

مقایسه انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹

زهرا ملکی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۷ تاریخ چاپ: ۱۴۰۲/۰۴/۲۴

چکیده

هدف اصلی پژوهش «مقایسه انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹» بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و از نظر گردآوری داده‌ها رویکرد پیمایشی بود. جامعه آماری تحقیق شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم شاغل به تحصیل در مدارس ابتدایی شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. آزمودنی‌های پژوهش، ۵۰ نفر (۲۵ دختر و ۲۵ پسر) از دانش‌آموزان مدارس عادی و ۵۰ نفر (۲۵ دختر و ۲۵ پسر) از دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش خودکارآمدی از مقیاس خودکارآمدی شرر، برای سنجش انگیزش پیشرفت از مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس و برای سنجش سبک‌های یادگیری از مقیاس سبک‌های یادگیری کلب استفاده شد. داده‌های مورد نیاز تحقیق با استفاده از ۱۰۰ پرسشنامه که در بین حجم نمونه منتخب تحقیق توزیع شده بود در نرم‌افزار SPSS 24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. آزمون‌های مورد استفاده در این تحقیق شامل آمارهای توصیفی و آمارهای استنباطی (آزمون t بر مبنای جنس و نوع مدرسه و همبستگی و رگرسیون) بود. با توجه به آزمون کولموگراف-اسمیرنوف آماره همگی متغیرها بین $\pm 1/96$ قرار دارد لذا متغیرهای مورد مطالعه نرمال بودند. یافته‌های تحقیق نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی‌دار و رابطه معنی‌دار بین هر سه متغیر تحقیق به تفکیک مدارس عادی و غیرانتفاعی بود. همچنین نتایج نشان داد که با افزایش میزان خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی میزان انگیزش پیشرفت آنها افزایش پیدا می‌کند.

واژگان کلیدی

انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی، سبک‌های یادگیری، دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر سقز

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش ابتدایی، واحد سقز، دانشگاه آزاد اسلامی، سقز، ایران.

مقدمه

امروزه هدف آموزش و پرورش، تربیت دانش‌آموزانی است که یادگیرندگان دائمی باشند. شرط اساسی برای یادگیری دائمی؛ داشتن دانش پایه، میل به یادگیری و داشتن راه و روش یادگیری است. برای نیل به این هدف، شناخت ویژگی‌های مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان غیر قابل انکار است. دانش‌آموزان از لحاظ احساسات، نگرش‌ها، توانایی‌های ذهنی و شناختی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری و غیره با هم متفاوت هستند؛ بنابراین در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در یادگیری مهم است (رضایی، ۱۳۸۹). در دهه‌های اخیر سبک‌های یادگیری به عنوان عامل مهم فردی در تسهیل یادگیری در نظر گرفته می‌شود. سیف (۱۳۸۶) سبک یادگیری را به عنوان روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن‌را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد، تعریف کرده‌است. پژوهش بر روی سبک‌های یادگیری به عنوان یک صفت فردی در سال‌های اخیر مورد توجه روان‌شناسان تربیتی بوده‌است. در این پژوهش‌ها، الگوی یادگیری کلب (۱۹۷۶) توجه زیادی را به خود جلب کرده‌است (به نقل از رضایی، ۱۳۸۹). از مؤثرترین رویکردها در مطالعه یادگیری، سبک‌های یادگیری است که در سال‌های اخیر با تاکید بر آن چهارچوبی نسبتاً نوین در زمینه یادگیری تدوین شده‌است. مطالعه در مورد سبک‌های یادگیری به دلیل علاقه به تأثیر تفاوت‌های فردی در فرآیند یادگیری در دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰ آغاز گردید. تا دهه ۱۹۷۰ تحقیقات وسیعی در این رابطه صورت گرفت، اما پس از آن، از میزان آن کاسته شد. در دو دهه اخیر علاقه به مطالعه سبک‌های یادگیری مجدداً افزایش یافته و هم‌اکنون سبک‌های یادگیری و ارتقای محیط‌های یادگیری اثربخش تمرکز پژوهش‌ها به عنوان یکی از موضوع‌های جدی حوزه یادگیری بوده‌است (تری^۱، ۲۰۰۱). به جرأت می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرآیندی دانست که در نتیجه آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی به فردی تحول‌یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه او حد و مرزی نمی‌شناسد. تنوع بسیار زیاد و گسترش زمانی یادگیری انسان که به وسعت طول عمر اوست، باعث شده‌است علی‌رغم تفاوت‌های زیادی که در یادگیری با هم دارند، برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند (علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱). از طرفی انگیزه پیشرفت^۲ یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری^۳ مطرح شد که آن را عاملی در رشد شخصیت می‌دانست (کدیور، ۱۳۸۶) و عبارت است از گرایش فرد برای گذر از موانع، تلاش برای دست‌یابی به گونه‌ای برتر و حفظ معیارهای سطح بالا کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند (اتکینسون و بیرچ^۴، ۱۹۷۸).

¹. Terry

². Achievement Motivation

³. Murray

⁴. Atkinson & Birch

طی دهه‌های گذشته مقوله‌های فردی و محیط از مفاهیم مورد توجه در توجیه رفتارهای افراد بوده است. نظریه پردازان شناخت‌گرا با به کارگیری رویکرد کل‌گرایانه در تبیین یادگیری آموزشگاهی و با توجه به مجزا نمودن عوامل شناختی از الگوهای انگیزشی، مدل‌هایی را پیشنهاد کرده‌اند که طی آن، یادگیری را با توجه به ویژگی‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی^۵ فراگیران توضیح دهند (خروشی، نیلی و عابدی، ۱۳۹۳).

انگیزه به‌عنوان کلید موفقیت در موفقیت تحصیلی، پدیده‌ای ذاتی است که تحت تأثیر چهار عامل؛ وضعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، خلق و خوی (حالت و وضعیت داخلی ارگانیکسم)، هدف (هدف رفتار و جهت) و ابزار (ابزاری برای دستیابی به هدف) قرار می‌گیرد (جوریسویچ، گلازر، پاکو و دیواتک^۶، ۲۰۰۸). بیشتر بررسی‌ها نشان می‌دهد که بین انگیزه به‌عنوان یک عامل مهم برای موفقیت در یادگیری موفقیت و پیشرفت تحصیلی، ارتباط جدی وجود دارد (هندرلانگ، مک‌کلینتیک و هاینگا^۷، ۲۰۰۹).

تحقیقات کالر، جوردن، بک‌هاوس و همکاران^۸ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با هوش بالا و عادی، از نظر اعتقاد انگیزشی و استفاده از راهکارهای خودتنظیم، تفاوت‌های معنی‌داری دارند؛ به‌طوری‌که سطح بالای انگیزش درونی منجر به عملکرد بالاتر در عملکرد ریاضی می‌شود. توزون، ییلمازسولو و کاراکوس^۹ (۲۰۰۹) نتیجه گرفتند که یادگیری دانش‌آموزان مؤثرتر است و آنها انگیزه درونی بیشتری برای یادگیری دارند. یافته‌های آکار^{۱۰} (۲۰۱۰) نشان داد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و استراتژی‌های انگیزشی برای یادگیری با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. دانش‌آموزانی که دارای استراتژی خودتنظیم و استراتژی‌های انگیزه برای یادگیری هستند، انگیزه پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند (پرتوی و رضوی، ۲۰۱۹).

در این بین مدارس غیرانتفاعی (یاری قلی، ۱۳۹۲) بنا بر ضرورت کاهش بار مالی نظام تعلیم و تربیت عمومی دولتی شکل گرفته است. نحوه تاسیس و روند فعالیت‌های و شیوه استخدام و به کارگیری کادر اجرایی و آموزشی آن در اساس‌نامه تاسیس این مدارس منعکس شده است^{۱۱}. انتظار می‌رود این مدارس حداقل از نظر مالی و تامین امکانات که مانعی بر سر راه تحقق اهداف آموزش و یادگیری است، مشکل خاصی نداشته باشند. می‌توان تصور نمود که شیوه تدریس و آموزش و ارائه محتوای درسی به دانش‌آموزان در محیط‌های مدارس غیردولتی بر اساس امکانات و انتظارتی که والدین دارند، متفاوت باشد. این شرایط، با ثابت نگه داشتن مجموعه‌ای از متغیرهای تاثیرگذار دیگر، احتمالاً می‌تواند بر روی سبک یادگیری، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت آنان تاثیر بگذارد. به عبارتی تفاوت‌های محیط آموزشی (کرامتی، پورکریمی و زالی، ۱۳۹۶)، می‌تواند دلیلی بر احتمال تفاوت بین دانش‌آموزان این دو حوزه در متغیرهای مذکور باشد.

