

پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری بر اساس باورهای انگیزشی با نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری

لیلا دبیری،^{۱*} شیرین نوعی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری بر اساس باورهای انگیزشی با نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری انجام شده است. تعداد ۳۲۵ نفر از دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم در سه رشته علوم انسانی و تجربی، ریاضی فیزیک در ناحیه ۱ و ۳ در استان فارس، شهر شیراز، سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده است. آن‌ها به سه پرسش‌نامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد (۱۹۹۵)، باورهای انگیزشی پیترریچ و همکاران (۱۹۹۰)، پرسش‌نامه گاف (۱۹۸۴) پاسخ داده‌اند. برای بررسی آماره‌های توصیفی از نرم‌افزار SPSS26 و برای معادلات ساختاری از نرم‌افزار AMOS24 استفاده شده است. از نرم‌افزار SPSS26 این نتیجه حاصل شد که رابطه معناداری بین باورهای انگیزشی با مسئولیت‌پذیری، باورهای انگیزشی با خودتنظیمی یادگیری وجود دارد. از نرم‌افزار AMOS24 نیز چنان به دست آمد که خودتنظیمی یادگیری می‌تواند نقش میانجی بین مسئولیت‌پذیری و انگیزش ایجاد کند.

کلیدواژه‌ها: مسئولیت‌پذیری، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی یادگیری.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی، مؤسسه آموزش عالی غیرانتفاعی پیش‌تازان، شیراز، ایران. رایانامه:

leiladabiri1733@gmail.com

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، مؤسسه آموزش عالی غیرانتفاعی پیش‌تازان، شیراز، ایران. رایانامه:

shnoey.psy.edu@yahoo.com

۱. مقدمه

استعداد دانش‌آموزان ربطی به فعال بودن آن‌ها ندارد؛ مهم آن است که دانش‌آموزان درک خوبی از دانش خود داشته باشد، اهداف خود را بشناسد و در مقابل آن وظیفه‌شناس باشد و کارهایی را که باعث می‌شود به آن اهداف به‌خوبی دسترسی پیدا کند، انجام دهد. مسئولیت‌پذیری یعنی اینکه ما با اراده خود، به افکار، احساسات، رفتار خود، زمانی که در موقعیت‌های اجتماعی و فردی قرار می‌گیریم نظم دهیم (بشیر و مک تاگارت، ۲۰۲۲). افراد مسئولیت‌پذیر، در مقابل رفتار، احساسات و افکار خود پاسخ‌گو هستند و سود و زیان آن را می‌پذیرند (رضازاده و همکاران، ۱۴۰۰). در دنیای امروزی بالا بردن کیفیت آموزش یکی از اهداف آموزش و پرورش است؛ زیرا آموزش و پرورش در تربیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی دارند و باید به این نوجوانان که از منابع باارزش جامعه‌اند، بسیار اهمیت دهند و با تعلیم و تربیت صحیح باعث رشد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها شوند. متخصصان تعلیم و تربیت در دو دهه اخیر به عوامل مختلفی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند (دانش پایه و همکاران، ۱۴۰۲).

در عصر حاضر، محیط‌های آموزشی و نهادها و سازمان‌های متفاوتی وجود دارد که هرکدام با یکدیگر در حال رقابت‌اند. یکی از عواملی که باعث برتری این محیط‌ها نسبت به هم می‌شود، این است که افراد آن مسئولیت‌پذیر باشند؛ زیرا مسئولیت‌پذیری با پیشرفت و خلاقیت همراه است (سعادت‌ی و مذبحی، ۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری یکی از ویژگی‌های اصلی دانش‌فروید و آدلر است؛ آن‌ها دیدگاه‌های متفاوتی درباره مسئولیت‌پذیری دارند. فروید معتقد است که ما انسان‌ها در قبال رفتار و اعمال خود مسئولیت‌پذیر نیستیم زیرا یک نیروی درونی، رفتار ما را تعیین می‌کند؛ اما آدلر می‌گوید: ما انسان‌ها در برابر رفتار و اعمال خود مسئولیم. این ویژگی اخلاقی مهم یک نوع تعهد درونی در برابر فعالیت‌هایی است که به فرد سپرده می‌شود. دانش‌آموز مسئولیت‌پذیر، با پیشرفت تحصیلی خود در طی سال‌های

تحصیلی همراه است (مکلئود،^۱ ۲۰۱۸). احساس مسئولیت، به‌صورت فطری در وجود انسان نیست، بلکه با قرار گرفتن در محیط خانوادگی و اجتماعی و ارتباطات به وجود می‌آید (طهرانی‌مقدم و شریعت‌باقری، ۱۳۹۷). در مسئولیت‌پذیری اجبار در چگونگی رفتار نسبت به خود و دیگران وجود ندارد و بر معیار آگاهی انتخاب می‌شود (اسکارتی^۲ و همکاران، ۲۰۱۵).

