

## مقایسه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع مختلف شهر تهران فژتیک سیرت و ملوک خادمی اسکذری\*

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۳۰	هدف از این پژوهش مقایسه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبستانی، دبیرستان دوره‌ی اول (راهنمایی)، و دبیرستان دوره‌ی دوم (متوسطه) در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی است. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر شهر تهران است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۹۷ دانش‌آموز دختر (۱۰۲ نفر از مقطع دبستان، ۱۰۴ نفر از دبیرستان دوره‌ی اول، و ۹۱ نفر دبیرستان دوره‌ی دوم) انتخاب شدند. روش پژوهش میدانی و توصیفی و از طریق حضور در مدارس مذکور، و ابزار پژوهش، پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هارتر می باشد که توسط دانش‌آموزان مذکور، پاسخ داده شد. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط بحرانی و رضویه (۱۳۸۸) بررسی و ضریب آلفای انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۶۹ و ضریب‌های بازآزمایی آنها ۰/۸۶ و ۰/۷۲ بدست آمد. همچنین تحلیل عامل پرسشنامه نیز از روایی سازی آن حکایت دارد. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه، از طریق آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) و آزمون تعقیبی شفه، تحلیل شدند. طبق نتایج این پژوهش، میزان انگیزش تحصیلی در بعد انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوره‌ی دوم بود. به بیانی دیگر، میانگین انگیزش درونی از دبستان تا دبیرستان دوره‌ی اول کاهش معنی‌داری می‌یابد و در دبیرستان دوره‌ی دوم یک افزایش غیرمعنی‌دار را طی می‌کند. میزان انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دبیرستان دوره‌ی دوم بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی بود. همچنین انگیزش بیرونی از دبستان تا دبیرستان دوره‌ی اول افزایش معنی‌داری می‌یابد و در دبیرستان دوره‌ی دوم یک کاهش غیرمعنی‌دار را طی می‌کند.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
انگیزش پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و بیرونی، مقاطع گوناگون تحصیلی	

## مقدمه

در بیشتر جوامع، آموزش و پرورش از جنبه‌های برجسته‌ی زندگی انسان بوده است و همیشه تلاش بر این بوده که این امر به صورت موثر انجام پذیرد. برای نمونه در آموزش و پرورش آموزشگاهی تلاش بر این بوده که دانش‌آموزان نسبت به موضوعات درسی علاقه و انگیزه پیدا کنند تا کارکرد تحصیلی بهتری داشته باشند. اما بی‌گمان همه‌ی دانش‌آموزان از انگیزه‌ی بالا برای آموختن برخوردار نیستند که این خود می‌تواند عاملی برای افت تحصیلی باشد. بسیاری از دانش‌آموزان، با علاقه‌ی زیاد و انگیزه‌ی آموختن وارد محیط آموزشگاهی می‌شوند و به مرور زمان، به دلایل متفاوت، علاقه و انگیزه‌ی آنها کم شده و افت تحصیلی در آنها نمایان می‌شود. طبق پژوهش‌های بسیاری، ما با کاهش انگیزه‌ی آموختن در دانش‌آموزان در طی مقاطع بالاتر تحصیلی روبرو هستیم. پدیده‌ای که به افت تحصیلی و کاهش علاقه به آموختن خواهد انجامید. به همین منظور در این پژوهش قصد داریم تا بدانیم که آیا در جامعه‌ی مورد نظر با بالا رفتن مقطع تحصیلی، انگیزش پیشرفت تحصیلی با چه تغییرات و دگرگونی‌هایی در میزان آن روبرو می‌شود. پیش از هر چیز بایستی بدانیم انگیزش پیشرفت تحصیلی چیست و چه پژوهش‌هایی تغییرات آن را بررسی نموده‌اند.

«انگیزش<sup>۱</sup> به نیروی ایجاد کننده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود. از لحاظ پرورشی انگیزش هم هدف و هم وسیله است. به عنوان هدف ما از دانش‌آموزان می‌خواهیم نسبت به موضوعات مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند (دارای انگیزه باشند). به عنوان وسیله انگیزش به صفت آمادگی روانی یک پیش‌نیاز یادگیری به شمار می‌آید و تاثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است» (سیف، ۱۳۸۸: ۲۳۰). انگیزش با دلیل افراد برای درگیر شدن در یک فعالیت، درجه‌ای که فرد فعالیتها را پیگیری می‌کند، و پافشاری فرد ارتباط دارد (شخار و دوی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). تلاش مستمر دانش‌آموزان برای یادگیری و پرورش توانایی‌های بالقوه در گرو انگیزش تحصیلی آنهاست. انگیزش تحصیلی فرایندهایی درونی است که باعث برانگیختن و حفظ فعالیت برای رسیدن به هدفهای تحصیلی خاصی می‌شود (اریپتامانیل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). انگیزش تحصیلی به عنوان یکی از هدف‌های اساسی آموزش و پرورش به شمار می‌رود. انگیزش تحصیلی وسیله‌ای

- 
1. Motivation
  2. Shekhar And Devi
  3. Areepattamanni

برای کمک به یادگیری دروس گوناگون، امکانی برای یادگیری مادام‌العمر و به دست آوردن مهارت‌های مورد نیاز حرفه‌ای و عمومی است (گامبرل، ۲۰۱۱). انگیزش تحصیلی به تمایلات، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یافتن یک فرد در محیط‌های تحصیلی و به دست آوردن مدرک تحصیلی می‌شود (کلارک و شرورت، ۲۰۱۰).

هر چند ممکن است دانش‌آموزان به طور یکسان، برای انجام دادن یک تکلیف برانگیخته شوند اما با توجه به دسته‌بندی انگیزه به دو دسته‌ی عمده‌ی درونی و بیرونی، منبع انگیزش می‌تواند یک عامل درونی یا بیرونی باشد. انگیزه‌های درونی به عنوان دسته‌ی مهمی از انواع انگیزش، به آن دسته از انگیزه‌ها گفته می‌شود که منبع و کانون آنها در درون فرد و نه محیط خارج وجود دارد. پاداش‌هایی که فرد در قبال نیروزایی این انگیزه‌ها دریافت می‌کند پاداش‌هایی درونی هستند، که لزوماً پاداش‌هایی ملموس نخواهند بود (شکاری کاشانی و همکاران، ۱۳۸۹). انگیزش بیرونی زمانی به وجود می‌آید که فرد توسط یک پیامد یا نتیجه‌ی بیرونی، یا نتیجه‌ای که به نوعی به فعالیت او مرتبط می‌شود، برانگیخته شده باشد. انگیزش بیرونی باعث می‌شود که فرد برای رسیدن به یک هدف خاص، به انجام فعالیت‌هایی مبادرت کند (پارسونز و همکاران، ۲۰۰۱).