5. Cognitive Styles

6. Jurisevic, Glazar, Pucko & Devetak

7. Henderlong, McClintic & Hayenga

8. Caller, Jordan, Backhouse, et al

9. Tuzun, Yilmaz-Soylu & Karakus

10. Acar

11. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/99651>

تأکید روی یک پایه تحصیلی خاص مثلاً پایه چهارم بیشتر به این جهت است که دانش آموزان این مقطع توانایی خواندن و درک بهتر مقیاس‌ها را داشته و تا حدودی ویژگی‌های روان‌شناختی و توانایی‌های ذاتی خود را می‌شناسند. هم‌چنین این امر می‌تواند مبنایی برای کارهای پژوهشی آینده و مقایسه آن با سایر پایه‌ها و مقاطع تحصیلی دیگر باشد. میل به یادگیری و داشتن راه و روش خاص برای کسب دانش لازمه تحصیل و آموزش است، انگیزه پیشرفت موتور محرکه هر نوع تلاشی است و خودکارآمدی نیز می‌تواند محصول یادگیری و برخاسته از شرایط محیطی باشد که می‌تواند متقابلاً بر انگیزه پیشرفت و شیوه یادگیری دانش آموزان اثرگذار باشد. به طور خلاصه، نحوه رابطه بین این متغیرها و این که آیا این رابطه در بین دختران و پسرانی که در دو محیط مجزا تحصیل می‌کنند مشابه است یا نه، می‌تواند ارزش بررسی را در قالب پایان‌نامه داشته‌باشد. لذا این تحقیق به دنبال مقایسه انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشد.

ادبیات و پیشینه پژوهش

انگیزش پیشرفت

انگیزه پیشرفت، میل و اشتیاق یا تلاش و کوششی است که فرد برای دستیابی به یک هدف یا تسلط بر اشیاء، امور و یا افراد و اندیشه‌ها و یا یک معیار متعالی از خود ابراز می‌دارد. انگیزه پیشرفت به مفهوم انگیزه غلبه بر موانع و مبارزه با آنچه که به دشوار بودن شهرت دارد مورد استفاده قرار می‌گیرد (ویگفیلد و همکاران، ۱۹۹۱).

انگیزه دستیابی، باعث ایجاد انرژی و هدایت رفتار به سمت دستیابی می‌شود و از این رو مشخص می‌شود که تعیین کننده مهم موفقیت تحصیلی است (ویگفیلد، اکلز، فردریکز، سیمپکینز، روزر و شافیل^{۱۲}، ۲۰۱۵). انگیزه دستاورد یک ساختار واحد نیست بلکه بیشتر ساختارهای مختلفی مانند باورهای انگیزشی، ارزش‌های وظیفه، اهداف و انگیزه‌های دستیابی را دربرمی‌گیرد (ویگفیلد و کامبریا^{۱۳}، ۲۰۱۰). با این وجود، هنوز هم تعداد محدودی از مطالعات وجود دارد که (۱) ساختارهای انگیزشی متنوع را در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در یک نمونه بررسی کرده و (۲) علاوه بر این، توانایی‌های شناختی دانش آموزان و پیشرفت قبلی آنها را در نظر گرفته است (کریگباوم، جانسن و اسپیناث^{۱۴}، ۲۰۱۵). از آنجا که توانایی‌های شناختی دانش آموزان و پیشرفت قبلی آنها از بهترین پیش‌بینی کننده‌های منفرد موفقیت تحصیلی است (کانزل، هزلت و اونز^{۱۵}، ۲۰۰۴)، لازم است که هنگام ارزیابی اهمیت، عوامل انگیزشی برای پیشرفت دانش آموزان را در تحلیل‌ها گنجانید (استینمایر، ویدنگر، شاوینگر و اسپیناث^{۱۶}، ۲۰۱۹). استینمایر و همکاران (۲۰۱۹) این کار را کردند و نشان دادند که مهارت‌های خاص دانش آموزان در حوزه دامنه دانش آموزان، به دنبال ارزش‌های وظیفه خاص دامنه، بهترین پیش‌بینی کننده نمره‌های ریاضی و زبان دانش آموزان در مقایسه با اهداف و انگیزه‌های پیشرفت

¹². Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser & Schiefele

¹³. Wigfield & Cambria

¹⁴. Kriegbaum, Jansen, & Spinath

¹⁵. Kuncel, Hezlett & Ones

¹⁶. Steinmayr, Weidinger, Schwinger & Spinath

دانش‌آموزان هستند. با این حال، نقص مطالعه آنها این است که آنها تمام سازه‌های انگیزشی را در همان سطح از خصوصیات معیارهای دستیابی ارزیابی نکردند (استینمایر و همکاران، ۲۰۱۹).

خودکارآمدی

خودکارآمدی یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناختی-اجتماعی است که نخستین بار بندورا مطرح کرد. بندورا خودکارآمدی را یکی از فرآیندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تاثیر می‌گذارد (بندورا، ۲۰۱۲).

خودکارآمدی به معنای باور فرد به توانایی و مهارت‌هایش است که در نتیجه‌ی آن به اثرات دلخواهی در انجام اعمال و رفتار دست می‌یابد (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده رفتارهایی است که افراد انتخاب می‌نمایند و این که تا چه اندازه در مواجهه با موانع از پشتکار نشان می‌دهند (مادوکس، ۲۰۰۲)؛ به عبارت دیگر، خودکارآمدی نشانگر اعتقاد شخص به این است که آیا آنها می‌توانند یک رفتار خاص را انجام دهند یا نه (لوپز، اسنایدر و پادروتی، ۱۷، ۲۰۱۱). خودکارآمدی به مفهوم مفیدی برای توضیح رفتار انسان تبدیل شده و هم‌چنین در شناخت انتخاب، سطح تلاش و پشتکار افراد نقش مهمی ایفا می‌کند (دوان و برنت، ۱۸، ۲۰۱۹). بسیاری از مطالعات و تحقیقات قبلی، خودکارآمدی را از دیدگاه‌های مختلف تعریف کرده‌اند. خودکارآمدی مربوط به باورهای آگاهانه افراد در مهارت‌ها و توانایی‌های خود برای انجام یک کار و هدایت آن به سمت موفقیت است (بندورا و وسلز، ۱۹، ۱۹۹۷). دوان و برنت (۲۰۱۹) خودکارآمدی را به عنوان اعتماد به نفس، وظیفه یا درک شخص از توانایی خود در دستیابی به نتایج خاص با عملکرد بالا تعریف کردند.

خودکارآمدی و یادگیری

افراد دارای خودکارآمدی بالا به جای ترس از شکست در آینده، در انجام کارهای چالش‌برانگیز مصمم‌تر هستند و علی‌رغم مشکلات احتمالی، هم‌چنان به تلاش جهت رسیدن به هدف ادامه می‌دهند و پس از تجربه ناامیدی‌ها، به محض اینکه بتوانند، خود را به راحتی بازیابی می‌کنند (خالخالی و آریانپور، ۲، ۲۰۱۳، به نقل از لیو و چنگ، ۲۱، ۲۰۱۸). بیشتر تحقیقات حاکی از آن است که خودکارآمدی بر انگیزه تحصیلی، یادگیری، انتخاب، علاقه، درجه تلاش و پایداری دانش‌آموزان در رویارویی با موانع تأثیر می‌گذارد و به طور مداوم جهت پیش‌بینی انگیزه پیشرفت به کار گرفته شده است (لیو و چنگ، ۲۰۱۸) و نقش مهمی در موفقیت یادگیرندگان دارد، به ویژه آن که رابطه‌ی مثبتی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته. با توجه به این که خودکارآمدی عنصر مهمی در ساختار خودتنظیمی انسان به شمار می‌

17. Lopez, Snyder & Pedrotti

18. Doanh & Bernat

19. Bandura & Wessels

20. Khalkhali & Aryanpour

21. Liu & Cheng

رود که براساس تجارب شخصی مرتبط با موفقیت و نیز مشاهده و تامل در عملکرد و پیشرفت های دیگران، شکل می گیرد. می توان گفت که خودکارآمدی ارتباط نزدیکی با آموزش و یادگیری دارد. این امر به ویژه موجب شده اصطلاح خودکارآمدی تحصیلی^{۲۲} که مختص محیط های یادگیری است شکل بگیرد. خودکارآمدی تحصیلی به باورهای افراد در مورد تکالیف و وظایف تحصیلی اشاره دارد و به معنای باور راسخ فرد نسبت به انجام موفقیت آمیز سطح خاصی از تکلیف یا موضوع تحصیلی می باشد (شانک، ۱۹۹۱). در تعریفی دیگر خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قضاوت فرد در مورد توانایی هایش در زمینه سازماندهی و انجام دوره های عملی جهت دستیابی به عملکردهای مختلف تحصیلی می باشد.