یکی از عوامل درونی و اثرگذار در مسئولیت‌پذیری، انگیزش فردی است. از لحاظ نظری باورهای انگیزشی، خودتنظیمی، باورهای شناختی، در یادگیری باعث پیشرفت تحصیلی می‌شوند (شونک،^۳ ۱۹۹۶؛ وولف،^۴ ۱۹۳۳). باورهای انگیزشی از فرایندهای شناختی و عاطفی تشکیل شده است و اطلاعاتی را که وارد مغز می‌شود، پردازش می‌کند (ژانگ و لیو،^۵ ۲۰۱۹).

باورهای انگیزشی از سه مؤلفه به نام خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان تشکیل شده است:

خودکارآمدی: منظور از خودکارآمدی، توانایی دانش‌آموز در انجام دادن تکالیف خود است. دانش‌آموز خودکارآمد، از راهبردهای شناختی و فراشناختی برای یادگیری بهتر استفاده می‌کند.

ارزش‌گذاری درونی: اهمیت دادن دانش‌آموز به تکالیف خود است و می‌داند که هدفش از درس خواندن چیست. به همین دلیل از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کند تا به اهداف خود برسد.

اضطراب امتحان: یک رابطه غیرمستقیم با خودتنظیمی دارد. اضطراب یک نوع هیجان منفی است که در موقعیت‌های مختلف مانند امتحان برای دانش‌آموز به وجود می‌آید و مهم‌ترین اختلال دوره جوانی و نوجوانی است (پوزیده، ۱۴۰۱).

-
1. MacLeod
 2. Escartí
 3. Schunk
 4. Woolfk
 5. Zhang & Liu

راهبردهای انگیزشی برای موفقیت دانش‌آموزان بهترین مؤلفه است. محیط‌های آموزشی باید با ایجاد یک محیط شاداب و بانشاط روی انگیزش دانش‌آموزان خود اثر بگذارند تا اینکه سرمایه‌های جامعه در تحصیل خود موفق شوند. انگیزش باعث می‌شود دانش‌آموزان برای یادگیری آماده شوند. نوع یادگیری هم در موفقیت دانش‌آموز و بالا رفتن انگیزش دانش‌آموزان مؤثر است. اگر یادگیری با توجه کافی و درک درست انجام شود، انگیزش دانش‌آموزان را برانگیخته‌تر می‌کند. باورهای انگیزشی باعث هدایت فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ که این باورهای انگیزشی می‌تواند در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان یا عدم موفقیت آن‌ها اثرگذار باشد (سلمانی و همکاران، ۱۳۹۶).

در پژوهشی که توسط نقش و آقای نژاد (۱۴۰۱) صورت گرفته، نشان داده شده است که بین مسئولیت‌پذیری و انگیزش، رابطه مثبت وجود دارد.

در پژوهش عبدی (۱۳۹۰) بیان شده است که مسئولیت‌پذیری باعث افزایش مقاومت در فرد می‌شود که همین عامل باعث می‌شود که افراد به‌جای مؤلفه‌های بیرونی از مؤلفه‌های درونی پیروی کنند؛ در نتیجه با مسئولیت‌پذیری رابطه همسو دارد.

یادگیری خودتنظیمی یکی از حوزه‌های خودتنظیمی است که با آموزش رابطه بسیار نزدیکی دارد. بر این اساس است که دانش‌آموزان چگونه می‌توانند از نظر فراشناختی، رفتاری و انگیزشی، به یادگیری برسند (زیممرمن و پونز،^۱ ۱۹۹۰). خودتنظیمی دارای راهبردهایی مانند خودارزشیابی، سازمان دادن، انتقال، داشتن هدف، برنامه‌ریزی، جست‌وجوی اطلاعات، ثبت‌وضبط یادداشت‌ها، خودکنترلی، سازمان‌دهی ذهنی، مرور و حفظ کردن، کمک گرفتن از دیگران و مرور کتاب درسی است. افراد خودتنظیم به‌علت داشتن اعتمادبه‌نفس بالا، اضطراب پایین، عزت‌نفس بالا، در درس‌های خود موفق‌ترند و با دیگران به‌راحتی ارتباط برقرار می‌کنند.

توانایی خودتنظیمی باعث می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند رفتارهای خود را براساس توانایی‌های خود، کنترل و ارزیابی کنند و به رفتارهای خود پاداش یا جریمه اعمال کنند.