دیدگاه‌های اولیه در مورد انگیزش درونی و کار روی انگیزش درونی آن را در چارچوب یک پدیده‌ی رشدی یا وابسته به برانگیختگی توصیف می‌کرد. وایت (۱۹۵۹) انگیزش تاثیرگذاری را به عنوان شایستگی یا توانایی مورد بحث قرار داد و مترادف‌هایی چون لیاقت، استعداد، کارایی، تخصص و مهارت را پیشنهاد کرد. وایت استدلال کرد که افراد دارای یک نیاز ذاتی برای احساس شایستگی و تعامل موثر با محیط هستند. هدف انگیزش تاثیرگذاری ایجاد احساس تسلط و کارآمدی شخصی است. این نیاز از اوایل کودکی وجود دارد. انگیزش تاثیرگذاری شامل بازتاب‌ها یا رفتارهای خودآموخته نمی‌شود و تنها هنگامی که انگیزه‌های تعادل‌جویی مانند غذا، هوا و آب برآورده شده باشند، خود را نشان می‌دهد. ممکن است کودکان نوپا به طور مکرر به کارهای یکنواختی دست بزنند. والدین ممکن است چنین کارهایی را درک نکنند اما در اینجا کودکان یک عملکرد مهم رشدی را به کار می‌گیرند. به موازات رشد، انگیزش تاثیرگذاری اختصاصی می‌شود. همین که دانش‌آموزان وارد مدرسه می‌شوند ممکن است آنها انگیزش

- 
1. Gambrell
  2. Clark & Schroth
  3. Parsons & et al

تأثیرگذاری را به سوی تسلط بر برخی موضوع‌های مدرسه هدایت کنند (پینتریچ و شانک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). هارتر<sup>۲</sup> (۱۹۸۱، ۱۹۸۷) در نظریه‌اش سعی کرد تا پیشایندها و پیامدهای انگیزش تأثیرگذاری را مشخص کند. او فرض نمود که انگیزش تأثیرگذاری در یک چارچوب رشدی، به بهترین شکل دیده شده است. درجه‌ی چالش‌انگیزی تکالیف، نقش عامل‌های اجتماعی‌کننده و پاداش‌ها در محیط نیز برای بررسی تأثیرات پیامدها و اینکه چگونه کودکان اهداف تسلط را درونی می‌کنند و یک نظام پاداش‌دهی را رشد می‌دهند مهم است. به باور هارتر، مقداری تقویت مثبت (که احتمالاً از طرف مراقبان اولیه کودک است) برای رشد و نگهداری انگیزش تأثیرگذاری در کودکان لازم است. با تقویت کافی، کودکان به تدریج یک نظام خودپاداش‌دهی و اهداف تسلط را درونی می‌کنند از طریق یادگیری مشاهده‌ای و تقویت، کودکان اهداف تسلط را از مراقبان فرا می‌گیرند، با رشد بیشتر آنها را درونی می‌کنند و کمتر به دیگران به عنوان عامل تقویت‌کننده وابسته می‌شوند. طبق نظریه هارتر، هر چقدر کودکان در تعیین اهداف خود و تقویت تلاش‌هایشان به دیگران وابسته شوند به همان اندازه نیز، شایستگی ادراک شده به جای انگیزش تأثیرگذاری کاهش می‌یابد (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). هارتر (۱۹۸۱) کاهش کلی را در انگیزش درونی از دبستان تا راهنمایی و دبیرستان در کودکان گزارش کرد. چند عامل برای توجیه این کاهش فرض شده‌اند که افزایش در توانایی مقایسه‌های اجتماعی (که کودکان با بزرگ‌تر شدن آن را انجام می‌دهند)، و استفاده‌ی بیشتر از رتبه‌بندی هنجارمدار و پاداش‌های بیرونی برای پیشرفت تحصیلی در مدرسه را شامل می‌شود. لپر و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) نتایج هارتر را تکرار و تصریح کردند. آنها کاهش منظم را در انگیزش درونی کودکان در پیوند با سن و پایه‌ی کلاس یافتند؛ ولی انگیزش بیرونی در جریان رشد ثابت باقی ماند. این یافته از این نظر که دو سازه می‌توانند به صورت مستقل عمل کنند، حمایت می‌کند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

پژوهش‌هایی که به بررسی تفاوت‌های رشدی در ادراک شایستگی خود در کودکان پرداخته‌اند، همواره کاهش را در سطح متوسط ادراک توانایی خود در طی حرکت از کودکی به نوجوانی نشان داده‌اند. به ویژه به نظر می‌رسد که هنگامی که دانش‌آموزان به کلاس ششم یا هفتم می‌روند، کاهش سطح متوسط ادراک توانایی خود به بیشترین مقدار می‌رسد (برای نمونه،

- 
1. Pintrich & Schunk
  2. Harter
  3. Lepper & et al

اکلز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳؛ اکلز و همکاران، ۱۹۹۸). هر چند در پژوهش‌های مارش، بیشینه کاهش سطح در کلاس هشتم یا نهم بوده است (مارش<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱ به نقل از پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). با انتقال از دبستان به دوره‌ی راهنمایی تغییرات متعددی رخ می‌دهد. معمولاً کودکان چندین دبستان به یک مدرسه‌ی راهنمایی وارد می‌شوند. به مرور زمان دانش‌آموزان در کلاس‌های گوناگون با همسالان بسیاری که آنها را نمی‌شناسند روبرو می‌شوند. ارزشیابی بر اساس هنجارها صورت می‌گیرد، و توجه معلمان به پیشرفت فردی کمتر می‌شود. تغییر در معیارهای ارزشیابی، دانش‌آموزان را ملزم می‌کند که برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، قابلیت‌های خود را بازنگری کنند. برای بسیاری از دانش‌آموزان این تغییر، ضربه‌ای واقعی است که به کاهش خودکارآمدی و انگیزش آنها منجر می‌شود. بدین لحاظ است که معمولاً<sup>۳</sup> دانش‌آموزان در کلاس هفتم نسبت به کلاس ششم، شایستگی کمتری را در خود ادراک می‌کنند (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). به گفته‌ی لپر و همکاران (۲۰۰۵) بسیاری از پژوهش‌ها، کاهش فزاینده‌ای را در تعهد کودکان به کارهای کلاسی‌شان، لذت بردن از فعالیت‌های تحصیلی یا غیر تحصیلی، دنبال کردن اهداف یادگیری‌شان، ارزش‌گذاری به تلاششان، شایستگی ادراک شده‌ی آنها، ارزیابی فایده و اهمیت مدرسه و رفتارهای تسلطی آنها در روبرو شدن با تکلیف‌های چالش‌انگیز آشکار کرده‌اند. لپر و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی با نمونه‌ای به حجم ۷۹۷ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی سوم تا پایه‌ی هشتم، به این برآیند دست یافتند که انگیزش درونی یک کاهش معنادار خطی را از پایه‌ی سوم تا پایه‌ی هشتم نشان می‌دهد. در حالیکه انگیزش بیرونی تفاوت کمی را در طی پایه‌های تحصیلی نشان می‌دهد و به طور منفی با بروندادهای تحصیلی همبستگی دارد. گاتفرید و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۱)، در پژوهشی طولی، انگیزش تحصیلی درونی دانش‌آموزان ۹ تا ۱۷ سال را سنجیدند و دریافتند که انگیزش تحصیلی درونی به طور معنی‌داری از کودکی تا اواخر نوجوانی کاهش می‌یابد.