سبک های یادگیری

سبک های یادگیری توجه زیادی را به خود جلب کرده و از زمان تأثیرگذاری رید^{۲۳} در سال ۱۹۸۷ مورد توجه بسیاری از مطالعات قرار گرفته است. رید (۱۹۹۵) سبک های یادگیری را به سه دسته اصلی تقسیم کرد: سبک یادگیری حسی یا ادراکی، سبک یادگیری شناختی و سبک یادگیری عاطفی / خلق و خوی. سبک یادگیری حسی یا ادراکی، خود را به محیط فیزیکی که در آن یاد می گیریم؛ متمرکز می کند و شامل استفاده از حواس ما برای درک داده ها است. رید سبک های یادگیری ادراکی را به شش دسته اصلی تقسیم بندی کرد: ویژوال (یادگیرندگان بصری ترجیح می دهند چیزهایی را به صورت نوشتاری ببینند)، شنوایی (این زبان آموزان هنگام گوش دادن به بهترین نحو یاد می گیرند)، مشارکت فعال (این زبان آموزان مشارکت فعال را ترجیح می دهند)، لمسی (این زبان آموزان کار دستی را ترجیح می دهند)، گروه (این زبان آموزان دوست دارند در فعالیت های گروهی شرکت کنند) و فردی (این زبان آموزان وقتی تنها هستند تنها می آموزند) (رضائی نژاد و همکاران، ۲۰۱۵). فام سبک یادگیری را به عنوان یک روش هیجانی، اجتماعی، شناختی و فیزیولوژیکی می داند که افراد برای دریافت، پردازش و استفاده از اطلاعات به کار می برند (فام، ۲۰۰۰، به نقل از رضایی، ۱۳۸۹).

پیشینه پژوهش

رضایی راد و ساداتی مطلق (۱۳۹۶) در مطالعه خویش تحت عنوان «مقایسه انگیزه پیشرفت، اعتماد به نفس، احساس تعلق به مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مدارس دولتی، نمونه دولتی، هوشمند و تیزهوشان» به این نتیجه رسیده اند که؛ انگیزه پیشرفت، اعتماد به نفس، احساس تعلق به مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مدارس دولتی، نمونه دولتی، هوشمند و تیزهوشان متفاوت است.

رضایی، احدی و اسدزاده (۱۳۹۴) در تحقیق خویش تحت عنوان «پیش بینی انگیزش پیشرفت بر اساس سبک های یادگیری کُلب^{۲۴} در دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران» می گویند که؛ نتایج پژوهش نشان داد از بین سبک های

²². Academic Self-Efficacy

²³. Reid

²⁴. Kolb learning style

یادگیری کلب، پس از حذف سبک‌های یادگیری جذب‌کننده، همگرا و انطباق‌یابنده که تاثیر معنی‌داری بر انگیزش پیشرفت نداشتند، فقط متغیر سبک یادگیری واگرا به صورت معنی‌داری قادر به پیش‌بینی انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بود.

رضایی، احدی و اسدزاده (۱۳۹۴) در پژوهش خویش تحت عنوان «ارائه مدل علی برای انگیزش پیشرفت بر اساس ابعاد الگوی یادگیری با واسطه خودکارآمدی» بیان کرده‌اند که؛ بر اساس آزمون مدل نهایی معلوم شد همه شاخص‌های برازندگی در دامنه مورد قبول قرار دارند و مدل مفروض به‌طور کاملی با داده‌های نمونه برازش دارد و در مجموع، حدود ۳۵ درصد از واریانس انگیزش پیشرفت و ۹۰ درصد از واریانس خودکارآمدی توسط متغیرهای موجود در مدل تبیین شدند.

علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) در پژوهش خویش تحت عنوان «مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری» می‌نویسند که؛ نتایج نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان در باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنا که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را تجربه می‌کنند. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه آموزش و خدمات مشاوره‌ای این دانش‌آموزان دارد.

نظامی، رضوی نعمت‌اللهی، سلطانی و زین‌الدینی میمند (۱۳۹۸) در تحقیق خویش با عنوان «رابطه خودکارآمدی خلاقانه و سبک یادگیری شناختی با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمان» گفته‌اند که؛ یافته‌های پژوهش نشان داد متغیر خودکارآمدی خلاقانه تغییرات متغیر ملاک انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. هم‌چنین متغیر سبک یادگیری شناختی تغییرات متغیر ملاک انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در نتیجه خودکارآمدی خلاقانه و سبک یادگیری شناختی با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و متغیرهای خودکارآمدی خلاقانه و سبک یادگیری شناختی بهترین پیش‌بینی‌کننده برای متغیر ملاک انگیزش پیشرفت تحصیلی است.

قره‌باغی، تقی‌لو و عباس‌پورآذر (۱۳۹۷) در تحقیق خویش تحت عنوان «مقایسه سبک‌های فرزندپروری و رشد اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی» بیان کردند که؛ نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که میان والدین دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی در سبک‌های فرزندپروری سهل‌گیرانه و دموکرات هیچ‌گونه تفاوت معنی‌دار وجود ندارد، ولی میان دو گروه مورد مطالعه به لحاظ سبک فرزندپروری دیکتاتورمآبانه تفاوت معنی‌دار در سطح ۰/۰۱۰ وجود دارد. به این ترتیب والدین دانش‌آموزان مدارس دولتی در مقایسه با والدین مدارس غیردولتی در سبک فرزندپروری دیکتاتورمآبانه میانگین نمرات بالاتری به دست آوردند. هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که میان دو گروه دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی از نظر رشد اجتماعی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان مدارس غیردولتی در مقایسه با دانش‌آموزان مدارس دولتی میانگین بالاتری در رشد اجتماعی کسب کردند.

غرابی‌زاده (۱۳۹۸) در مطالعه خویش با عنوان «رابطه بین سبک‌های شناختی، یادگیری مشارکتی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اهواز» نوشته است که؛ نتایج ضریب همبستگی نشان داد بین مؤلفه‌های سبک‌های شناختی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود نداشت. بین مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی و انگیزه پیشرفت و هم‌چنین بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. هم‌چنین نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش گام‌به‌گام، نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، به ترتیب بعد پویایی‌های گروهی، بعد بازخورد، بعد انجام کار بر روی پروژه و خودکارآمدی تحصیلی بهترین پیش‌بینی‌کننده برای انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان بودند.

قانونی و قلتاش (۱۳۹۵) در مقاله خویش تحت عنوان «مقایسه مهارت‌های شهروندی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی» چنین گفته‌اند که؛ نتایج نشان داد بین مهارت شهروندی در مدارس دولتی و مدارس غیردولتی تفاوت وجود دارد.

تقی‌زاده و بابایی (۱۳۹۶) در تحقیق خویش تحت عنوان «مقایسه تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان هنرستان‌های دولتی و غیردولتی» بیان کرده‌اند که؛ نتایج نشان داد که تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان هنرستان‌های دولتی به طور معنی‌داری پائین‌تر از دانش‌آموزان غیردولتی بود.

جوادی، محمدی و اکبری^{۲۵} (۲۰۱۷) در مطالعه خویش با عنوان «وضعیت سبک‌های یادگیری، مشارکت دانشجویان و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند» نوشته‌اند که؛ یافته‌ها حاکی از آن است که دانشجویان سبک‌های یادگیری زیر را ترجیح می‌دهند: به ترتیب از اجتناب، رقابت، مشارکت، مستقل، همکاری و سبک‌های یادگیری وابسته استفاده می‌کنند. هم‌چنین بین سبک‌های یادگیری و درگیری دانشجویان با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. مطابق با یافته‌های مطالعه، پیشنهاد می‌شود که دانشجویان از سبک‌های مختلف یادگیری آگاه شوند تا بتوانند سبک یادگیری مناسب خود را پیدا کنند. علاوه بر این، توصیه می‌شود اساتید به سبک‌های یادگیری و تقویت درگیری دانشجویان هنگام تدریس توجه کنند.