خودتنظیمی یعنی مهارت حل مسئله داشتن؛ که دارای سه ویژگی است: ۱. آگاهی از تفکر (یعنی توانایی فکر کردن در مورد تفکرات که همان فراشناخت بندوراست)؛ ۲. استفاده از راهبردهای خودتنظیمی (توانایی استفاده کردن از راهبردها و تغییر دادن آن‌ها برحسب شرایط، یاد گرفتن آن‌ها و به کار بردن آن‌هاست). انگیزش مداوم (داشتن هدف، شناخت توانایی‌های خود، تحمل کردن دشواری راه، پذیرفتن شکست و مسئولیت، است که به انگیزش دانش‌آموزان مرتبط است. دانش‌آموزان علاوه بر علم شناخت (فکر کردن) و علم فراشناخت (تفکر در مورد افکار) باید انگیزش لازم برای به کار بردن این علوم را داشته باشند. دانش‌آموزان خودتنظیم می‌دانند چگونه از راهبردهای یادگیری استفاده کنند، از توانایی‌های خود اطلاع دارند، مهارت فکر کردن را بلدند و برای یادگیری و فکر کردن زمان می‌گذارند؛ به مهارت‌های یادگیری علاقه دارند و می‌دانند که می‌توانند آن را انجام دهند. فعالیت‌های خود را در زمان مشخصی به اتمام می‌رسانند؛ برای رسیدن به اهداف خود برنامه‌ریزی دارند و بر رفتار و عمل خود نظارت دارند و آن را کنترل می‌کنند (کمال‌آبادی، ۱۴۰۱).

خودتنظیمی، اکتسابی است و به‌علت مهم بودن آن در روان‌شناسی پرورشی و آموزش و نقش مهمی که در یادگیری دانش‌آموزان دارد. خودتنظیمی باعث برطرف شدن نیازهای روان‌شناختی انسان‌ها به نام شایستگی، خودمختاری و ارتباط اجتماعی آن‌ها می‌شود. این نیازهای روان‌شناختی در به وجود آمدن انگیزش در درون دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. باید خودتنظیمی را به دانش‌آموزان یاد داد. یکی از راهبردهای آن تغییر رفتار دانش‌آموزان با دست‌کاری در افکار آن‌هاست؛ یعنی معلم بتواند به آن‌ها کمک کند که هدف خود را از یادگیری و رفتن به مدرسه مشخص کنند، به آن‌ها یاد دهیم با رسم کردن یک نمودار به‌عنوان نمودار کارهای روزانه آموزشی، فعالیت‌های خود را کنترل و مورد سنجش قرار دهند؛ به آن‌ها یاد دهیم که هنگام موفقیت به خود پاداش دهد و در زمان شکست، خود را تنبیه کند (نجفی و همکاران، ۱۴۰۰).

دانش‌آموزانی که دارای احساس خودتنظیمی هستند دارای هدف‌اند و می‌توانند به‌طور خودکار رفتار و احساسات خود را کنترل کنند. در واقع خود را ارزیابی می‌کنند، از دیگران کمک می‌خواهند، روی کارهای خود نظارت دارند. به همین دلیل وقتی در محیط آموزشی قرار می‌گیرند بیشتر یاد می‌گیرند. دانش‌آموزانی که به یادگیری تعهد خاصی دارند، احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند؛ در نتیجه انگیزش و خودتنظیمی آن‌ها در یادگیری بالاتر می‌رود (ایوان و فیشمن، ۲۰۱۴^۱).

در پژوهشی که رامداس و زیمرمن^۲ (۲۰۰۸) انجام داده‌اند، نشان داده‌اند اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و خودارزیابی، خودنظارتی است. دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد و در خودارزیابی، بیشتر از خود راضی هستند؛ در نتیجه انگیزش آن‌ها افزایش می‌یابد.

در پژوهش محمدی کمال‌آبادی (۱۴۰۱) نشان داده شده است که خودتنظیمی سبب ارتقای انگیزش درونی می‌شود و احساس خود کارآمدی در دانش‌آموز به وجود می‌آورد و اضطراب را کاهش می‌دهد.

در پژوهش فیشمان^۳ (۲۰۱۴)، نشان داده شده است که رابطه معناداری بین خودتنظیمی و احساس مسئولیت دانش‌آموزان وجود دارد.

در پژوهش شهیدی و زربخش (۱۳۹۴) نشان داده شده که خودنظم‌دهی دانش‌آموزان به عنوان یک متغیر مهم در پیشبرد اهداف آموزشی با افزایش سطح مسئولیت‌پذیری، برنامه‌ریزی و بازمینی، شناخت دانش‌آموزان بالا می‌رود.

با توجه اینکه متغیرهای انگیزشی و خودتنظیمی متغیرهای مهمی هستند، اجرای این پژوهش برای شناسایی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بسیار مهم است. یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و باعث موفقیت دانش‌آموزان می‌شود و

1. Evan & Fishman

2. Ramdass & Zimmerman

3. Fishman

دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که از راهبردهای خودتنظیمی برای موفقیت تحصیلی خود چگونه استفاده کنند.

