رابطه یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی

رامین حبیبی کلیبر[1*]، لیلا قبادی[2]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۲۱ پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۱۰/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری) بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که تعداد آن‌ها ۸۰۰۰ نفر بود که از این تعداد ۲۴۴ دانشجو (۱۷۲دختر و ۷۲پسر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از پرسشنامه‌های یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱)، انگیزش تحصیلی لپر و همکاران (۲۰۰۵) و سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) به عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت. برای تحلیل داده ها از روش معادلات ساختاری و نرم‌افزار ایموس استفاده شد. نتایج تحلیل مسیر نشان دادند در مدل پیشنهادی مدل مفروض با داده‌های پژوهشی برازش می‌شوند. اثر مستقیم یادگیری خودراهبر بر انگیزش تحصیلی و اثر مستقیم انگیزش تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی هر دو در سطح ($P<۰/۰۱$) معنادار بودند. همچنین اثر غیرمستقیم یادگیری خود راهبر بر سرزندگی تحصیلی ($P<۰/۰۵$) معنادار شد. یادگیری خودراهبر ۰/۲۶درصد از تغییرات انگیزش و ۰/۱۶ درصد از واریانس سرزندگی را تبیین می‌کند. بنابراین توجه به یادگیری خودراهبر نقش مهمی در انگیزش تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان دارد.

کلیدواژه‌ها: انگیزش تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، یادگیری خودراهبر

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
(نویسنده مسئول). habibikaleybar@gmail.com
۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

مقدمه

سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح است. وقتی فردی کاری را به طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی‌دار سلامت ذهنی است (دویجن و همکاران[1]،۲۰۱۱؛ سولبرگ، هوپکینز، اوماندن و هالواری[2]،۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی گفته می‌شود که در انواع چالش ها و موانعی که در عرصه ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز، وداگلاس اُسبورن[3]، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی را مارتین و مارش[4] (۲۰۰۸) توانایی موفقیت-آمیز یادگیرندگان در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل: عوامل روانشناختی، عوامل مدرسه و مشارکت، عوامل خانواده و همسالان هستند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). از عوامل تحصیلی روانشناختی می‌توان به تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش، خودراهبری یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی، از عوامل تحصیلی خانواده و همسالان می‌توان به حمایت‌های شناختی و عاطفی خانواده و دوستان و الگوهای ارتباطی با خانواده و همسالان و از عوامل تحصیلی مدرسه و مشارکت می‌توان به ساختار کلاس درس، کیفیت گذراندن وقت در کلاس، نگرش مثبت به کلاس و مشارکت در بهبود جو کلاس اشاره کرد. برای ایجاد هرچه بیشتر سرزندگی در یادگیرندگان باید به این عوامل حیاتی توجه نمود تا توانایی ایشان در برخورد با چالش‌های پیش رو در مدرسه، کلاس درس و هر محیط آموزشی فراهم گردد.

دانشگاه ها نباید تنها به آموزش دانش و موضوعات درسی محدود شوند، بلکه به منظور پاسخگویی هرچه بیشتر، باید به دانشجویان مهارت های لازم برای سازگاری با تغییرات را اعطا نموده و ازاین طریق انگیزش و توانایی را برای یادگیری مادام العمر در آنها ایجاد نمایند (پیتمن و ریچموند[5]، ۲۰۱۱). یکی از این مهارت‌های مهم و اساسی مهارت خود راهبری یادگیری است. خودراهبری حالتی روانی است که در آن فراگیر احساس می کند از نظر فردی مسئول یادگیری خویش

1. Duijn et al
2. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari
3. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
4. Martin & Marsh
5. Pittman & Richmond

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

است (رادنیتزر[۱]، ۲۰۱۰). فیشر، کینگ و تاگو[۲] (۲۰۰۱) در تعریفی دیگر، یادگیری خودراهبر[۳] را درجه مسئولیت‌پذیری یادگیرنده، نسبت به یادگیری اش تعریف کرده‌اند. فعالیت‌های دانشجویی و یادگیری خود را هبر، موضوعاتی هستند که به طور مستقل علاقه قابل توجهی از پژوهشگران، را به خود جذب کرده‌اند با استناد به اظهارات صریح و ضمنی هر دو به موفقیت تحصیلی مرتبطاند (رشید و اصغر[۴]، ۲۰۱۶). یادگیری خود راهبر فرایندی است که فراگیران به منظور فعال کردن و حمایت از افکار، رفتار و احساساتشان به کار می برند تا به اهداف خود دست یابند و این نوع یادگیری سبب می-شود که فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور کند و این انگیزه را داشته باشد که در برابر موانع تحصیلی مقاوم باشد و سرزندگی بیشتری را از خود نشان می دهد (آلوتوابی[۵]، ۲۰۱۶). یادگیری خودراهبر مزایای مهمی دارد که از جمله آنها؛ توسعه ی مهارت ها برای تحقیق، تجزیه و تحلیل مؤثر، استفاده از آموزش و همچنین افزایش انگیزه و قاطعیت است (آودال[۶]، ۲۰۱۳ و ایوان گیلانی و ابوسعد[۷]، ۲۰۱۲).