روش‌شناسی

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و از نظر گردآوری داده‌ها رویکرد پیمایشی دارد. روش‌های گردآوری اطلاعات به صورت فیش‌برداری از منابع اطلاعاتی ذیربط، استخراج داده‌های لازم از پرسش‌نامه‌های توزیعی بین جامعه مورد مطالعه و استخراج داده‌ها از گزارش‌ها و طرح‌های تحقیقاتی مرتبط با موضوع تحقیق است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم مقطع ابتدایی (دختر و پسر) مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. آزمودنی‌های پژوهش، ۵۰ نفر (۲۵ دختر و

²⁵. Javadi, Mohammadi & Akbari

۲۵ پسر) از دانش‌آموزان با در مدارس عادی که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و ۵۰ نفر (۲۵ دختر و ۲۵ پسر) از دانش‌آموزان در مدارس غیرانتفاعی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی هم‌تاسازی و انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق پرسشنامه خودکارآمدی شرر^{۲۶}، پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۷) و پرسشنامه سبک یادگیری کلب (۲۰۰۵) است. همچنین در این تحقیق برای پایایی و اعتبارسنجی پرسشنامه‌های به‌کار رفته از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است. مطابق یافته‌های جدول شماره ۱؛ ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۰/۶۴۹)، پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (۰/۷۷۳) و پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب (۰/۶۴۱) به‌دست آمده است که همه این ضرایب نشان‌دهنده اعتبار و پایایی بالای پرسشنامه‌های به‌کار رفته در تحقیق می‌باشند.

جدول ۱: نتایج آزمون آلفای کرونباخ پرسشنامه‌های تحقیق

پرسشنامه	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
خودکارآمدی	۱۷	۰/۶۴۹
انگیزش پیشرفت	۲۹	۰/۷۷۳

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌های مورد نیاز تحقیق با استفاده از ۱۰۰ پرسشنامه که در بین حجم نمونه منتخب تحقیق توزیع شده است، در نرم‌افزار SPSS 24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. آزمون‌های مورد استفاده در این تحقیق شامل آمارهای توصیفی و آمارهای استنباطی (آزمون t بر مبنای جنس و نوع مدرسه و همبستگی و رگرسیون) می‌باشد.

یافته‌ها

بخش اول: آمار توصیفی

اطلاعات توصیفی

مطابق جدول شماره ۲، ۵۰ نفر از پاسخگویان تحقیق جنسیت دختر و ۵۰ نفر جنسیت پسر داشته‌اند. هم‌چنین ۵۰/۰ درصد دختر و ۵۰/۰ درصد پسر بوده‌اند. به تفکیک مدارس؛ ۴۴/۰ درصد جنسیت پاسخگویان مدارس عادی دختر و ۵۶/۰ درصد پسر بوده‌اند. ۵۶/۰ درصد جنسیت پاسخگویان مدارس غیرانتفاعی دختر و ۴۴/۰ درصد پسر بوده‌اند.

جدول ۲: توزیع فراوانی و درصد گویه جنسیت پاسخگویان تحقیق به تفکیک مدارس

	مدارس عادی		مدارس غیرانتفاعی		مجموع
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
دختر	۴۴/۰	۲۸	۵۶/۰	۵۰	۵۰/۰
پسر	۵۶/۰	۲۸	۴۴/۰	۵۰	۵۰/۰

آماره توصیفی

در این قسمت به توصیف داده‌های مربوط به متغیرهای مورد آزمون همچون خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت و سبک‌های یادگیری به تفکیک مدارس پرداخته شده است. همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌گردد؛ وضعیت میانگین متغیر خودکارآمدی مدارس عادی (۲/۵۱۳۳) و مدارس غیرانتفاعی (۲/۵۵۶۷)، میانگین متغیر انگیزش پیشرفت مدارس عادی (۲/۶۱۱۸) و مدارس غیرانتفاعی (۲/۶۱۴۱) و میانگین متغیر سبک‌های یادگیری مدارس عادی (۲/۶۴۴۱) و مدارس غیرانتفاعی (۲/۵۵۰۳) می‌باشد.

جدول ۳: وضعیت آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

سبک‌های یادگیری		انگیزش پیشرفت		خودکارآمدی		
غیرانتفاعی	عادی	غیرانتفاعی	عادی	غیرانتفاعی	عادی	
۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	نمونه آماری
۲/۵۵۰۳	۲/۶۴۴۱	۲/۶۱۴۱	۲/۶۱۱۸	۲/۵۵۶۷	۲/۵۱۳۳	میانگین
۰/۳۵۷۴۵	۰/۴۱۴۱۲	۰/۴۱۹۰۸	۰/۴۰۳۶۳	۰/۴۶۵۶۷	۰/۴۶۸۷۵	انحراف معیار

بخش دوم: آمار استنباطی

آزمون نرمال بودن داده‌ها

آزمون کولموگروف_اسمیرنوف نرمال بودن توزیع داده‌ها را نشان می‌دهد؛ یعنی این که توزیع یک صفت در یک نمونه را با توزیعی که برای جامعه مفروض است مقایسه می‌کند. اگر داده‌ها دارای توزیع نرمال باشند امکان استفاده از آزمون پارامتریک وجود دارد و در غیر این صورت باید از آزمون ناپارامتریک استفاده کنیم. در این قسمت از آزمون کولموگروف_اسمیرنوف جهت نرمال بودن متغیرهای تحقیق استفاده کرده‌ایم. نتایج آزمون‌های توصیفی و استنباطی برای نرمال بودن داده‌های متغیرهای سه گانه تحقیق در جدول شماره ۴ آمده است که این اطلاعات بیان کننده نرمال بودن توزیع داده‌ها هستند. با توجه به آنکه آماره همگی متغیرها بین $\pm 1/96$ قرار دارد لذا متغیرهای مورد مطالعه نرمال هستند.

جدول ۴: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف داده‌های تحقیق

سبک‌های یادگیری	انگیزش پیشرفت	خودکارآمدی		
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	نمونه آماری	
۲/۵۳۵۰	۲/۵۹۷۲	۲/۶۱۲۹	میانگین	پارامترهای عادی
۰/۴۶۰۵۹	۰/۳۸۳۸۲	۰/۴۰۵۱۵	انحراف معیار	
۰/۱۰۴	۰/۰۸۸	۰/۰۹۸	مطلق	شدیدترین تفاوت‌ها
۰/۰۸۹	۰/۰۸۵	۰/۰۸۹	مثبت	
-۰/۱۰۴	-۰/۰۸۸	-۰/۰۹۸	منفی	
۰/۱۰۴	۰/۰۸۸	۰/۰۹۸	سطح معنی‌داری	

آزمون فرضیات

فرضیه اصلی

❖ به نظر می‌رسد که تفاوت معنی‌داری بین انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر سقز دیده می‌شود.

جهت راستی آزمایی فرضیه اصلی تحقیق از ضریب تی به تفکیک مدارس استفاده کردیم که نتایج این آزمون در جدول شماره‌های ۵ و ۶ آمده است. بر این اساس می‌توان گفت که با توجه به نتایج ضریب تی (جدول شماره ۶)؛ تفاوت معنی‌داری متغیر انگیزش پیشرفت در مدارس عادی ($t=45/616$ و $\text{Sig}=0/004$ ، $\text{Md}=-0/232$) و مدارس غیرانتفاعی ($t=50/973$ و $\text{Sig}=0/003$ ، $\text{Md}=-0/227$)؛ تفاوت معنی‌داری متغیر خودکارآمدی در مدارس عادی ($t=46/229$ و $\text{Sig}=0/004$ ، $\text{Md}=-0/263$) و مدارس غیرانتفاعی ($t=44/565$ و $\text{Sig}=0/001$ ، $\text{Md}=-0/201$) و تفاوت معنی‌داری متغیر سبک‌های یادگیری در مدارس عادی ($t=38/307$ و $\text{Sig}=0/001$ ، $\text{Md}=-0/235$) و مدارس غیرانتفاعی ($t=39/224$ و $\text{Sig}=0/005$ ، $\text{Md}=-0/261$) می‌باشد. بدین ترتیب فرضیه اصلی تحقیق تأیید می‌گردد.