با توجه به اهمیت این موضوع حال این سؤال مطرح است که آیا باورهای انگیزشی با نقش میانجی راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کنند؟

۲. فرضیه‌های پژوهش

- باورهای انگیزشی قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری است.
- باورهای انگیزشی قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی یادگیری است.
- باورهای انگیزشی با نقش میانجی راهبردهای خودتنظیمی یادگیری قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری است.



شکل ۱: مدل پژوهش

۳. روش پژوهش

مقاله حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری، توصیفی از نوع همبستگی معادلات ساختاری است که توسط AMOS24 و SPSS26 تحلیل شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر دختران متوسطه دوم، ناحیه یک و سه شهر شیراز است. از هر ناحیه دو مدرسه به صورت تصادفی و از هر مدرسه سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده است. حداقل نمونه پژوهش حاضر با در نظر گرفتن پارامترهای مدل ۳۶۰ نفر است که با ریزش آن حدوداً ۳۲۶ نفر به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. نمونه از ناحیه ۱ و ۳ و شهر شیراز در رشته‌های انسانی، ریاضی فیزیک و تجربی انتخاب شده است. هریک از کلاس‌ها در رشته‌های نام‌برده شده ۳۰ نفری بودند؛ که ۱۲ کلاس ۳۰ نفری حدوداً ۳۶۰ نفر می‌شود و از این ۳۶۰ نفر به علت ریزش آن، ۳۲۶ نفر به پرسش‌نامه‌ها جواب دادند.

۴. ابزار

۴-۱. پرسشنامه مسئولیت پذیری

هاریسون گاف، پرسش نامه مسئولیت پذیری تحصیلی را در سال ۱۹۸۴ تنظیم کرد که حاوی ۲۵ سؤال و ۵ خرده مقیاس است. در هر مقیاس ۴ درجه لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نام گذاری شده است. این پرسش نامه بر روی ۳۵۰ دانشجوی، دانشگاه مرسین برای انجام پایایی و اعتبار صورت گرفته که ۵۸/۵۳ درصد از واریانس کل را مشخص کرده است. ضرایب داخلی کرونباخ آلفا از مقیاس ۰/۹۱ و ضریب اطمینان نیمه تقسیم ۰/۸۶ است.

۴-۲. پرسش نامه باورهای انگیزشی

این پرسش نامه از سوی پینتریج^۱ و همکاران (۱۹۹۰) ساخته شده و دارای دو مؤلفه به نام باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی است. گویه های آن از نوع بسته پاسخ پنج گزینه ای طیف لیکرت است: کاملاً مخالف تا کاملاً موافق. اعتبار و روایی این پرسش نامه را برای سه مؤلفه باورهای انگیزشی به نام خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش گذاری درونی ۰/۸۷، اضطراب امتحان ۰/۷۵، برای مقیاس های راهبردهای خودتنظیمی یادگیری که شناختی ۰/۷۴، فراشناختی ۰/۸۳ است. در ایران عابدی و استوار (۱۳۹۶)، مؤلفه های باورهای انگیزشی را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۹، ۰/۹۱ و مؤلفه های راهبردهای خودتنظیمی را به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۶ اعلام کرده اند.

۴-۳. پرسشنامه خودتنظیمی یادگیری بوفارد

این پرسش نامه را بوفارد و همکارانش در سال ۱۹۹۵ براساس نظریه شناختی بندورا طراحی کردند که شامل ۱۴ ماده پنج گزینه ای براساس طیف لیکرت است: از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵). دارای دو خرده مقیاس شناختی و فراشناختی است. برای تعیین روایی آن نتایج تحصیلی عاملی نشان داده است که این ابزار ۵۲ درصد واریانس خودتنظیمی را تعیین کرده است. کدیور (۱۳۸۰) ضریب کل اعتباری پرسش نامه را براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱

گزارش کرده است. اعتبار خرده‌مقیاس‌های مؤلفه‌شناختی را $0/70$ ، فراشناختی $0/68$ ، خودتنظیمی را $0/78$ اعلام کرده است.

۵. یافته‌ها

به‌منظور بررسی متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش، در این قسمت متوسط عملکرد و پراکندگی نمرات آزمودنی‌های گروه نمونه و شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداکثر و حداقل نمرات هر متغیر در جدول (۱) آورده شده است. با توجه به جدول (۱) کجی مسئولیت‌پذیری منفی و بیشترین است و کمترین کجی آن خودتنظیمی دارد. کشیدگی باورهای انگیزشی منفی است اما مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی دارای کشیدگی مثبت هستند؛ که کشیدگی باورهای انگیزشی کمتر از خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری است. با توجه به اینکه مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمامی متغیرها در محدوده 3 تا -3 است، شکل توزیع نمرات در جامعه مورد نظر نرمال است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهشی

خودتنظیمی	باورهای انگیزشی	مسئولیت‌پذیری	
۴۶/۲۰۰۰	۸۵/۷۱۶۹	۶۴/۳۳۸۵	میانگین
۶/۱۰۲۰۱	۱۴/۹۴۴۵۴	۱۱/۸۴۵۳۰	انحراف معیار
۳۷/۲۳۵	۲۲۳/۳۳۹	۱۴۰/۳۱۱	واریانس
۰/۲۸۴	۰/۵۹	-۰/۷۳۲	چولگی
۱/۱۷۸	-۰/۲۴۴	۰/۴۲	کشیدگی
۲۸	۴۵	۲۷	حداقل نمرات
۶۶	۱۲۱	۸۴	حداکثر نمرات

با توجه به این نکته که مبنای تجزیه و تحلیل مدل ماتریس همبستگی است، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آمده است. با توجه به جدول ۲، ضریب همبستگی بین مسئولیت‌پذیری و انگیزش $R=0/237$ است که رابطه مثبت و معناداری بین دو متغیر وجود دارد. ضریب همبستگی بین انگیزش و خودتنظیمی $R=0/483$ است که رابطه مثبت و معناداری به وجود آمده است. ضریب همبستگی بین مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی $R=0/261$ است و نشان‌دهنده روابط مثبت و معنادار است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین متغیرها

متغیرها	۱ مسئولیت پذیری	۲ باورهای انگیزشی	۳ خودتنظیمی
۱ مسئولیت پذیری	۱	۰/۲۷۳	۰/۲۶۱
۲ باورهای انگیزشی	۰/۲۷۳	۱	۰/۴۸۳
۳ خودتنظیمی	۰/۲۶۱	۰/۴۸۳	۱

در مدلی که برای بررسی فرضیه صورت گرفته، متغیر مسئولیت‌پذیری متغیر وابسته و متغیر باورهای انگیزشی متغیر مستقل است و متغیر خودتنظیمی، متغیر میانجی در نظر گرفته شده است. آزمون مدل پژوهش با استفاده از روش معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS24 انجام شد. به‌منظور نرمال بودن متغیرها کجی و کشیدگی برای هر سه متغیر مورد بررسی قرار گرفته که حاکی از تحقق پیش‌فرض نرمال بودن داده‌هاست.

جدول ۳: شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح‌شده

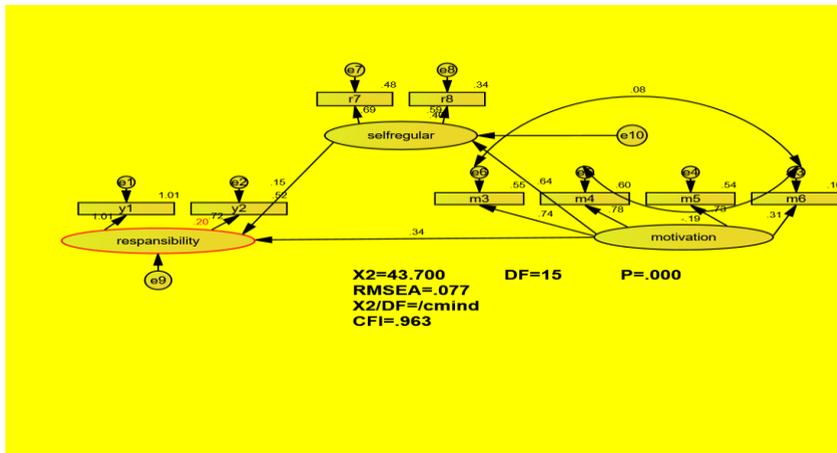
GFI	RMSEA	CGI	AGFI	TLI	IFI	DF	Cmm/df
۰/۹۶	۰/۷۷	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۶	۱۵	۲/۲۹۱

با توجه به رعایت پیش‌فرض‌ها می‌توان به داده‌های به‌دست‌آمده از معادلات ساختاری اعتماد کرد. نظر به اینکه اساس مدل‌سازی معادلات ساختاری بر مبنای ماتریس واریانس یا کوواریانس، همبستگی است، شاخص‌های توصیفی آن در جدول ۱ و همبستگی در جدول ۲ آورده شده است.

مقادیر شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی حاکی از برازش مطلوب مدل پیشنهادی با داده‌هاست. شاخص کای اسکویرنسبی (CMN/DF) ۲/۹۱ است که برازش مطلوب را نشان می‌دهد؛ چون مقدار کمتر از ۳ شاخص خوبی برای برازش مدل است. شاخص نیکوی برازش GFI با مقدار ۰/۹۶، شاخص توکر لوییس یا (IFI) ۰/۹۶، (TLI) ۰/۹۳، (CFI) ۰/۹۶، (RMSEA) با ۰/۷۷، (AGFI) ۰/۹۲، دارای برازش خوبی است.