محققان معتقدند برخورداری از توانایی خودراهبری بر یادگیری، تصمیم‌گیری، حل مسئله و مدیریت منابع تأثیر گذار است؛ از این رو در صدد ارائه برنامه‌های مداخله ای جهت ایجاد و ارتقای انگیزش و خودراهبری یادگیرندگان هستند (آرسال[۸]،۲۰۱۰). انگیزش به عنوان یکی از عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی دانشجویان است. در واقع انگیزش به معنی کنش پنهان نیروی محرک داخلی در روان انسان برای فعالیت اوست (زدنا و سارکا[۹]،۲۰۱۴). انگیزه یک پدیده سه بعدی است که دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت موردنظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن و واکنش عاطفی مرتبط با آن است (روول و هونگ[۱۰]، ۲۰۱۳). انگیزش تحصیلی از جمله عوامل تعیین کننده موفقیت در نظام های

1. Radnitzer
2. Fisher, King & Tague
3. Selfs-directed Larning
4. Rashid & Asghar
5. Alotaibi
6. Avdal
7. El-Gilany & Abusaad
8. Arsal
9. Zdena & saraka
10. Rowell & Hong

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

آموزشی است (آقایی و جلالی و نظری، ۱۳۹۰). بر اساس دیدگاه تاناکا و اتانبه[1] (۲۰۱۲) شاد بودن در مدرسه و سپری کردن زمان با خانواده تأثیر مثبتی در ایجاد انگیزه دارد.

از جمله نظریاتی که در آن به موضوع انگیزش به خوبی پرداخته شده است، نظریه خودتعیین‌گری[2] است. از نظریه‌ی مذکور به عنوان نظریه کلان درباره انگیزش بشری یاد می‌شود و مسائل اساسی از قبیل رشد فردی، خودتنظیمی، نیازهای روانی، اهداف زندگی و آرمان ها، نشاط و انرژی، روابط فرهنگ با انگیزش و تأثیر محیط اجتماعی بر انگیزش را بررسی می‌کند (دسی و ریان[3]، ۲۰۰۸). مطابق نظریه خود- تعیینی انواع گوناگون انگیزش را می‌توان در یک پیوستار نشان داد؛ در یک سوی این پیوستار انگیزش درونی که خودمختاری کامل فرد را نشان می‌دهد، در وسط پیوستار انگیزش بیرونی و طرف دیگر پیوستار، بی‌انگیزشی قرار دارد (مارشال[4]، ۱۳۹۵) . بر اساس نظریه‌های جدید مانند یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش ورزی تحصیلی به صورت یک مجموعه درهم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شود پنتریچ[5](۲۰۰۰) معتقد است در حیطه‌ی انگیزش و عاطفه، باورهای انگیزشی فرد قرار دارند که مشتمل بر خود کفایتی و ارزش تکلیف هستند. افزون برآن علائق فرد و واکنش‌های عاطفی منفی او به خود و تکلیف و نیز هرگونه راهبردی که امکان دارد در جهت کنترل و هدایت انگیزش و عاطفه باشد، در این حیطه قرار می‌گیرد. در نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت[6] (۱۹۹۰)، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفته و راهبردهای شناختی، فراشناختی و تلاش و تدبیر دانش آموزان را تحت عنوان راهبردهای یادگیری خود تنظیمی معرفی می‌کند.

کارشکی و گراوند (۱۳۹۱) در پژوهشی بین دانشجویان کارشناسی، ضمن هنجاریابی مقیاس یادگیری خودراهبر ارتباط آن با مقیاس انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از همبستگی مثبت و معنی دار یادگیری خودراهبر و مؤلفه های آن با انگیزش تحصیلی بود. نتایج مقایسه نمرات آمادگی برای یادگیری خودراهبر و نمرات انگیزش یادگیری یادگیرندگان در یک محیط یادگیری پروژه محور نشان داد که همبستگی قوی بین یادگیری خودراهبر و نیمرخ های