جدول ۵: نتایج توصیفی ضریب تی فرضیه اصلی تحقیق

سبک‌های یادگیری			خودکارآمدی			انگیزش پیشرفت		
انحراف	میانگین	نمونه	انحراف	میانگین	نمونه	انحراف	میانگین	نمونه
معیار			معیار			معیار		
۰/۴۶۳۹۴	۲/۵۱۳۳	۵۰	۰/۳۹۹۴۹	۲/۶۱۱۸	۵۰	۰/۴۰۹۸۷	۲/۶۴۴۱	۵۰
۰/۴۶۰۹۰	۲/۵۵۶۷	۵۰	۰/۴۱۴۷۸	۲/۶۱۴۱	۵۰	۰/۳۵۳۷۹	۲/۵۵۰۳	۵۰
عادی			عادی			عادی		
غیرانتفاعی			غیرانتفاعی			غیرانتفاعی		

جدول ۶: نتایج ضریب تی مستقل فرضیه اصلی تحقیق

تفاوت میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	دامنه	T		
-۰/۲۳۲۹۷	۰/۰۰۴*	۴۹	۴۵/۶۱۶	عادی	انگیزش پیشرفت
-۰/۲۲۷۰۷	۰/۰۰۳*	۴۹	۵۰/۹۷۳	غیرانتفاعی	
-۰/۲۶۳۷۰	۰/۰۰۴*	۴۹	۴۶/۲۲۹	عادی	خودکارآمدی
-۰/۲۰۱۰۹	۰/۰۰۱*	۴۹	۴۴/۵۶۵	غیرانتفاعی	
-۰/۲۳۵۷۶	۰/۰۰۱*	۴۹	۳۸/۳۰۷	عادی	سبک‌های یادگیری
-۰/۲۶۱۹۷	۰/۰۰۱*	۴۹	۳۹/۲۲۴	غیرانتفاعی	

فرضیه فرعی اول

به نظر می‌رسد که تفاوت معنی‌داری بین انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی دیده می‌شود.

جهت راستی آزمایی فرضیه فرعی اول تحقیق از ضریب تی به تفکیک مدارس استفاده کردیم که نتایج این آزمون در جدول شماره‌های ۷ و ۸ آمده است. بر این اساس می‌توان گفت که با توجه به نتایج ضریب تی (جدول شماره ۸)؛ تفاوت معنی‌داری متغیر انگیزش پیشرفت در مدارس عادی ($t= ۴۵/۶۱۶$ و $\text{Sig}= ۰/۰۰۴$ ، $Md= -۰/۲۳۲$) و مدارس غیرانتفاعی ($t= ۵۰/۹۷۳$ و $\text{Sig}= ۰/۰۰۳$ ، $Md= -۰/۲۲۷$) و تفاوت معنی‌داری متغیر خودکارآمدی در مدارس عادی ($t= ۴۶/۲۲۹$ و $\text{Sig}= ۰/۰۰۴$ ، $Md= -۰/۲۶۳$) و مدارس غیرانتفاعی ($t= ۴۴/۵۶۵$ و $\text{Sig}= ۰/۰۰۱$ ، $Md= -۰/۲۰۱$) می‌باشد. بدین ترتیب فرضیه فرعی اول تحقیق تأیید می‌گردد.

جدول ۷: نتایج توصیفی ضریب تی فرضیه فرعی اول تحقیق

خودکارآمدی			انگیزش پیشرفت			
انحراف معیار	میانگین	نمونه	انحراف معیار	میانگین	نمونه	
۰/۳۹۹۴۹	۲/۶۱۱۸	۵۰	۰/۴۰۹۸۷	۲/۶۴۴۱	۵۰	عادی
۰/۴۱۴۷۸	۲/۶۱۴۱	۵۰	۰/۳۵۳۷۹	۲/۵۵۰۳	۵۰	غیرانتفاعی

جدول ۸: نتایج ضریب تی مستقل فرضیه فرعی اول تحقیق

تفاوت	سطح	دامنه	T		
میانگین‌ها	معنی‌داری				
-۰/۲۳۲۹۷	۰/۰۰۴*	۴۹	۴۵/۶۱۶	عادی	انگیزش پیشرفت
-۰/۲۲۷۰۷	۰/۰۰۳*	۴۹	۵۰/۹۷۳	غیرانتفاعی	
-۰/۲۶۳۷۰	۰/۰۰۴*	۴۹	۴۶/۲۲۹	عادی	خودکارآمدی
-۰/۲۰۱۰۹	۰/۰۰۱*	۴۹	۴۴/۵۶۵	غیرانتفاعی	

فرضیه فرعی دوم

به نظر می‌رسد که تفاوت معنی‌داری بین انگیزش پیشرفت و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی دیده می‌شود.

جهت راستی آزمایی فرضیه فرعی دوم تحقیق از ضریب تی به تفکیک مدارس استفاده کردیم که نتایج این آزمون در جدول شماره‌های ۹ و ۱۰ آمده است. بر این اساس می‌توان گفت که با توجه به نتایج ضریب تی (جدول شماره ۱۰)؛ تفاوت معنی‌داری متغیر انگیزش پیشرفت در مدارس عادی ($t= 45/616$ ، $Sig= 0/004$ ، $Md= -0/232$) و مدارس غیرانتفاعی ($t= 50/973$ ، $Sig= 0/003$ ، $Md= -0/227$) و تفاوت معنی‌داری متغیر سبک‌های یادگیری در مدارس عادی ($t= 38/307$ ، $Sig= 0/001$ ، $Md= -0/235$) و مدارس غیرانتفاعی ($t= 39/224$ ، $Sig= 0/005$ ، $Md= -0/261$) می‌باشد. بدین ترتیب فرضیه فرعی دوم تحقیق تأیید می‌گردد.

جدول ۹: نتایج توصیفی ضریب تی فرضیه فرعی دوم تحقیق

سبک‌های یادگیری			انگیزش پیشرفت			
انحراف معیار	میانگین	نمونه	انحراف معیار	میانگین	نمونه	
۰/۴۶۳۹۴	۲/۵۱۳۳	۵۰	۰/۴۰۹۸۷	۲/۶۴۴۱	۵۰	عادی
۰/۴۶۰۹۰	۲/۵۵۶۷	۵۰	۰/۳۵۳۷۹	۲/۵۵۰۳	۵۰	غیرانتفاعی

جدول ۱۰: نتایج ضریب تی مستقل فرضیه فرعی دوم تحقیق

تفاوت میانگین‌ها	سطح معنی داری	دامنه	T	عادی	انگیزش پیشرفت
-۰/۲۳۲۹۷	۰/۰۰۴*	۴۹	۴۵/۶۱۶	عادی	انگیزش پیشرفت
-۰/۲۲۷۰۷	۰/۰۰۳*	۴۹	۵۰/۹۷۳	غیرانتفاعی	
-۰/۲۳۵۷۶	۰/۰۰۱*	۴۹	۳۸/۳۰۷	عادی	سبک‌های یادگیری
-۰/۲۶۱۹۷	۰/۰۰۱*	۴۹	۳۹/۲۲۴	غیرانتفاعی	

فرضیه فرعی سوم

به نظر می‌رسد که تفاوت معنی‌داری بین خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی دیده می‌شود.

جهت راستی آزمایی فرضیه فرعی سوم تحقیق از ضریب تی به تفکیک مدارس استفاده کردیم که نتایج این آزمون در جدول شماره‌های ۱۱ و ۱۲ آمده است. بر این اساس می‌توان گفت که با توجه به نتایج ضریب تی (جدول شماره ۱۲)؛ تفاوت معنی‌داری متغیر خودکارآمدی در مدارس عادی ($t=46/229$ و $Sig=0/004$ ، $Md=-0/263$) و مدارس غیرانتفاعی ($t=44/565$ و $Sig=0/001$ ، $Md=-0/201$) و تفاوت معنی‌داری متغیر سبک‌های یادگیری در مدارس عادی ($t=38/307$ و $Sig=0/001$ ، $Md=-0/235$) و مدارس غیرانتفاعی ($t=39/224$ و $Sig=0/005$ ، $Md=-0/261$) می‌باشد. بدین ترتیب فرضیه فرعی سوم تحقیق تأیید می‌گردد.

جدول ۱۱: نتایج توصیفی ضریب تی فرضیه فرعی سوم تحقیق

سبک‌های یادگیری			خودکارآمدی		
انحراف معیار	میانگین	نمونه	انحراف معیار	میانگین	نمونه
۰/۴۶۳۹۴	۲/۵۱۳۳	۵۰	۰/۳۹۹۴۹	۲/۶۱۱۸	۵۰
۰/۴۶۰۹۰	۲/۵۵۶۷	۵۰	۰/۴۱۴۷۸	۲/۶۱۴۱	۵۰

عادی

غیرانتفاعی

جدول ۱۲: نتایج ضریب تی مستقل فرضیه فرعی سوم تحقیق

تفاوت میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	دامنه	T		
-۰/۲۶۳۷۰	۰/۰۰۴*	۴۹	۴۶/۲۲۹	عادی	خودکارآمدی
-۰/۲۰۱۰۹	۰/۰۰۱*	۴۹	۴۴/۵۶۵	غیرانتفاعی	
-۰/۲۳۵۷۶	۰/۰۰۱*	۴۹	۳۸/۳۰۷	عادی	سبک‌های یادگیری
-۰/۲۶۱۹۷	۰/۰۰۱*	۴۹	۳۹/۲۲۴	غیرانتفاعی	

فرضیه فرعی چهارم

به نظر می‌رسد که رابطه معنی‌داری بین انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر سقز دیده می‌شود.