نتایج بالا نشان‌دهنده اثر غیرمستقیم باورهای انگیزشی بر مسئولیت‌پذیری معنادار است. اثر مستقیم باورهای انگیزشی بر خودتنظیمی و خودتنظیمی بر مسئولیت‌پذیری هم معنادار است؛ یعنی با افزایش مقدار باورهای انگیزشی، خودتنظیمی افزایش می‌یابد و با افزایش

خودتنظیمی مسئولیت‌پذیری هم افزایش می‌یابد. می‌توان نتیجه گرفت که براساس باورهای انگیزشی با نقش میانجی خودتنظیمی می‌توان مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کرد.



شکل ۱: مدل نهایی تحقیق

مدل ارائه‌شده در این پژوهش بیان می‌کند که باورهای انگیزشی نه تنها به صورت مستقیم بلکه به صورت غیرمستقیم با واسطه خودتنظیمی نیز می‌تواند مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش فیشرمان (۲۰۱۴)، نشان داده شده است که رابطه معناداری بین خودتنظیمی و احساس مسئولیت دانش‌آموزان وجود دارد. در پژوهش شهیدی و زربخش (۱۳۹۴) نشان داده شده که خودنظم‌دهی دانش‌آموزان به عنوان یک متغیر مهم در پیشبرد اهداف آموزشی با افزایش سطح مسئولیت‌پذیری، برنامه‌ریزی، بازبینی، شناخت دانش‌آموزان بالا می‌رود. پژوهش نقش و آقایی‌نژاد (۱۴۰۱) نشان داده است که بین مسئولیت‌پذیری و انگیزش رابطه مثبت وجود دارد.

در پژوهش کجباف و همکاران (۱۳۸۲)، رابطه معناداری بین خودپنداره و باورهای انگیزشی با راهبردهای خودتنظیمی وجود دارد.

پژوهش محمدی کمال‌آبادی (۱۴۰۱) نشان داده است که خودتنظیمی سبب ارتقای انگیزش درونی می‌شود و احساس خودکارآمدی در دانش‌آموز به وجود می‌آورد و اضطراب را کاهش می‌دهد.

می‌توان نتیجه گرفت که نتایج حاصل از این پژوهش با پژوهش‌های علایی و همکاران (۱۴۰۰)، کجباف و همکاران (۱۳۸۲)، فیثمان (۲۰۱۴)، شهیدی و زربخش (۱۳۹۴) و محمدی کمال‌آبادی (۱۴۰۱) همسو است.

با توجه به اینکه انگیزش مهم‌ترین عامل در موفقیت دانش‌آموزان است، هرچه باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان بیشتر شود، مسئولیت‌پذیری آن‌ها هم افزایش می‌یابد. دانش‌آموزانی که انگیزه یادگیری بیشتری دارند، در یادگیری موفق‌ترند. باورهای انگیزشی با باورهایی که دانش‌آموزان نسبت به خود دارند، رابطه دارد. اگر این باور در دانش‌آموزان رشد کند، بهتر می‌توانند در رفتار خودتنظیمی خود نقش ایفا کنند؛ زیرا می‌توانند به‌خوبی افکار و احساسات و رفتار خود را در جهت رسیدن به اهدافشان تنظیم کنند (علایی و همکاران، ۱۴۰۰).

باورهای انگیزشی، خودمدیریتی و خودکنترلی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و زمانی که در مدرسه به دانش‌آموزان مسئولیت اعمال شود، آن‌ها را به چالش وادار می‌کند و از طرف معلمان و مدیر مدرسه دانش‌آموزان تشویق می‌شوند. با افزایش احساس خودباوری در دانش‌آموزان، آن‌ها در کسب دانش و ادامه تحصیل، مسئولیت‌پذیرتر می‌شوند (کینگر^۱ و همکاران، ۲۰۱۳).

در تبیین این نتایج قابل ذکر است که هرچه دانش‌آموزان در خودتنظیمی مهارت بیشتری کسب کنند، نقش مؤثری در ایجاد باورهای انگیزشی آن‌ها حاصل می‌شود، زیرا باورهای انگیزشی باعث موفقیت دانش‌آموزان می‌شود.

دانش‌آموزانی که اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس بالایی دارند و اضطراب کمتری را تجربه کرده‌اند، افکار و احساسات خود را بهتر می‌توانند تنظیم کنند و این خودتنظیمی افکار و احساسات آن‌ها باعث به وجود آمدن انگیزه درون آن‌ها می‌شود؛ در نتیجه دانش‌آموز با داشتن انگیزش بالا نسبت به دشواری راه و مشکلات تحصیل و یادگیری، احساس مسئولیت بیشتری می‌کند.