با توجه به یافته‌های پژوهشی، انگیزش پیشرفت تحصیلی<sup>۴</sup> در دانش‌آموزان مقاطع گوناگون تحصیلی متفاوت است و حتی انگیزش درونی از دوران دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انگیزش درونی کودکان در طی دوران پیش از دبستان تا دبیرستان

- 
1. Eccles
  2. Marsh
  3. Gottfried & et al
  4. Academic achievement motivation

کاهش می‌یابد و به طور فزاینده‌ای نسبت به یادگیری بی‌علاقه می‌شوند (کدیور، ۱۳۸۵). هارتر (۱۹۸۱) کاهش کلی را در انگیزش درونی از دبستان تا راهنمایی و دبیرستان در کودکان گزارش کرده است (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در طی پژوهش بوگلر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۵)، آنها دریافتند که انگیزش سازگاری دختران، از ۱۱ تا ۱۶ سالگی، یک کاهش معنی‌داری را طی می‌کند. طبق بسیاری از پژوهش‌ها، انگیزش از پیش دبیرستان (سالهای پنجم تا هشتم تحصیلی) تا دوره‌ی دبیرستان مقدماتی (سالهای هفتم تا نهم تحصیلی) کاهش پیدا می‌کند (جاکوبز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). همچنین انگیزش از دوره‌ی پیش دبیرستان (سالهای پنجم تا هشتم تحصیلی) تا دوران متوسطه (سال نهم تا دوازدهم) دچار کاهش می‌شود (مارتین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). حتی این کاهش در دوران دانشگاه نیز دیده می‌شود. طبق بررسی هاکان و منیر<sup>۴</sup> (۲۰۱۴)، انگیزش درونی و بیرونی<sup>۵</sup> دانشجویان سال اول دانشگاه، از دانشجویان سال آخر دانشگاه، بیشتر است.

نوجوانی زمان تغییر است و فهمیدن رشد و تغییرات وابسته به سن، در انگیزش، برای کمک به بازیافتن توان بالقوه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان در این سن مهم و اساسی است (مانسفیلد و وسنیزا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). کاهش انگیزش تحصیلی در طی اوایل نوجوانی، یکی از مهمترین مسائل در پژوهش‌های آموزشی در ۲۰ سال اخیر است (بوگلر و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا می‌توان به پژوهش مارتین و استین بک<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) اشاره نمود که در یک پژوهش طولی بر روی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۵ ساله، دریافتند که تغییرات برجسته‌ی جسمانی دوران بلوغ و هورمونهای مرتبط با آن، با کاهش انگیزش تحصیلی مرتبط با افت تحصیلی رابطه دارد. سازه‌ی انگیزش درونی تحصیلی<sup>۸</sup> درجه‌ی نیرومندی از تداوم یا ثبات را در طول آموزش و پرورش کودک از اواسط دبستان تا سال‌های دبیرستان ادامه می‌دهد. این ممکن نیست که به آسانی انگیزش تحصیلی درونی را در نوجوانی تغییر دهیم (گاتفرید و همکاران، ۲۰۰۱). پس روشن است که اگر با

- 
1. Bugler & et al
  2. Jacobs
  3. Martin
  4. Hakan & Munire
  5. Intrinsic and extrinsic motivation
  6. Mansfield & Wosnitza
  7. Martin & Steinbeck
  10. Academic intrinsic motivation

کاهش انگیزش از دبستان تا دبیرستان روبرو باشیم، این می‌تواند تاثیراتی بر افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز داشته باشد.

لازم به ذکر است که در طرح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بین‌المللی تیمز<sup>۱</sup> (سنجش ریاضی و علوم در دو پایه چهارم و هشتم) و پرلز<sup>۲</sup> (سنجش سواد خواندن، ادبی و معلوماتی در پایه چهارم)، که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جهان را می‌سنجد، و در ایران نیز اجرا می‌شود، وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در دوره‌های گذشته همواره با فراز و نشیب‌هایی روبرو بوده و جایگاه مناسبی نداشته است. در آخرین آزمون که به سال ۲۰۱۶ مربوط می‌شود، ایران کماکان جایگاه خوبی از نظر پیشرفت تحصیلی ندارد. و این عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در سطح بین‌المللی، با عوامل زیادی مرتبط است. یکی از این عوامل، انگیزش پیشرفت تحصیلی است.

به گفته‌ی تمنایی فر و گندمی (۱۳۸۹) انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و به گفته‌ی راهب (۱۳۸۹) نیز یکی از عامل‌هایی که به افت تحصیلی، ترک تحصیل، پایین بودن میزان تولید دانش و خستگی و خمودگی در فرآیند تحصیل میانجامد، پایین بودن انگیزه‌ی آموختن در دانش‌آموزان است (راهب، ۱۳۸۹). طبق پژوهش‌های پیشین پیشرفت تحصیلی متأثر از عوامل گوناگونی بوده است. یکی از این عوامل انگیزش پیشرفت تحصیلی است که بر اساس پژوهش‌های پیشین با موفقیت و پیشرفت تحصیلی ارتباط داشته است (برای نمونه حسن‌زاده، ۱۳۸۱، تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰، نوحی و همکاران، ۱۳۹۱، یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸، چادهاری و شهاب‌الدین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷ و موتاری و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

با توجه به اهمیت انگیزش پیشرفت تحصیلی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، و انجام نشدن چنین پژوهشی تاکنون در ایران (که کاهش یا افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی را در مقاطع گوناگون تحصیلی بررسی کند)، هدف از این پژوهش تعیین تفاوت انگیزش پیشرفت تحصیلی در دوره‌های گوناگون تحصیلی، با توجه به فرضیه‌ی پژوهش حاضر است. و

- 
1. Timss
  3. Pirls
  4. Chowdhury & shahabuddin
  5. Motari & et al

بنابر پیشینه‌ی پژوهشی و مطالعات انجام شده در این موضوع، فرضیه‌های پژوهش عبارت است از:

انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش درونی، در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول و دوره دوم است.

انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش بیرونی، در دانش‌آموزان دبستانی کمتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول و دوره دوم است. به بیانی دیگر می‌توان گفت:

انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش درونی، از سنین دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد.

انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش بیرونی، از سنین دبستان تا دبیرستان افزایش می‌یابد.

### روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش را از لحاظ هدف پژوهش، می‌توان کاربردی به شمار آورد. بر حسب نوع گردآوری داده‌ها، می‌توان پژوهش حاضر را، میدانی و از نوع توصیفی قلمداد نمود. چرا که به توصیف وضعیت متغیرها می‌پردازد.

در تحقیقات توصیفی، پژوهشگر می‌کوشد تا «آنچه هست» یا «وضعیت موجود» را بدون هیچ‌گونه دخالت گزارش دهد و نتایج عینی از موقعیت بگیرد (حسن زاده، ۱۳۹۰).

جامعه آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مقطع دبستان، دبیرستان دوره‌ی اول، و دبیرستان دوره‌ی دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود. از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، نخست به روش تصادفی ۱ منطقه از مناطق مرکزی شهر تهران انتخاب شد. سپس از این منطقه با مراجعه به فهرست مدارس در اداره‌ی آموزش و پرورش منطقه مذکور، ۴ دبستان، ۴ دبیرستان دوره اول، و ۴ دبیرستان دوره دوم انتخاب شد. از هر مدرسه نیز ۱ کلاس انتخاب شد. در مقطع دبستان دانش‌آموزان کلاس چهارم، در مقطع راهنمایی دانش‌آموزان کلاس سوم، و در پایه‌ی دبیرستان دانش‌آموزان کلاس سوم تجربی برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شدند. در هر مقطع تحصیلی ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان، در نظر گرفته شده بود که در هر مقطع به همین تعداد پرسشنامه توزیع شد که با حذف پاسخنامه‌های ناقص در مقطع دبستان



۱۰۲ نفر، در مقطع راهنمایی ۱۰۴ نفر و در مقطع دبیرستان ۹۱ پرسشنامه به صورت کامل پاسخ داده شده بود که این تعداد باقی مانده وارد محاسبه و تحلیل شدند.

## ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی هارتر: این پرسشنامه، از محدود مقیاس‌های انگیزشی است که در مقطع ابتدایی کاربرد دارد. این مقیاس از معروف‌ترین مقیاس‌هایی است که تفاوت‌های فردی را در ابعاد انگیزشی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی می‌سنجد. به گفته‌ی لپر و همکاران (۲۰۰۵) یکی از ویژگی‌های خاص مقیاس هارتر کاربرد آن برای آشکار کردن روندهای تحولی در انگیزش است. هارتر و دیگران که از این مقیاس استفاده نموده‌اند کاهش معنی‌دار و تدریجی در انگیزش درونی در برابر انگیزش بیرونی را در طی سال‌های ابتدایی و متوسطه مشاهده نموده‌اند. در عبارت‌های ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰ و ۳۳، بعد انگیزش درونی و سایر پرسش‌ها بعد انگیزش بیرونی دانش‌آموزان را می‌سنجد. در این پرسشنامه پاره‌مقیاس‌های مربوط به انگیزش درونی شامل: چالش، کنجکاوی، تسلط مستقلانه و پاره‌مقیاس‌های مربوط به انگیزش بیرونی شامل: ترجیح کار آسان، خوشایندی معلم، و وابستگی به قضاوت معلم است. ضریب پایایی آلفا در این پژوهش به این صورت به دست آمد: برای دانش‌آموزان دوره‌ی دبستان به ترتیب انگیزش درونی و بیرونی  $0/83$  و  $0/81$ ، دبیرستان دوره‌ی اول  $0/84$  و  $0/72$  و برای دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی دوم به  $0/85$  و  $0/81$  بدست آمد. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط بحرانی و رضویه (۱۳۸۸) بررسی و ضریب آلفای زیرمقیاس‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به ترتیب  $0/85$  و  $0/69$  و ضریب‌های بازآزمایی آنها  $0/86$  و  $0/72$  بدست آمد. همچنین تحلیل عامل پرسشنامه نیز از روایی سازه‌ی آن حکایت دارد (بحرانی و رضویه، ۱۳۸۸). در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی با کمک نرم‌افزار SPSS 20 استفاده شد. از آمار توصیفی برای محاسبه‌ی فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، کج و کشیدگی برای تحلیل توصیفی داده‌ها به کار برده شد. از آمار استنباطی برای محاسبه‌ی آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) (به منظور بررسی تفاوت انگیزش پیشرفت تحصیلی و پاره‌مقیاس‌های آن در مقطع‌های تحصیلی گوناگون) و آزمون

تعقیبی شفه برای تعیین جهت این تفاوت‌ها استفاده شد. به منظور تعیین تفاوت انگیزش پیشرفت تحصیلی در مقطع‌های گوناگون تحصیلی نخست یافته‌های توصیفی آورده شده است.

### یافته‌های توصیفی

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار انگیزش تحصیلی (با توجه به انگیزش درونی و بیرونی) دانش‌آموزان به تفکیک مقطع تحصیلی

انگیزش تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	تعداد	کشیدگی	کجی
انگیزش درونی							
دبستان	۷۱/۰۸	۱۰	۳۴	۸۵	۹۷	۰/۹۹	-۰/۸۸
راهنمایی	۶۱/۸۷	۱۰/۹	۲۹	۸۴	۹۷	-۰/۲۷	-۰/۲۴
دبیرستان	۶۳	۱۰/۲۷	۳۶	۸۲	۸۸	۰/۲۱	-۰/۵۰
کل	۶۵/۳۹	۱۱/۱۶	۲۹	۸۵	۲۸۲	-۰/۱۲	-۰/۴۳
انگیزش بیرونی							
دبستان	۳۷/۴۶	۱۱/۵۴	۱۶	۷۶	۹۹	۰/۳۰	۰/۴۴
راهنمایی	۴۹/۸۲	۹/۵۶	۲۴	۷۲	۹۵	-۰/۰۶۱	-۰/۱۷
دبیرستان	۴۷/۵۴	۱۰/۱۶	۱۸	۶۶	۸۷	-۰/۲۴	-۰/۴۴
کل	۴۴/۷۶	۱۱/۷۸	۱۶	۷۶	۲۸۱	-۰/۳۹	-۰/۲۱

باتوجه به جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی، به ترتیب ۷۱/۰۸ و ۱۰، در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول ۶۱/۸۷ و ۱۰/۹، و در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی دوم ۶۳ و ۱۰/۲۷ است. با توجه با این یافته‌ها، میانگین انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستان ( $m = 71/08$ ) بیشتر از میانگین انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول، و دبیرستان دوره‌ی دوم است. میانگین و انحراف استاندارد انگیزش بیرونی نیز در دانش‌آموزان دبستانی به ترتیب ۳۷/۴۶ و ۱۱/۵۴، در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول ۴۹/۸۲ و ۹/۵۶، و در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی دوم ۴۷/۵۴ و ۱۰/۱۶ است. با توجه به این میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبستانی ( $m = 37/46$ ) نیز کمتر از میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول، و دبیرستان دوره‌ی دوم است.

## جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد پاره‌مقیاس‌های انگیزش تحصیلی به تفکیک مقطع تحصیلی

انگیزش تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	تعداد	کشیدگی	کجی
<b>انگیزش درونی</b>							
چالش							
دبستان	۲۳/۶	۵/۷۵	۷	۳۰	۱۰۰	-۰/۱۶۶	-۰/۷۸۲
راهنمایی	۱۹/۶۸	۵/۸۸	۶	۳۰	۱۰۱	-۰/۸۲۹	-۰/۰۷۴
دبیرستان	۲۰/۸۰	۵/۴۴	۸	۳۰	۸۹	-۰/۳۳	-۰/۲۹
کل	۲۱/۴۰	۵/۹۴	۶	۳۰	۲۹۰	-۰/۷۱۷	-۰/۳۲۵
کنجکاوی							
دبستان	۲۵/۸۲	۵/۷۵	۷	۳۰	۱۰۲	۱/۱۳۵	-۱/۱۲
راهنمایی	۲۲/۸۸	۴/۳۱	۷	۳۰	۱۰۲	۱/۲۰۲	-۰/۸۴۷
دبیرستان	۲۲/۴۸	۳/۸۷	۱۱	۳۰	۸۹	۰/۱۷۱	-۰/۵۰۵
کل	۲۳/۷۸	۴/۱۵	۷	۳۰	۲۹۳	۰/۶۳۹	-۰/۳۲۵
تسلط مستقلانه							
دبستان	۲۱/۵۰	۳/۲۶	۱۳	۲۵	۹۹	-۰/۰۴۹	-۰/۹۱۵
راهنمایی	۱۹/۱۸	۳/۱۴	۱۲	۲۵	۱۰۲	-۰/۳۵۱	-۰/۲۱۲
دبیرستان	۱۹/۶۸	۲/۹۴	۱۱	۲۵	۹۱	۰/۸۱۵	-۰/۷۹
کل	۲۰/۱۲	۳/۲۷	۱۱	۲۵	۲۹۲	-۰/۲۹۷	-۰/۴۸۰
<b>انگیزش بیرونی</b>							
ترجیح کار آسان							
دبستان	۱۳/۱۳	۵/۷۴	۶	۲۹	۱۰۰	-۰/۴۷۹	۰/۶۲۶
راهنمایی	۱۹/۳۵	۵/۳۴	۸	۳۰	۱۰۲	-۰/۶۴۶	-۰/۰۰۱
دبیرستان	۱۸/۳۷	۵/۲۹	۶	۲۸	۸۸	-۰/۶۹۳	-۰/۲۵۴
کل	۱۶/۹۱	۶/۱۱	۶	۳۰	۲۹۰	-۰/۲۹۷	-۰/۴۸۰
خوشایندی معلم							
دبستان	۶/۸۱	۳/۴۹	۴	۲۰	۱۰۱	۲/۰۶۷	۱/۵۱۰
راهنمایی	۱۰/۱۴	۳/۸۷	۴	۲۰	۱۰۴	-۰/۱۹۹	۰/۵۱۶
دبیرستان	۹/۵۷	۳/۵۴	۴	۱۹	۹۰	-۰/۲۲۰	۰/۵۹۵
کل	۸/۸۳	۳/۹۲	۴	۲۰	۲۹۵	-۰/۱۴۶	۰/۶۹۷

انگیزش تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	تعداد	کشیدگی	کجی
قضاوت معلم							
دبستان	۱۷/۷۴	۵/۶۱	۶	۳۰	۱۰۲	-۰/۲۸۴	-۰/۴۶۰
راهنمایی	۱۹/۸۷	۴/۷۵	۸	۲۸	۹۷	-۰/۱۵۴	-۰/۴۸۱
دبیرستان	۱۹/۷۰	۴/۷۳	۸	۳۰	۹۱	۰/۴۵۷	-۰/۴۵۱
کل	۱۹/۰۷	۵/۱۴	۶	۳۰	۲۹۰	۰/۰۷۵	-۰/۵۳۶

چنانچه از جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین پاره مقیاس‌های انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دو مقطع دیگر است و میانگین پاره مقیاس‌های انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول، و دبیرستان دوره‌ی دوم بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی است. یافته‌های استنباطی: برای آزمون این فرضیه‌ی پژوهشی که انگیزش پیشرفت تحصیلی از دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد، یافته‌های استنباطی در قالب نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یکراهه و نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه‌ی تفاوت‌ها آمده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یکراهه برای مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
انگیزش درونی					
بین گروهی	۴۵۳۴۸۴۳	۲	۲۴۲۱/۷۲۶	۲۲/۳۶۶	۰
درون گروهی	۳۰۲۰۹/۸۵۶	۲۷۹	۱۰۸/۲۷۹		
کل	۳۵۰۵۳/۳۰۹	۲۸۱			
انگیزش بیرونی					
بین گروهی	۸۳۷۴/۸۳۲	۲	۴۱۸۷/۴۱۶	۳۸/۱۵۲	۰
درون گروهی	۳۰۵۳۴/۱۹۳	۲۷۸	۱۰۹/۸۵۳		
کل	۳۸۹۰۹/۰۲۵	۲۸۰			

چنانچه از جدول ۳ مشاهده می‌شود میان انگیزش درونی در سه مقطع تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F = 22/366, P \leq 0/05$ ).

همچنین میان انگیزش بیرونی در سه مقطع تحصیلی نیز تفاوت معنی‌داری وجود دارد. (P)  $(F=38/152 \leq 0/05)$ .

جدول ۴: نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت میانگین‌های انگیزش درونی و بیرونی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون

مقطع تحصیلی	مقطع تحصیلی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
دبستان	راهنمایی	*۹/۲۰۶	۱/۴۹۴	۰
دبستان	راهنمایی	*۸/۰۸۲	۱/۵۳۱	۰
دبستان	راهنمایی	*-۹/۲۰۶	۱/۴۹۴	۰
دبستان	راهنمایی	-۱/۱۲۳	۱/۵۳۱	۰/۷۶۴
دبستان	راهنمایی	*-۸/۰۸۲	۱/۵۳۱	۰
دبستان	راهنمایی	۱/۱۲۳	۱/۵۳۱	۰/۷۶۴
دبستان	راهنمایی	*-۱۲/۳۲۶	۱/۵۰۵	۰
دبستان	راهنمایی	*-۱۰/۰۵۷	۱/۵۴۰	۰
دبستان	راهنمایی	*۱۲/۳۵۶	۱/۵۰۵	۰
دبستان	راهنمایی	۲/۲۸۰	۱/۵۵۵	۰/۳۴۳
دبستان	راهنمایی	*۱۰/۰۵۷	۱/۵۴۰	۰
دبستان	راهنمایی	-۲/۲۸۰	۱/۵۵۵	۰/۳۴۳

نتایج آزمون شفه نشان می‌دهد که میانگین انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی ( $m=71/08$ ) به طور معنی‌داری بیشتر از میانگین انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول ( $m=61/87$ ) و دبیرستان دوره‌ی دوم ( $m=63$ ) است. همچنین میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبستان ( $m=37/46$ ) به طور معنی‌داری کمتر از میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول ( $m=49/82$ ) و دبیرستان دوره‌ی دوم ( $m=47/54$ ) است. پس می‌توان گفت که با توجه به یافته‌های این پژوهش، انگیزش درونی از دبستان تا

دبیرستان دوره‌ی دومکاهش می‌یابدکه البته در دبیرستان دوره‌ی دوم یک افزایش غیرمعنی‌داری را دنبال می‌کند. به موازات آن، انگیزش بیرونی در دبیرستان دوره‌ی اول نسبت به دبستان افزایش می‌یابد. در دبیرستان دوره‌ی دوم انگیزش بیرونی تا حدودی کمتر از دبیرستان دوره‌ی اول است ولی این تفاوت معنی‌دار نیست.

**جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه‌ی پاره‌مقیاس‌های انگیزش تحصیلی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون**

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	df	F	sig
<b>انگیزش درونی</b>					
چالش					
بین گروهی	۸۴۴/۰۷۲	۴۲۲/۰۳۶	۲	۹۴۷/۱۲	۰
درون گروهی	۹۳۵۵/۷۲۴	۳۲/۵۹۸	۲۸۷		
کل	۱۰۱۹۹/۷۹۷		۲۸۹		
کنجکاوی					
بین گروهی	۶۵۷/۸۱۷	۳۲۸/۹۰۹	۲	۱۲/۹۴۷	۰
درون گروهی	۴۳۸۵/۶۳۶	۱۵/۱۲۳	۲۹۰		
کل	۵۰۴۳/۴۵۴		۲۹۲		
تسلط مستقلانه					
بین گروهی	۲۹۶/۳۴۵	۱۴۸/۱۷۳	۲	۱۵/۱۶۴	۰
درون گروهی	۲۸۲۳/۹۶۷	۹/۷۷۲	۲۸۹		
کل	۳۱۲۰/۳۱۲		۲۹۱		
<b>انگیزش بیرونی</b>					
ترجیح کار آسان					
بین گروهی	۲۲۲۶/۴۴۰	۱۱۱۳/۲۲۰	۲	۳۷/۱۹۷	۰
درون گروهی	۸۵۸۹/۲۲۹	۲۹/۹۲۸	۲۸۷		
کل	۱۰۸۱۵/۶۶۹		۲۸۹		
خوشایندی معلم					
بین گروهی	۶۴۱/۳۰۸	۳۲۰/۶۵۴	۲	۲۴/۰۹۳	۰
درون گروهی	۳۸۸۶/۲۱۸	۱۳/۳۰۹	۲۹۲		
کل	۴۵۲۷/۵۲۵		۲۹۴		

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	df	F	sig
قضاوت معلم					
بین گروهی	۲۷۸/۶۰۲	۱۳۹/۳۰۱	۲	۵/۴۲۰	۰/۰۰۵
درون گروهی	۷۳۷۶/۸۷۷	۲۵/۷۰۳	۲۸۷		
کل	۷۶۵۵/۴۷۹		۲۸۹		

جدول ۶: نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت میانگین‌های پاره‌مقیاس‌های انگیزش درونی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون

مقطع تحصیلی	مقطع تحصیلی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	Sig
چالش	دبستان	راهنمایی	۳/۹۸۶*	۰/۸۰۵
	دبیرستان	دبیرستان	۲/۸۶۱*	۰/۰۰۳
	راهنمایی	دبستان	۳/۹۸۶*	۰/۸۰۵
	دبیرستان	دبیرستان	۱/۱۲۵	۰/۴
	دبیرستان	دبستان	۲/۸۶۱*	۰/۸۳۲
	راهنمایی	راهنمایی	۱/۱۲۵	۰/۸۳۰
	دبستان	راهنمایی	۲/۹۴۱*	۰/۰۰۱
کنجکاوی	دبستان	دبیرستان	۳/۳۴۰*	۰/۵۴۴
	راهنمایی	دبستان	۲/۹۴۱*	۰/۵۶۴
	دبیرستان	دبیرستان	۰/۳۹۹	۰/۵۴۴
	دبیرستان	دبستان	۳/۳۴۰*	۰/۷۷۹
	راهنمایی	راهنمایی	۰/۳۹۹	۰/۵۶۴
تسلط	دبستان	راهنمایی	۲/۳۱۸*	۰/۷۷۹
مستقلانه	دبیرستان	راهنمایی	۱/۸۲۳*	۰/۴۴۱
	راهنمایی	دبستان	۲/۳۱۸*	۰/۴۵۳
	دبیرستان	دبیرستان	۰/۴۹۵	۰/۴۴۱
	دبیرستان	دبستان	۱/۸۲۳*	۰/۴۵۰
	راهنمایی	راهنمایی	۰/۴۹۵	۰/۴۵۳
				۰/۴۴۱
				۰/۴۵۰

جدول ۷: نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت میانگین‌های پاره‌مقیاس‌های انگیزش بیرونی در

مقطع‌های تحصیلی گوناگون

sig	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقطع تحصیلی	مقطع تحصیلی	
.	۰/۷۶۹	*-۶/۲۲۲	راهنمایی	دبستان	ترجیح کار آسان
.	۰/۷۹۹	*-۵/۲۴۵	دبیرستان		
.	۰/۷۶۹	* ۶/۲۲۲	دبستان	راهنمایی	
/۴۷۱	۰/۷۹۵	۰/۹۷۷	دبیرستان		
.					
.	۰/۷۹۹	*۲/۲۴۵	دبستان	دبیرستان	
/۴۷۱	۰/۷۹۵	-۰/۹۷۷	راهنمایی		
.					
.	۰/۵۰۹	*-۳/۳۳۲	راهنمایی	دبستان	خوشایندی معلم
.	۰/۵۲۸	*-۲/۷۶۵	دبیرستان		
.	۰/۵۰۹	*۰/۳۳۲	دبستان	راهنمایی	
/۵۶۰	۰/۵۲۵	۰/۵۶۶	دبیرستان		
.					
.	۰/۵۲۸	*۲/۷۶۵	دبستان	دبیرستان	
/۵۶۰	۰/۵۲۵	-۰/۵۶۶	راهنمایی		
.					
/۰۱۳	۰/۷۱۹	*-۲/۱۳۱	راهنمایی	دبستان	قضاوت معلم
.					
/۰۲۹	۰/۷۳۱	*-۱/۹۵۸	دبیرستان		
.					
/۰۱۳	۰/۷۱۹	*۲/۱۳۱	دبستان	راهنمایی	
.					
۰/۹۷	۰/۷۳۹	۰/۱۷۲	دبیرستان		
۰/۲۹	۰/۷۳۱	*۱/۹۵۸	دبستان	دبیرستان	
۰/۹۷	۰/۷۳۹	-۰/۱۷۲	راهنمایی		



چنانچه از جدول ۵ و ۶ و ۷ مشاهده می‌شود به طور کلی می‌توان گفت که میانگین مربوط به پاره‌مقیاس‌های انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم بود و میانگین مربوط به پاره‌مقیاس‌های انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با توجه به یافته‌های برآمده از مقایسه‌ی میانگین‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مقاطع گوناگون تحصیلی، مشخص شد که میانگین انگیزش تحصیلی در بعد انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی به طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم است. میانگین پاره‌مقیاس‌های انگیزش درونی که شامل چالش، کنجکاوی، و تسلط مستقلانه بود، در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم بود. به بیانی دیگر، میانگین انگیزش درونی از مقطع دبستان تا دبیرستان دوره‌ی اول کاهش معنی‌داری می‌یابد. میانگین انگیزش بیرونی نیز از مقطع دبستان تا دبیرستان دوره‌ی اول افزایش معنی‌داری یافته و در دبیرستان دوره‌ی دوم کمی کاهش می‌یابد که البته معنی‌دار نیست.

این یافته‌ها با پژوهش‌های گانفرید و همکاران (۲۰۰۱)، بونگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، لپر و همکاران (۲۰۰۵)، مارتین (۲۰۰۵)، هاکان و منیر (۲۰۱۴)، بوگلو و همکاران (۲۰۱۵)، مارتین و استین برک (۲۰۱۶)، همخوان و با یافته‌های پژوهش موتاری و همکاران (۲۰۱۵)، ناهمخوان است چون آنها در پژوهش خود دریافتند که سن دانش‌آموزان، بر روی پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد ولی بر انگیزش تحصیلی، بی‌تاثیر است.

میانگین انگیزش تحصیلی در بعد انگیزش بیرونی نیز در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان دوره‌ی اول و دوم به طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی بود. به بیانی دیگر میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبستانی کمتر از مقطع‌های دیگر بود. همچنین میانگین مربوط به پاره‌مقیاس‌های انگیزش بیرونی که شامل ترجیح کار آسان، خوشایندی معلم، و وابستگی به قضاوت معلم بود نیز در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم، بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی بود.

