بنابراین یافته‌های پژوهش از فرضیه سوم حمایت کردند. این یافته همانند یافته‌های دیگر پژوهشگران (راویندران و همکاران، ۲۰۰۰؛ آلدومن، ۲۰۰۴؛ ولترز و همکاران، ۱۹۹۶؛ ایوت و همکاران، ۱۹۹۹؛ میس و همکاران، ۱۹۸۸؛ میلر و همکاران، ۱۹۹۶) نشان داد که انگیزش پیشرفت بالا استفاده از راهبردهای شناختی را پیش‌بینی می‌کند. بدین معنی که دانش‌آموزانی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند به احتمال بیشتری از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند. طبق نظریه‌ی اهداف پیشرفت بین اهداف، انتظارات، اسنادها، توانایی‌ها، جهت‌گیری انگیزشی، مقایسه اجتماعی، مقایسه با خود و رفتارهای منتهی به پیشرفت روابط مهمی وجود دارد. بر اساس این نظریه، دانش‌آموزان در موقعیت تکلیف دو نوع هدف را انتخاب می‌کنند، اهداف تسلط و اهداف عملکرد. دانش‌آموزانی که اهداف تسلط را انتخاب می‌کنند، تکالیف چالش برانگیز را ترجیح می‌دهند و به جای استفاده از راهبردهای سطحی مثل به یاد سپردن از راهبردهای عمیق مثل مرتبط کردن مطالب جدید با مطالب قبلاً آموخته شده استفاده می‌کنند. همچنین ایمز و آرچر (۱۹۸۸) در پژوهشی که بر روی ۹۱ پسر و ۸۵ دختر مقطع راهنمایی انجام دادند دریافتند که دانش‌آموزان با اهداف تسلط به احتمال بیشتری از راهبردهای یادگیری مؤثر استفاده می‌کنند و تکالیفی را ترجیح می‌دهند که چالش برانگیز باشند و همچنین باور دارند که تلاششان به موفقیت منجر می‌شود.

در توضیح یافته‌های پژوهش، الگوی انگیزشی انتظار-ارزش بیان می‌کند که اهداف دانش‌آموز بر انتظارات (خودکارآمدی) دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد و در مقابل انتظارات و ارزش‌ها مستقیماً بر عملکرد، پشتکار و انتخاب تکلیف تأثیر می‌گذارد. والکر و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که مؤلفه‌های انگیزش از قبیل خودکارآمدی، انگیزش درونیو همانندسازی، درگیری شناختی و استفاده از راهبردهای عمیق را پیش‌بینی می‌کند. در پژوهشی مشابه، گرین و همکاران (۲۰۰۴) دریافتند که دانش‌آموزان

دانش‌آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۵(۱): ۱۹-۲۰.

- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم). تهران: دوران.

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2nd ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372.

- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conception of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.

- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108.

- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. *Developmental Perspectives on Motivation*, 40, 145-208.

- Eccles (parsons), J. s., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation*, (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

- Eccles (parsons), J. S., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.

خودکارآمد که در موقعیت تکلیف اهداف تسلط را انتخاب می‌کنند، از راهبردهای یادگیری معنادار استفاده می‌کنند.

محدودیت اصلی پژوهش این بود که یافته‌های پژوهش بر اساس گزارش دانش‌آموزان از یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی‌شان بود. به همین خاطر نمی‌توان اطمینان داشت که دانش‌آموزان واقعاً از آنچه گزارش کرده‌اند استفاده کرده باشند.

با توجه به نتایج پژوهش و آشکار شدن تأثیر انگیزش پیشرفت بر درگیری شناختی، پیشنهاد می‌شود تا متخصصان آموزش و پرورش برنامه‌هایی را طراحی کنند تا بتوان انگیزش پیشرفت را به دانش‌آموزان آموزش داد. بروجردی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد که آموزش انگیزش پیشرفت بر ادراک از ساختار کلاس و درگیری در مدرسه (درگیری شناختی، رفتاری و هیجانی) دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تأثیر دارد. مشاوران تحصیلی مدارس در بکارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و راهبردهای شناختی معلمان و دانش‌آموزان را راهنمایی و شیوه استفاده از آنها را برای دانش‌آموزان توضیح دهند. از طریق برنامه‌های مختلف می‌توان یادگیری خودتنظیمی را به دانش‌آموزان آموزش داد. یکی از این برنامه‌ها، برنامه تغییر شناختی-رفتاری است (سیف، ۱۳۹۰). بنابراین، آنچه در نظام تعلیم و تربیت باید مورد توجه قرار بگیرد، آموزش انگیزش پیشرفت و آموزش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و راهبردهای شناختی است.

## منابع

- بروجردی، مرضیه. (۱۳۹۱). بررسی اثر بخشی آموزش انگیزش پیشرفت بر ادراک از ساختار کلاس و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهرستان سقز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

- حجازی، الهه.، قاضی طباطبایی، محمود.، غلامعلی لواسانی، مسعود. و مرادی، آسیه (۱۳۹۳). روابط معلم با



- Lippman, L., & Rivers, A. (2008, oct). Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, 39. Retrieved June 6, 2012, from <http://www.childtrends.org/?publications=assessing-school-engagement-a-guide-for-out-of-school-time-program-practitioners-2>
- Li, Y. (2010). School engagement in adolescence: Theoretical structure, measurement equivalence, and developmental trajectories. Unpublished Doctoral Dissertation, Tufts University.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ravindran, B., Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2000). Predicting preservice teacher's cognitive engagement with goals and
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Reviews psychology*, 53, 32-109.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Forgas, J. P. (2000). Feeling is believing? The role of processing strategies in mediating affective influences on beliefs. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead & S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts*. (pp. 108-144). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187-194.
- Greene, B. A., & Miller R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Hermans, H. J. M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353-363.

- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- epistemological beliefs. *Journal of Educational Research*, 98, 222-232.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E., & Hassanabadi, H. (2011). Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 2406-2410.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2005). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wang, Ming-Te., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A. (1984). Relations between ability perceptions, other achievement-related beliefs, and school performance. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.



## Effect of Achievement Motivation Level on Cognitive Engagement among Middle school students

Mohammad Kaghazloo<sup>1\*</sup>, Soghra Ebrahimi Qavam<sup>2</sup>

1) MA in Educational Psychology; Allameh Tabatabai University

2) Associate Professor Department of Educational Psychology; Allameh Tabatabai University;  
Faculty of Psychology and Education

\*Corresponding author: [m.kaghazloo@yahoo.com](mailto:m.kaghazloo@yahoo.com)

---

### Abstract

The aim of this study was to examine the effect of achievement motivation level on cognitive engagement, self-regulating learning, and the use of cognitive strategies. The statistical population of the research comprised all male/female middle school students enrolling in academic year 2012-2013 in the city of Ramian that including 503 students. Using krejcie and morgan table of determining sample size and random cluster sampling, 216 middle school students were selected as sample. Among them, 94(43%) were male and 122(56%) were female. The research had a ex post facto method. Cognitive engagement' Data collected from school engagement questionnaire. This Questionnaire developed by Wang, Willett & Eccles based on the theoretical framework proposed by Fredricks, Blumenfeld & Paris. Another measurement tool was Hemans' Achievement Motivation Test. Data were analyzed using independent T-test. The results showed that there existed significant differences between the average score of student group with high achievement motivation and student group with low achievement motivation on the scale of cognitive engagement and the subscales of self-regulating learning, and cognitive strategies.

**Key words:** Achievement Motivation; Cognitive Engagement; Cognitive Strategies; Self-regulating Learning.

---