در بخشی از مدل بیان می‌شود که باورهای انگیزشی با نقش میانجی خودتنظیمی می‌تواند مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند. با افزایش باورهای انگیزشی می‌توان مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان بالا ببریم و این امر که ایجاد خودتنظیمی در دانش‌آموزان

و ایجاد انگیزه و رساندن دانش‌آموزان به این باور که آن‌ها توانمند هستند، باعث می‌شود که آن‌ها احساس کنند که می‌توانند از عهدهٔ تکالیف و مسئولیتی که به آن‌ها داده می‌شود برآیند، و این امر باعث موفقیت آن‌ها در تحصیل و یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

با توجه به نقش باورهای انگیزشی در یادگیری دانش‌آموزان، باید آن‌ها را با برنامه‌های آموزشی متوالی، از اهمیت باورهای انگیزشی در راستای موفقیت و یادگیری آگاه کرد.

با توجه به اینکه خودتنظیمی سال‌هاست به‌عنوان متغیر مهم و اساسی در تعلیم و تربیت مورد توجه روان‌شناسان تربیتی است، بازهم نبود آن باعث به وجود آمدن مشکلات در یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. امروزه به‌علت پیشرفت فناوری و استفادهٔ بیش از حد دانش‌آموزان از موبایل، باینکه می‌دانیم این فناوری چه آسیب‌های جبران‌ناپذیری برای نوجوانان ما دارد، باید به خودتنظیمی نوجوانان خود اهمیت بیشتری دهیم و نتایج حاصل از این پژوهش را در زندگی خود به‌صورت کاربردی اعمال کنیم. می‌توانیم در تحقیق، متغیرهای دیگری را هم در کنار انگیزش درونی قرار دهیم تا اینکه بتوانیم به‌وسیلهٔ آن‌ها مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنیم.

با توجه به اینکه یکی از مشکلات نظام آموزشی چگونگی ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان است، با نتایج این پژوهش می‌توان با بالا بردن خودتنظیمی در دانش‌آموزان تا حدودی این مشکل را حل کرد.

با توجه به اینکه خودتنظیمی یکی از مسئله‌های مهم در کانون تربیت دانش‌آموزان است و نبود آن یکی از مشکلات اساسی در بین دانش‌آموزان است و امروزه فضای مجازی و فناوری‌های جدید آسیب‌های فراوانی برای دانش‌آموزان ما به بار آورده است، لازم می‌دانم که از نتایج این مقاله به‌صورت کاربردی در زندگی و تحصیل دانش‌آموزان استفاده شود.

از محدودیت این پژوهش استفاده از پرسش‌نامه‌های خودگزارش‌دهی است که سؤالات باز پاسخ در آن وجود ندارد و این امر باعث سوگیری می‌شود. در نتیجه سایر روش‌های کیفی مانند مصاحبه از دانش‌آموزان، معلمان و روش‌های آزمایشی می‌تواند اطلاعات بیشتری در اختیار محققان قرار دهد. در تعمیم‌دهی این نتایج به سایر نواحی دیگر آموزش و پرورش باید احتیاط کرد.

قدردانی

از حمایت دانش آموزان دبیرستان متوسطه دوم ناحیه ۱ و ۳ شیراز، حمایت آموزش و پرورش کل شهرستان شیراز و آموزش و پرورش ناحیه ۱ و ۳ سپاسگزاریم.

منابع

استوار، صغری و عابدی، مسعود. (۱۳۹۶). مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان مشروط و عادی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۲۴)، ۱-۲۰.

پوزیده، صالح. (۱۴۰۱). بررسی رابطه راهبردهای خودتنظیمی و مهارت‌های ارتباطی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان مدارس شهرستان قم. *نشریه پژوهش‌نامه اوزمرد*، شماره ۵۹، ۱۹۰-۲۱۵.

دانش پایه، مسلم، درتاج، فریبرز، صالحی، شیما و دریکوند، محمد. (۱۴۰۲). تبیین مدل بهزیستی روان‌شناختی معلمان براساس خردمندی با سبک طبع شوخی. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲(۳)، ۴۸-۶۱.

رضازاده، احسان، کلانتر هرمزی، آتوسا و شریعتمدار، آسیه. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ساختاری مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری سبک‌های تصمیم‌گیری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *علوم روان‌شناختی*، ۲۰(۱۰۶)، ۱۸۱۱-۱۸۲۹.

سعادتی، ابوطالب و مذبوحی، سعید. (۱۳۹۷). پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه براساس خودکارآمدی هوش معنوی. *روان‌شناسی نوین*، ۱۴(۴۸)، ۱۲۷-۱۴۵.

سلمانی، منصور، خامسان، احمد، و اسدی، محمدرضا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه ادراک از جو کلاس و تعلق‌ورزی دانشجویان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۳)، ۱۴۱-۱۶۹.

شهیدی، مریم و زربخش، محمدرضا. (۱۳۹۴). رابطه بین فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم‌دهی تحصیلی. *فصلنامه سلامت روانی کودک*، ۲(۴)، ۴۹-۵۸.