این یافته با پژوهش دیگر و فیشر<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) همسو است. دیگر و فیشر (۲۰۰۸) در پژوهش‌هایی نشان داده‌اند که انگیزش تحصیلی از دوره ابتدایی تا دبیرستان و سپس در دانشگاه کاهش می‌یابد و جهت‌گیری آن نیز بیرونی می‌شود. این یافته‌ها با بخشی از پژوهش لپر و همکاران (۲۰۰۵) ناهمخوان به نظر می‌رسد. آنها در پژوهش خود دریافتند که انگیزش بیرونی تفاوت کمی را در طی پایه‌های تحصیلی نشان می‌دهد و حتی در طول دوره‌های تحصیلی ثابت می‌ماند. در صورتیکه در پژوهش حاضر انگیزش بیرونی از دبستان تا دبیرستان افزایش می‌یابد. این ناهمخوانی را می‌توان به تفاوت در گروه نمونه‌ی پژوهش نسبت داد.

کاهش در انگیزش درونی از دبستان تا دبیرستان می‌تواند دلایل گوناگونی داشته باشد. یکی از این دلایل، محیط و فعالیت‌های مربوط به مدرسه است. به گفته‌ی پینتریچ و شانک (۲۰۰۲)، با انتقال از دبستان به دوره‌ی راهنمایی تغییرات گوناگونی رخ می‌دهد. معمولاً کودکان چندین دبستان به یک مدرسه‌ی راهنمایی وارد می‌شوند. روبرو شدن با دانش‌آموزان همسال جدید، ارزشیابی هنجاری، توجه کمتر معلمان به پیشرفت فردی، و تغییر در معیارهای ارزشیابی، باعث بازنگری دانش‌آموزان در قابلیت‌های خود می‌شود. برای بسیاری از دانش‌آموزان این تغییر، ضربه‌ای واقعی است که به کاهش خودکارآمدی و انگیزش آنها منجر می‌شود و به دنبال آن، اغلب دانش‌آموزان در کلاس هفتم نسبت به کلاس ششم، شایستگی کمتری را در خود ادراک می‌کنند. سانتراک<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) بر این باور است که نظام نمره‌دهی دانش‌آموزان را متوجه انگیزه‌های بیرونی می‌کند. یعنی با افزایش سن، مایل به گرفتن نمره‌های بهتر می‌شوند و انگیزه‌ی درونی آنها افت می‌کند. برخی هم شرایط و محیط مدرسه را عامل پیدایش این نوع تغییر می‌دانند. بدیهی است که دوره‌ی دبیرستان بی‌روح‌تر، رسمی‌تر، سنجیده‌تر و رقابت‌برانگیزتر از دوره‌ی ابتدایی است. دانش‌آموزان دبیرستانی بیشتر از گذشته خود را با دیگران مقایسه می‌کنند و ارزش نمره، بیشتر از گذشته برایشان مطرح می‌شود. همچنین به گفته‌ی گانفرید و همکاران (۲۰۰۱) مطالعات پیشین، کاهش کلی در انگیزش درونی در طول سن را در جو فزاینده‌ی بیرونی در مدرسه، افزایش پیشرونده در تاثیر زیان‌آور پیامدهای بیرونی در انگیزش درونی و محیط‌های مدرسه که به طور فزاینده‌ای کنترل‌کننده هستند ملاحظه می‌کنند. والرند و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) نیز

---

1. Dekker & Fischer

2. Santrock

1. Vallerand

عواملی مانند وقایع و رویدادهای بیرونی، اهداف سنگین و دست نیافتنی و تحمیلی، و رقابت را عامل کاهش انگیزش درونی در طی سال‌های تحصیلی می‌دانند.

عامل دیگر در کاهش انگیزش تحصیلی مربوط به خانواده و گروه همسالان است. به گفته‌ی گاتفرید و همکاران (۲۰۰۱) به دلیل استفاده‌ی والدین از تکالیف و کارهای از لحاظ انگیزشی «بیرونی» که به طور معکوسی با انگیزش تحصیلی درونی فرزندانشان رابطه دارد، محیط‌های خانه ممکن است در کاهش انگیزش نقش بازی کنند. به گفته‌ی اسپرا<sup>۱</sup>، (۲۰۰۵) سطح درگیری پدر و مادر در فعالیت‌های مدرسه، در دوران مدرسه‌ی ابتدایی قوی‌تر از دوران راهنمایی است. در رابطه با تاثیر گروه همسالان، استین برگ و همکاران (۱۹۹۶) در زمینه‌ی فشار همسالان روی بسیاری از فعالیت‌ها از جمله انگیزش و عملکرد تحصیلی به الگوهای رشدی دست یافته‌اند. اثر فشار همسالان در طی کودکی افزایش می‌یابد و در کلاس هشتم به اوج خود می‌رسد، سپس در دوره‌ی دبیرستان کاهش پیدا می‌کند. اثر فشار همسالان به ویژه در حدود ۱۲ تا ۱۶ سالگی بیشینه است. جالب است که در حدود همین زمان است که مداخله‌ی والدین در کارهای کودکان کاهش می‌یابد. به موازات کاهش نقش والدین و افزایش نقش همسالان در نوجوانان کلاس‌های ششم تا دهم، آنها به شدت در معرض فشار همسالان قرار می‌گیرند (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

از دیگر عوامل کاهش انگیزش، می‌توان به تغییرات دوران بلوغ و نوجوانی اشاره داشت. به گفته‌ی مارتین و استین بک (۲۰۱۷) فرد در دوران بلوغ دچار تغییرات شناختی، شناختی-اجتماعی، جسمانی و تغییرات روانی-تربیتی می‌شود. کاهش انگیزش تحصیلی در طی اوایل نوجوانی، یکی از مهمترین مسائل در پژوهش‌های آموزشی در ۲۰ سال اخیر است (بوگلر و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا، مارتین و استین بک (۲۰۱۷)، در یک پژوهش طولی بر روی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۵ ساله، دریافتند که تغییرات برجسته‌ی جسمانی دوران بلوغ و هورمون‌های مرتبط با آن، با کاهش انگیزش تحصیلی مرتبط با افت تحصیلی رابطه دارد.

در مجموع از این گفته‌ها می‌توان به این برآیند دست یافت که انگیزش درونی و بیرونی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون متفاوت است و این تفاوت از عامل‌های گوناگونی سرچشمه می‌گیرد. انگیزش درونی از دوران دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد. برای رفع این مشکل با توجه به یافته‌های پژوهشی انجام شده در این زمینه، بهبود شیوه‌های تربیتی والدین و شرایط

محیط مدرسه و توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه‌های گوناگون، آموزش روانشناختی و تقویت مهارت‌های ذهنی، شناختی، و اجتماعی، دلپذیرتر کردن جو مدرسه، چه از لحاظ فیزیکی و با استفاده از امکانات موجود، و چه از لحاظ ارتباطات انسانی، و داشتن انتظارات تحصیلی معقول از دانش‌آموزان با توجه به توانایی و استعداد آنها، می‌تواند در راستای بهبود انگیزش درونی در دانش‌آموزان دوره‌های گوناگون تحصیلی عمل کند.