جهت راستی آزمایی فرضیه فرعی چهارم تحقیق از ضریب پیرسون به تفکیک مدارس استفاده کردیم که نتایج این آزمون در جدول شماره ۱۳ آمده است. بر این اساس می‌توان گفت که با توجه به نتایج ضریب پیرسون (جدول شماره ۱۳)؛ ضریب همبستگی و سطح معنی‌داری بین متغیر انگیزش پیشرفت با متغیر خودکارآمدی ($P < ۰,۰۵, R = ۰,۳۲۴$)، متغیر انگیزش پیشرفت با متغیر سبک‌های یادگیری ($P < ۰,۰۵, R = ۰,۱۱۰$)؛ ضریب همبستگی و سطح معنی‌داری بین متغیر خودکارآمدی با متغیر سبک‌های یادگیری ($P < ۰,۰۵, R = ۰,۲۵۳$) در مدارس عادی و ضریب همبستگی و سطح معنی‌داری بین متغیر انگیزش پیشرفت با متغیر خودکارآمدی ($P < ۰,۰۵, R = ۰,۲۵۳$)، متغیر انگیزش پیشرفت با متغیر سبک‌های یادگیری ($P < ۰,۰۵, R = ۰,۲۴۱$)؛ ضریب همبستگی و سطح معنی‌داری بین متغیر خودکارآمدی با متغیر سبک‌های یادگیری ($P < ۰,۰۵, R = ۰,۳۲۱$) در مدارس غیرانتفاعی وجود دارد که نشان‌دهنده وجود رابطه معنی‌دار بین این سه متغیر به تفکیک می‌باشد و بدین ترتیب فرضیه فرعی چهارم تحقیق تأیید می‌شود.

جدول ۱۳: نتایج ضریب پیرسون فرضیه فرعی چهارم تحقیق

انگیزش پیشرفت	عادی	ضریب	۱	خودکارآمدی	سبک‌های یادگیری
		نمونه	۵۰	۵۰	۵۰
		معنی‌داری		۰/۰۰۴*	۰/۰۰۶*
	غیرانتفاعی	ضریب	۱	۰/۲۵۳	۰/۲۴۱
		نمونه	۵۰	۵۰	۵۰
		معنی‌داری		۰/۰۰۵*	۰/۰۰۲*

انگیزش پیشرفت خودکارآمدی سبک‌های یادگیری

خودکارآمدی	عادی	ضریب	۰/۱۹۰	۱	۰/۲۵۳
		نمونه	۵۰	۵۰	۵۰
		معنی داری	۰/۰۰۰*	۰/۰۰۱*	
غیرانتفاعی	ضریب	۰/۲۲۳	۱	۰/۳۲۱	
	نمونه	۵۰	۵۰	۵۰	
	معنی داری	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۴*		
سبک‌های یادگیری	عادی	ضریب	۰/۲۵۸	۰/۲۴۳	۱
		نمونه	۵۰	۵۰	۵۰
		معنی داری	۰/۰۰۵*	۰/۰۰۴*	
	غیرانتفاعی	ضریب	۰/۳۱۲	۰/۳۰۵	۱
		نمونه	۵۰	۵۰	۵۰
		معنی داری	۰/۰۰۶*	۰/۰۰۹*	

فرضیه فرعی پنجم

می‌توان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان چهارم ابتدایی را بر مبنای خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری پیش‌بینی کرد. جهت راستی آزمایی فرضیه فرعی پنجم تحقیق از ضریب رگرسیون گام‌به‌گام به تفکیک مدارس استفاده کردیم که جدول شماره ۱۴ خلاصه مدل پیش‌بینی نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی‌ها بر اساس نمرات خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۱۴: خلاصه مدل پیش‌بینی نمرات انگیزش پیشرفت بر اساس نمرات خودکارآمدی و

سبک‌های یادگیری فرضیه فرعی پنجم

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
پیش‌بینی خودکارآمدی	۰/۲۵۴	۰/۱۱۰	۰/۰۲۹	۰/۴۰۴۸۰
پیش‌بینی خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری	۰/۳۲۸	۰/۱۲۹	۰/۰۵۰	۰/۳۴۱۲۷

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری برابر ۰/۳۵۹ است که نشان‌دهنده همبستگی بین دو متغیر مذکور با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی می‌باشد. هم‌چنین ضریب تعیین یا مجذور R برابر (۰/۱۲۹) به‌دست آمده است. از این‌رو با توجه به این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که ۱۲/۹ درصد انگیزش

پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی از طریق دو متغیر خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری تبیین می‌شود یا می‌توان گفت که ۱۲/۹ درصد نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ناشی از نمرات دو متغیر خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری می‌باشد هم‌چنین داده‌های جدول نشان می‌دهد که از این مقدار ۱۱/۰ درصد توسط متغیر خودکارآمدی تبیین می‌شود به عبارت دیگر ۱۱/۰ درصد نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ناشی از نمرات متغیر خودکارآمدی می‌باشد. جدول شماره ۱۵ آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون پیش‌بینی نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی بر اساس نمرات خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۱۵: آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معنی‌داری مدل رگرسیون فرضیه فرعی پنجم

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری
خودکارآمدی	رگرسیون	۰/۰۰۶	۱	۰/۰۰۶	۰/۰۳۹	۰/۰۰۱*
	باقیمانده	۱۴/۵۷۹	۹۷	۰/۱۴۹		
	کل	۱۴/۵۸۵	۹۹			
سبک‌های یادگیری	و رگرسیون	۰/۰۲۲	۲	۰/۰۱۱	۰/۰۷۳	۰/۰۰۲*
	باقیمانده	۱۴/۵۶۳	۹۷	۰/۱۵۰		
	کل	۱۴/۵۸۵	۹۹			

همان‌طور که مشاهده می‌شود، F به‌دست آمده برابر است با ۰/۰۷۳ که از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). پس می‌توان نتیجه گرفت که از طریق نمرات خودکارآمدی می‌توان نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی را به‌صورت خطی پیش‌بینی کرد.

جدول شماره ۱۶ ضرایب رگرسیون را برای پیش‌بینی نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی بر اساس نمرات خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۱۶: ضرایب رگرسیون پیش‌بینی نمرات انگیزش پیشرفت بر اساس نمرات خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری فرضیه فرعی پنجم

مدل	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	t	معنی داری
	B	خطای معیار		
(ثابت)	۱/۵۱۷	۰/۶۷۰	۲/۲۶۳	۰/۰۰۰*
خودکارآمدی	۰/۱۸۴	۰/۱۷۳	۱/۰۶۳	۰/۰۰۲*
(ثابت)	۳/۱۷۲	۰/۷۹۸	۳/۹۷۴	۰/۰۰۲*
خودکارآمدی	۰/۱۴۱	/۱۸۰	۰/۷۸۱	۰/۰۰۵*
سبک‌های یادگیری	۰/۳۶۰	۰/۲۳۵	۱/۵۳۴	۰/۰۰۱*

همان‌طور که مشاهده می‌شود، مقدار ضریب رگرسیون استاندارد شده برای متغیر خودکارآمدی ۰/۱۸۰ و برای متغیر سبک‌های یادگیری ۰/۲۳۵ به دست آمده است. t مشاهده شده برای متغیر خودکارآمدی برابر ۰/۷۸۱ و برای متغیر سبک‌های یادگیری ۱/۵۳۴ به دست آمده است که از لحاظ آماری در سطح ۵ درصد معنی دار می‌باشند ($P < 0.05$). از این رو می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش میزان خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی میزان انگیزش پیشرفت آنها افزایش پیدا می‌کند. در واقع، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری می‌تواند انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی را پیش‌بینی کنند. در تفسیر مدل رگرسیون بالا می‌توان گفت، به ازای هر واحد تغییر در خودکارآمدی ۰/۱۵۶ نمره استاندارد و به ازای هر واحد تغییر در سبک‌های یادگیری ۰/۳۰۷ نمره استاندارد به انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی افزوده می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی تحقیق «مقایسه انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹» بود. تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و از نظر گردآوری داده‌ها رویکرد پیمایشی بود. جامعه آماری تحقیق شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم شاغل به تحصیل در مدارس ابتدایی شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. با توجه به اهمیت جنسیت در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و هم‌تاسازی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم مقطع ابتدایی (دختر و پسر) مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. آزمودنی‌های پژوهش، ۵۰ نفر (۲۵ دختر و ۲۵ پسر) از دانش‌آموزان با در مدارس عادی که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و ۵۰ نفر (۲۵ دختر و ۲۵ پسر) از دانش‌آموزان در

مدارس غیرانتفاعی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی همتاسازی و انتخاب شدند. برای سنجش خودکارآمدی از مقیاس خودکارآمدی شرر استفاده شد که دارای ۱۷ سؤال بود. برای سنجش انگیزش پیشرفت از مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس استفاده شد که دارای ۲۹ سؤال بود. برای سنجش سبک‌های یادگیری از مقیاس سبک‌های یادگیری کلب استفاده شد که دارای ۱۲ سؤال بود. ضرایب آلفای کرونباخ هر سه پرسشنامه به کار رفته در تحقیق نشان‌دهنده اعتبار و پایایی بالای پرسشنامه‌های به کار رفته در تحقیق بودند. داده‌های مورد نیاز تحقیق با استفاده از ۱۰۰ پرسشنامه که در بین حجم نمونه منتخب تحقیق توزیع شده است در نرم‌افزار SPSS 24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. آزمون‌های مورد استفاده در این تحقیق شامل آمارهای توصیفی و آمارهای استنباطی (آزمون t بر مبنای جنس و نوع مدرسه و همبستگی و رگرسیون) می‌باشد. با توجه به آزمون کولموگراف_اسمیرنوف آماره همگی متغیرها بین $\pm 1/96$ قرار دارد لذا متغیرهای مورد مطالعه نرمال بودند.