طهرانی‌مقدم، حامد و شریعت‌باقری، محمدمهدی. (۱۳۹۶). مسئولیت‌پذیری و راهکارهای ارتقای آن در نوجوانان دانش‌آموز. *کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی*. SID. <https://sid.ir/paper/897281/fa>

عبدی، اعظم. (۱۳۹۰). *رابطه انگیزه درونی و مسئولیت‌پذیری با رضایت از زندگی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

علایی، نیره، نقش، زهرا و قاسم‌زاده، سوگند. (۱۴۰۰). اثر باورهای انگیزشی و تعلق‌ورزی بر خودتنظیمی با نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی در مورد دانش‌آموزان دوره متوسطه اول. *مجله روان‌شناسی*، ۲۵(۴)، ۵۱۹-۵۲۸.

کجباف، محمداقبر، مولوی، حسین و شیرازی‌تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در عملکرد دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم‌شناختی*، ۵(۱)، ۲۷-۳۳.

کدیور، پروین. (۱۳۸۰). *بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگرانی و هوش در پیشرفت درسی*

- دانش‌آموزان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکدهٔ تعلیم و تربیت.
- محمدی کمال‌آبادی، نسرین. (۱۴۰۱). بررسی آموزش مهارت خودتنظیمی بر افزایش آمادگی برای امتحان. فصلنامه/ایده‌های نوین روان‌شناسی، ۱۴ (۱۸)، ۲۸۸-۳۲۵.
- نجفی، آذر، رزمجو، آیت و دهقان، فرزانه. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزهٔ تحصیلی در یادگیری مقاله‌نویسی انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در دانشجویان دارای نشانگان اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی. مجلهٔ مطالعات ناتوانی، ۱۱ (۱)، ۱۹-۵۱.
- نقش، زهرا و آقای نژاد، نیلوفر. (۱۴۰۱). بررسی رابطهٔ خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری با نقش میانجی انگیزش درونی. نشریهٔ رویش روان‌شناسی، ۱۱ (۲)، ۱۴۷-۱۵۶.
- Bashir, A., & McTaggart, I. J. (2022). Importance of faculty role modelling: Individual versus institutional responsibility. 220 for teaching students professionalism to medical Bashir *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 17(1), 112-119, <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2021.06.009>
- Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63, doi: 10.13189/ujp.2015.030205.
- Fishman, Evan J. (2014). With great control comes great responsibility: The relationship between perceived academic control, student responsibility, and self-regulation British. *Journal of Educational Psychology Wiley online library*, 84(4), 685-702, <https://doi.org/10.1111/bjep.12057>
- Kingir, S., Tas, Y., Gok, G., & Vural, S.S. (2013). Relationship among constructivist learning environment perceptions, motivational belief, self-regulation and science achievement. *Research in science & Technological Education*, 31(3), 205-226, <https://doi.org/10.1080/02635143.2013.825594>.
- MacLeod, J. (2018). Professional Responsibility in an Age of Alternative Entities, Alternative Finance, and Alternative Facts. *Transactions: The Tennessee Journal of Business Law*, 19(1), 227-259.
- Pintrich, P.R., De Groot, E.V. (1990). Motivational and selfregulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B.L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 18-41, doi:10.4219/jaa-2008-869.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382, <https://doi.org/10.2307/1163289>.
- Woolfk, A.E. (1993). *Educational psychology*. (fifth Ed). Bston: Allyn and Bacon.
- Zhang, S., & Liu, Q. (2019). Investigating The Relationship among Teachers Motivational Beliefs, motivational Regulation And Their Learning Engagement In *Online Professional Learning Communities Computer, Educational*, 134, 145-155, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.013>.
- Zimmerman, B.J., & Martines 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), 51-59, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>.

Predicting responsibility based on motivational beliefs with the mediating role of learning self-regulation

Leyla Dabiri,^{1*} Shirin Novei²

Received: 03/04/2024

Accepted: 17/07/2024

Abstract

The present research was conducted with the aim of predicting responsibility based on motivational beliefs with the mediating effect of self-regulation of learning. The number of 325 female secondary school students in the three fields of humanities and experimental sciences, mathematics and physics in the 1st and 3rd districts in the academic year 1403-1402 were selected using the cluster sampling method. They responded to three academic self-regulation questionnaires of Bouffard (1995), motivational beliefs of Pintrich et al. (1990), Goff questionnaire (1987). 26SPSS software was used to check descriptive statistics and 24AMOS software was used for structural equations. A significant relationship was found between motivational beliefs with responsibility, responsibility with self-regulation, and motivational beliefs with self-regulation. It can be concluded from the research that motivational beliefs are effective in predicting responsibility with the mediating role of learning self-regulation.

Keywords: responsibility, motivational beliefs, learning self-regulation.

1. Phd student psychology education shiraz, Shiraz, Iran, (Corresponding Author); Email: leiladabiri1733@gmail.com

2. Teacher institute pishztazan nonprofit shiraz, Shiraz, Iran. Email: shnoey.psy.edu@yahoo.com