### پیشنهادات پژوهشی

از پیشنهادات این پژوهش می‌توان به انجام این پژوهش در نمونه‌ای گسترده‌تر، با توجه به وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده‌های دانش‌آموزان، بررسی تحولی انگیزش درونی در رابطه با درس‌های گوناگون، و همچنین انجام این گونه پژوهش‌ها در هر دو جنس دختر و پسر اشاره نمود. پژوهشگران بعدی می‌توانند عامل‌های دخیل در کاهش انگیزش پیشرفت تحصیلی از مقطع دبستان تا دبیرستان را بررسی کنند و به دنبال آن راه حل‌های آموزشی و پرورشی را برای بهبود انگیزه و کم نشدن آن در طی مقطع‌های گوناگون تحصیلی با انجام پژوهش‌های آزمایشی و ... ارائه دهند.

### محدودیت‌های پژوهش

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تک جنسیتی بودن آن اشاره کرد. کم بودن نمونه‌ی آماری و از نظر جغرافیایی، در مناطق محدودی انجام شد. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه بود که پاسخ‌هایش به عنوان داده‌های درست فرض شد و از روش‌هایی مانند مصاحبه، مشاهده و آزمون‌های روانشناختی استفاده نشده است. در این پژوهش، میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی سنجیده شد ولی در کنار آن، عوامل این کاهش انگیزش در مقاطع بالاتر تحصیلی بررسی نشد. در کنار انگیزش پیشرفت تحصیلی، عوامل روان‌شناختی مانند عزت نفس، خودکارآمدی و سایر متغیرهای همبسته با انگیزش پیشرفت تحصیلی نیز بهتر بود که انجام پذیرد.

### فهرست منابع

Areepattamannil, S. (2011). *Academic self- concept, academic motivation, academic Engagement, and academic achievement: a mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*, degree of doctor of philosophy, Queen's university.

- Bahrani, M. (2009). Perusing the validity and stability of Harter's academic motivation Scale. *Journal of Psychological studies*, 72 (5): 1-51. (Text in Persian)
- Bong, M. (2001). Between- and within- domain relations of academic motivation among Middle and high school students: self-efficacy, task- value, and achievement goals. *Journal of educational psychology*, 93(1): 23-34.
- Bugler, M., McGeown, S., & ST Clair-Thompson (2015). An investigation of gender and Age differences in academic motivation and classroom behavior in adolescents. *Educational Psychology*, (Online) *Journal* homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/cedp20>.
- Chowdhury, M.S and Shahabuddin A.M (2007). Self- efficacy, motivation and their Relationship to academic performance of Bangladesh college students, *college quarterly*, 10 (1):1-9.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic Motivation and personality among college students, *Journal of learning and individual Differences*, 20, 19-24.
- Darzi, A. (2011). *The perusing of social skills and academic achievement motivation in girl and boy students of high school*. Dissertation of master degree, Alzahra University (Text in Persian)
- Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural differences in academic motivation goals: A Meta-analysis across 13 societies. *The Journal of Educational Research*, 102(2), 99108.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about Motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3): 172-178.
- Gottfried, A E, Fleming, J S, and Gottfried, A W. (2001). Continuity of academic intrinsic Motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 93(1): 3-13.
- Hakan, K., Munire, E. (2014), Academic motivation: Gender, domain and grade Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 143 (2014) 708 – 715. [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Hasanzadeh, R. (2011). *The research methods in behavioral sciences*. Tenth edition, Tehran: Savalan. (Text in Persian)
- Hasanzadeh, R. (2003). The relationship between motivation, control resource, and Academic achievement. *Journal of Educational creativities*, 2(1). (Text in Persian) [www.ilna.news](http://www.ilna.news) (13/4/2015)
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one Through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Kadivar, P. (2007). *Learning psychology*. First edition, Tehran: Samt. (Text in Persian)
- Kadivar, P. (2006). *Educational psychology*. Ninth edition, Tehran: Samt. (Text in Persian)
- Khayer, M.; Hossein Chari, M.; & Bahrani, M. (2012). The relationship between Mathematics self- efficacy orientations with motivation, emotions, and academic Performance in students of guidance schools in Shiraz. *Journal of Educational Psychology*, 8(24): 143-166. (Text in Persian)

- Mahdavi, Gh., M; Khosravi, M.; & Najafi, M. (2012). The relation between test anxieties, Perfectionism, and achievement motivation with academic achievement, *Journal of New toughs on education*, 3(8): 31-50. (Text in Persian)
- Mansfield, C. F., & Wosnitz, M. (2010). Motivation goals during adolescence: A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20, 149–165.
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8, 179–206.
- Martin, A., J. & Steinbeck, K. (2017), The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences* 53 (2017) 37–46
- Motari, M.J., Too, J., & Simiyu, C. (2015). Effect of student's age on academic motivation and academic performance among high school students in Kenya. *Asian journal of education and e- learning*, 3(5).
- Najafi, M.; Dehshiri, Gh., Mohammadi far, M.; Dabiri, S. & Jafari, N. (2015). The role of family efficacy, self-esteem, self-efficacy, and personality in predicting academic achievement motivation. *Journal of New toughs on education*, 5 (20): 9-31. (Text in Persian)
- Noohi, S.; Hosseini, M.; Rokhsarizadeh, H.; Saboory, A. & Alishiri, GH. (2012). Perusing achievement motivation and its relation with academic success in medical, nursing and medical services students of Baghiatollah Medical sciences University, *Journal of soldier Medicine*, 3 (14):200- 204. (Text in Persian)
- Lepper, M R., Henderlong corpus, J S., Iyengar, Sh (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age Differences and Academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2): 184-196.
- Parsons, R., Hinson, S. L.; Sardo, B. D (2001). *Educational Psychology*. Translated by Asadzadeh, H. & Eskandari, H. (2006), First edition, Tehran: Abed. . (Text in Persian)
- Pintrich, P., schunk, D. H (2002). *Motivation in education*. Translated by Shahraray, M. (2011). Second edition, Tehran; Elm. (Text in Persian)
- Raheb, Gh. (2010). *Educational pattern for learning motivation*. First edition, Tehran: Olum Behzisti and Tavanbakhshi University. (Text in Persian)
- Samanketab.roshdmag.ir (13/4/2015)
- Santrock, J., W. (2008). *Educational psychology*. Translated by Saeedi, Sh.; Araghchi, Tehran (Text in Persian)
- Santrock, J., W (2003). *Psychology*. Translated by Firoozbakht, M. (2012). Tehran: Rasa (Text in Persian)
- Seif, A. (2009). *New Educational Psychology*. Sixth edition, Tehran: Doran (Text in Persian)
- Shekari Kashani, Z.; Ebrahim Damavandi, M.; & Karami Gazafi, A. (2010). The effect of mastery learning on attitude, performance, and intrinsic motivation in girl high school students in learning of chemistry. *Journal of New toughs on education*, 2 (6): 155-171 (Text in Persian)
- Shekhar, C, Devi, R (2012). Achievement motivation across gender and different academic majors, *Journal of Educational and Developmental psychology*, 2(2): 105-109.

- Spera, Ch (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational psychology review*, 17 (2): 125-146.
- Tamannaee far, M. & Gandomi, Z. (2011). The relationship between achievement motivation and academic achievement in students. *Journal of The Strategies of learning*, 4(1): 15-19 (Text in Persian)
- Yoosefi, A.; Ghasemi, GH. & Firooznia, S. (2009). The relationship between academic motivations with academic achievement in medicine student in Esfahan Medical University. *Iranian Journal of Education in medical sciences*, 1 (9) (Text in Persian)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.