نتایج پژوهش حاکی از تأیید فرضیه اصلی و فرضیه‌های فرعی اول، دوم و سوم بود. بر اساس نتایج ضریب تی؛ بین متغیرهای انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در مدارس عادی و غیرانتفاعی تفاوت معنی‌داری وجود داشت. این تفاوت در متغیر سبک‌های یادگیری بیشتر از متغیرهای انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی بود که نشان‌دهنده اهمیت بیشتر سبک‌های یادگیری در انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر سقز می‌باشد. هم‌چنین نتایج فرضیه فرعی چهارم تأیید کننده وجود رابطه معنی‌دار بین متغیرهای انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری به تفکیک مدارس عادی و غیرانتفاعی بود. نتایج ضریب رگرسیون فرضیه فرعی پنجم نشان داد که با افزایش میزان خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی میزان انگیزش پیشرفت آنها افزایش پیدا می‌کند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های رضایی‌راد و ساداتی‌مطلق (۱۳۹۶)، رضایی و همکاران (۱۳۹۴)، دلیرناصر و حسینی‌نسب (۱۳۹۴)، رضایی و همکاران (۱۳۹۴)، زارع‌اسدآبادی و همکاران (۱۳۹۰)، علایی‌خرائم و همکاران (۱۳۹۱)، نظامی و همکاران (۱۳۹۸)، سعید و همکاران (۲۰۱۷)، لی و ماوو (۲۰۱۶)، قره‌باغی و همکاران (۱۳۹۷)، غرابی‌زاده (۱۳۹۸)، قانونی و قلناش (۱۳۹۵)، خندان و همکاران (۱۳۹۶)، تقی‌زاده و بابایی (۱۳۹۶)، صفری و حجازی (۲۰۱۷) و جوادی و همکاران (۲۰۱۷) هم‌سو می‌باشد.

رضایی‌راد و ساداتی‌مطلق (۱۳۹۶) در مطالعه خویش بیان کردند که یافته‌ها نشان داد که انگیزه پیشرفت، اعتماد به نفس، احساس تعلق به مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس دولتی، نمونه‌دولتی، هوشمند و تیزهوشان متفاوت است. دلیرناصر و حسینی‌نسب (۱۳۹۴) در مطالعه خویش بیان کردند که بین دانش‌آموزان مدارس عادی و هوشمند در پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت و مؤلفه‌های آن تفاوت وجود دارد. به عبارتی دانش‌آموزان مدارس هوشمند از پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت بالاتری برخوردارند. جوادی و همکاران (۲۰۱۷) بیان کردند که دانشجویان سبک‌های یادگیری زیر را ترجیح می‌دهند: به ترتیب از اجتناب، رقابت، مشارکت، مستقل، همکاری و سبک‌های

یادگیری وابسته استفاده می‌کنند. هم‌چنین بین سبک‌های یادگیری و درگیری دانشجو با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. صفری و حجازی (۲۰۱۷) بیان کردند که بین سبک‌های یادگیری و خودتنظیمی رابطه مثبت وجود دارد. نتایج پژوهش تقی‌زاده و بابایی (۱۳۹۶) نشان داد که تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان هنرستان‌های دولتی به طور معنی‌داری پائین‌تر از دانش‌آموزان غیر دولتی بود. نتایج خدانی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان با مدارس دولتی ناحیه یک تبریز تفاوت وجود دارد. بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان با مدارس غیردولتی ناحیه یک تبریز تفاوت وجود دارد. بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس دولتی با مدارس غیردولتی ناحیه یک تبریز تفاوت وجود دارد. نتایج علایی خرائم و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان در باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. غرابی‌زاده (۱۳۹۸) بیان کردند که نتایج ضریب همبستگی نشان داد بین مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی و انگیزه پیشرفت و هم‌چنین بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. هم‌چنین نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش گام‌به‌گام، نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، به ترتیب بعد پویایی‌های گروهی، بعد بازخورد، بعد انجام کار بر روی پروژه و خودکارآمدی تحصیلی بهترین پیش‌بینی‌کننده برای انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان بودند. زارع‌اسدآبادی و همکاران (۱۳۹۰) گفته‌اند که نتایج تحلیل مطالعه آنها حاکی از آن بود که خودکارآمدی نقش واسطه‌گری معنی‌داری برای متغیر سبک‌های یادگیری همگرا و واگرا و متغیر انگیزش پیشرفت ایفا می‌کند.

خودکارآمدی و تشخیص به موقع موقعیت‌های حل مسئله ابعاد مختلف یادگیری را ایجاد می‌کنند که متناسب با هر فرد و برای جبران ضعف‌ها و افزایش قوت‌ها به کار گرفته می‌شوند. بر اساس نظریه بندورا خودکارآمدی به معنی توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت‌های مشخص است و به قضاوت افراد درباره توانایی آنها در انجام دادن یک کار یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است. خودکارآمدی به احساس عزت‌نفس، ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود؛ بنابراین می‌توان گفت که این ویژگی‌ها همگی خودکارآمدی را تشکیل می‌دهند و انگیزش پیشرفت در انسانی به وجود می‌آید که دارای این ویژگی‌ها می‌باشد.

سبک‌های یادگیری به‌طور مستقیم خودکارآمدی را پیش‌بینی نمی‌کنند. خودکارآمدی تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد که سبک یادگیری تنها یکی از عوامل مؤثر بر خودکارآمدی است؛ همان‌طور که زیمرمن معتقد است، خودکارآمدی از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرد و بندورا نیز معتقد است که تنها یکی از عوامل شناختی مرتبط با خودکارآمدی، سبک یادگیری است. علاوه بر این استرنبرگ نشان داد که سبک‌ها مانند توانایی‌ها تا حدود زیادی حاصل تعامل فرد با محیط و توسعه و تحول‌پذیر هستند؛ بنابراین سبک‌ها ثابت نیستند، بلکه سیال هستند، به این معنی که سبک‌های متفاوت چه بسا در موقعیت‌های متفاوتی به کار گرفته شوند، فردی که در یک موقعیت به سبک خاصی عمل

می‌کند ممکن است در موقعیتی دیگر به سبک دیگری عمل کند. این در حالی است که ممکن است فرد از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشد اما در شناسایی و به‌کارگیری سبک متناسب با موقعیت خاصی دچار اشتباه کند. پژوهشگران دریافته‌اند که اساس داشتن انگیزش پیشرفت، برخورداری از راهبردهای خودتنظیم در یادگیری است. آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی اجراء و زمان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم، علاوه بر انگیزش پیشرفت عملکرد تحصیلی آنها تأثیرگذار است (شیردل و همکاران، ۱۳۹۲).

افراد دارای خودکارآمدی بالا، اعتماد بیشتری به موفقیت عملکرد مؤثر خود دارند. هرچه باور و اعتقاد افراد در مورد توانایی‌هایشان در انجام امور تحصیلی مثبت‌تر باشد، از انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار خواهند بود. از نظر تئوریک نیز باورهای مبتنی بر توانایی فردی برای انجام کارها سبب می‌شود جنبه درونی انگیزش در فرد تقویت شود. باورهای خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده قوی پیشرفت تحصیلی نیز می‌باشند هم‌چنین باورهای خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده میزان نمرات انگیزش پیشرفت نیز می‌باشد.

پیشنهادات پژوهشی

- انجام تحقیقات مشابه با تأکید بر جامعه آماری دانش‌آموزان دیگر مقاطع تحصیلی؛
- انجام تحقیقات مشابه با تأکید بر نقش میانجی یکی دیگر از متغیرهای اصلی پژوهش؛
- انجام تحقیقات علی در زمینه متغیر سبک‌های یادگیری؛
- انجام تحقیقات مقایسه‌ای در زمینه متغیر انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان مدارس عادی و غیرانتفاعی؛
- انجام تحقیقات مقایسه‌ای در زمینه متغیر خودکارآمدی در دانش‌آموزان مدارس عادی و غیرانتفاعی.

پیشنهادات کاربردی

- پیشنهاد می‌شود برای ایجاد یا افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان، آنها از سبک‌های یادگیری هر پایه تحصیلی آگاهی یابند تا بتوانند از نظر تحصیلی و شغلی موفق باشند؛
- باید تدابیری اتخاذ کرد تا سبک‌ها و روش‌های تدریس معلمان متناسب با سبک یادگیری خاص هر پایه تحصیلی باشد تا آموزش مطلوب تحقق یابد و دانش‌آموزان بتوانند مبانی پایه تحصیلی خود را یاد بگیرند؛
- معلمان باید از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده کنند و این تفکر سنتی خود را تغییر دهند که بعضی از دانش‌آموزان مطالب آموزشی را یاد نمی‌گیرند؛
- بر اساس نتایج این پژوهش شایسته است که معلمان علاوه بر آموزش مطالب درسی، چگونگی یادگیری را نیز به دانش‌آموزان یاد بدهند؛ زیرا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بازتابی از اهداف بلندمدت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود؛
- پیشنهاد می‌شود که متخصصان برنامه‌ریزی درسی و نویسندگان کتاب‌های درسی، محتوای کتاب‌ها را به گونه‌ای سازماندهی کنند که یادگیری از طریق این راهبرد جدید قابل انتقال باشد؛

- مشاوران تربیتی مدارس در به کارگیری راهبردی راهبردهای یادگیری خودتنظیم معلمان و دانش‌آموزان را راهنمایی و شیوه استفاده از آن‌را برای دانش‌آموزان توضیح دهند.

محدودیت‌های پژوهش

- عدم همکاری دانش‌آموزان در پاسخگویی به پرسشنامه‌ها با توجه به نیاز پژوهش با حجم نمونه ۱۰۰ نفر؛
- هم‌زمانی انجام تحقیق با دوران قرنطینه و کرونا؛
- ناهماهنگی‌های صورت گرفته در میان اداره آموزش و پرورش و مدارس منتخب جهت توزیع پرسشنامه‌های پژوهش؛

- عدم امکان تعمیم یافته‌های پژوهشی به پایه‌های دیگر؛ و
- عدم امکان تعمیم یافته‌های پژوهشی به قلمرو مکانی دیگر.

منابع و مآخذ

۱. تقی‌زاده، پ؛ و بابایی، ا. (۱۳۹۶). مقایسه تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان هنرستان‌های دولتی و غیر دولتی. دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش. تهران.
۲. خروشی، پ؛ نیلی، م. ر؛ و عابدی، ا. (۱۳۹۳) رابطه اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانش‌آموزان. راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی. ۷ (۲). ۲۲۹-۲۳۴.
۳. رضایی، ا. (۱۳۸۹). رابطه شیوه‌های یادگیری کلب و سبک‌های یادگیری هانی و مامفورد با سن و عملکرد تحصیلی دانشجویان. روان‌شناسی تربیتی. ۸ (۱۶). ۱-۱۸.
۴. رضایی، ل؛ احدی، ح؛ و اسدزاده، ح. (۱۳۹۴). پیش‌بینی انگیزش پیشرفت بر اساس سبک‌های یادگیری کلب در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. ۱۶ (۳) پیاپی ۶۱.
۵. رضایی‌راد، م؛ و ساداتی‌مطلق، س. ل. (۱۳۹۶). مقایسه انگیزه پیشرفت، اعتماد به نفس، احساس تعلق به مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس دولتی، نمونه دولتی، هوشمند و تیزهوشان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۱۴ (۵۵). ۶۷-۷۴.
۶. علایی خرایم، ر؛ نریمانی، م؛ و علایی خرایم، س. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری. ۱ (۳). ۸۵-۱۰۴.
۷. غرابی‌زاده، س. (۱۳۹۸). رابطه بین سبک‌های شناختی، یادگیری مشارکتی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اهواز. پنجمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی و علوم تربیتی و روانشناسی. تهران.
۸. قانونی، ر؛ و قلتاش، ع. (۱۳۹۵). مقایسه مهارت‌های شهروندی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی. همایش بین‌المللی افق‌های نوین در علوم تربیتی، روان‌شناسی و آسیب‌های اجتماعی. تهران.

۹. قره‌باغی، ر.؛ تقی‌لو، ص.؛ و عباس‌پورآذر، ز. (۱۳۹۷). مقایسه سبک‌های فرزندپروری و رشد اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی. خانواده و پژوهش. ۱۵ (۴). ۶۷-۸۴.
۱۰. کرامتی، م.ر.؛ پورکریمی، ج.؛ و زالی، ف. (۱۳۹۶). مقایسه فضای آموزشی مدارس دولتی و غیردولتی، مورد: مدارس متوسطه شهر کرج. مدیریت مدرسه. ۵ (۱). ۵۱-۷۲.
۱۱. نظامی، م. س.؛ رضوی نعمت‌اللهی و. س.؛ سلطانی، ا. ا.؛ و زین‌الدینی میمند، ز. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی خلاقانه و سبک یادگیری شناختی با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمان. مطالعات روان‌شناسی تربیتی. ۱۶ (۳۶). ۱۶۹-۱۸۸.
۱۲. یاری قلی، ب. (۱۳۹۲). بررسی فلسفه ایجاد مدارس غیرانتفاعی و سازگاری آن با عدالت تربیتی از منظر متخصصان تعلیم و تربیت: رویکرد هرمنوتیکی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۳ (۲). ۲۱۰-۱۹۵.
13. Acar, J. C. (2010). Exploring the relationship between schizophrenia. *Affective Illness and Creativity*. N/A.
14. Atkinson, J. W. & Birch. D. C. (1978). *An Introduction to Motivation*. New York: D. Van Nostrand.
15. Bandura, A. (2012). Social cognitive theory, in *Handbook of Theories of Social Psychology*. Vol. 1. Van Lange P. M., Kruglanski A. W., Higgins E., editors. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd. 349-373.
16. Henderlong C.J.; McClintic-Gilbert, M.S. & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*. 34(2). 154-166.
17. Caller, M. A., Jordan, G., Backhouse, C., Evans, N., Kent-Lemon, N., Morris, J., et al. (2007). Artists' vulnerability to psychopathology: Towards an integrative cognitive perspective. *The Journal of Creative Behavior*. 42(3). 149-163.
18. Jurisevic, M., Glazar, S. A., Pucko, C. R., & Devetak, I. (2008). Intrinsic motivation of pre-service primary school teachers for learning chemistry in relation to their academic achievement. *International Journal of Science Education*. 30(1). 87-107.
19. Doanh, D.C. & Bernat, T. (2019). Entrepreneurial self-efficacy and intention among Vietnamese students: A meta-analytic path analysis based on the theory of planned behavior. *Procedia Computer Science*, 159, 2447-2460.
20. Kriegbaum, K., Jansen, M., & Spinath, B. (2015). Motivation: a predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. *Learn. Individ. Differ.* 43, 140-148.
21. Javadi, A.; Mohammadi, Y. & Akbari. N. (2017). The Condition of Learning styles, Student Engagement and its Relationship with Academic Progress in Birjand University of Medical Sciences. *Future of Medical Education Journal*. 7(2). 23-28.
22. Liu, L & Cheng, L, (2018). The Relationship Between Self-Efficacy and Achievement Motivation in Adolescents: A Moderated Mediating Model of Self-Identity and Hope. *Psychology and Behavioral Sciences*. 7 (3). 69-76.

23. Steinmayr, R.; Weidinger, A.F.; Schwinger, M. & Spinath, B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings, *Front. Psychol.*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>.
24. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26, 207-231
25. Terry, M. (2001). Translating learning style theory in to university teaching practices: An article based on kolb experiential learning model. *Journal of College Reading and Learning*. 32. 1: 68-86.
26. Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Dev. Rev.* 30. 1-35.
27. Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In (7th ed.). M. E. Lamb (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*. 3. 657-700. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
28. Tuzun, H., Yilmaz-Soylu, M., Karakus, T., Inal, Y., & Kizilkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*. 52(1). 68-77.