1. Tanaka & Watanabea
2. Self determination theory
3. Deci & Ryan
4. Marshal
5. Pintrich
6. DeGroot

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

انگیزشی درونی محور یعنی (انگیزش ذاتی و خودتنظیمی) وجود دارد، همچنین یافته های این مطالعه نشان داد که شیوه های جدید تعلیم و تربیت همانند یادگیری پروژه محور برای حصول برآیندهای یادگیری مادام العمر مفید است (هاردینگ، واناسوپا، ساویج و استالک[1]، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش صادقی و خلیلی گشنیگانی(۱۳۹۵) نشان داد که بین یادگیری خودراهبری و ابعاد آن، خودکنترلی و رغبت برای یادگیری با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش خوشاب (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثربخشی مثبت دارد. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که می‌توان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در ارتقاء سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بهره گرفت. در پژوهش مرادی، دهقانی زاده و سلیمانی خشاب (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مسیر، نشانگر نقش واسطه ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی بود.

در پژوهش سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۴) باورهای انگیزشی رابطه معنادار مستقیمی با سرزندگی تحصیلی داشت و بررسی ضرایب تحلیل مسیر نشان داد که باورهای انگیزشی در رابطه ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. یوسفی و گردان شکن (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که بین یادگیری خودراهبر و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش مرادی و چراغی (۱۳۹۳)حاکی از نقش واسطه ای انگیزش و خودگردانی تحصیلی در ارتباط بین ادراک از الگوی های ارتباط خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی است. در این راستا، می‌توان به نقش انگیزش و خودگردانی تحصیلی در سرزندگی تحصیلی اشاره کرد. در پژوهش دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) پس از بررسی ضریب مسیر بدست آمده معلوم شد که خودکارآمدی نقش واسطه ای میان جهت‌گیری گفت و شنود و سرزندگی تحصیلی دارد. همچنین فان و نگو[2] (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که بین سرزندگی تحصیلی با ارزش تکلیف رابطهٔ مثبت و معناداری وجود داشت. به عبارت دیگر هر چقدر میزان سرزندگی تحصیلی افزایش یابد، افراد ارزش بیشتری برای تکالیف درسی قائل می شوند.

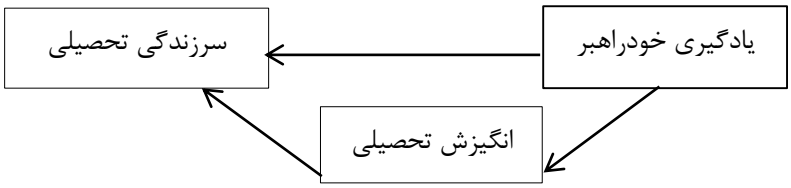
1. Harding, Vanasupa, Savage & Stolk
2. Phan & Ngu

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

یادگیری خودراهبر یک فرایند متداوم است که هرفرد در طول زندگی آن را تجربه می کند و باعث می شود که فرد در برخورد با چالش‌های محیط و تحصیل توانمند شود و مهارت‌های مورد نیاز برای یادگیری را کسب کند، همچنین انگیزه او برای یادگیری افزایش پیدا کرده و به دنبال آن سرزندگی یادگیرندگان در برخورد با مسائل تحصیلی بهبود پیدا می-کند (لانگ[1]،۲۰۰۷). یادگیرندگان دارای مهارت خودراهبری با تنظیم و کاربرد مناسب افکار، احساسات و اعمال و با تلاش های مستمر در جهت نیل به اهداف تلاش می کنند و با پیش بینی شرایط، ضمن مساعد سازی موقعیت، با فشارها و چالش‌های پیش آمده سازگاری یا مقابله می‌کنند (زیمرمن[2]،۲۰۰۰). در این صورت است که محیط یادگیری برای فراگیر شاد و دلچسب شده و انگیزش ایجاد شده از این طریق به سرزندگی هر چه بیشتر او در زندگی تحصیلی منجر خواهد شد.

سالووارا[3] (۲۰۰۵) بیان می‌کند شواهد فراوانی در حمایت از اهمیت انگیزش و خودراهبری به عنوان یک متغیر مهم در یادگیری و تجربه‌ی پیشرفت تحصیلی فراگیران وجود دارد. در محیط‌های آموزشی سرزندگی تحصیلی باعث ایجاد روحیه‌ی مقاومت در برابر چالش‌های ایجاد شده در رابطه با تکالیف درسی و موضوعات تحصیلی می‌شود. یادگیرندگان باید انگیزش کافی در محیط آموزشی داشته باشند تا سرزندگی آن‌ها در تحصیل حاصل شود. یادگیری خودراهبر با ایجاد یک محیط پویا در یادگیری به افزایش انگیزش تحصیلی کمک می‌کند. بر این اساس یادگیری خودراهبر و انگیزش از متغیرهای تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی بودند و پژوهش پیرامون آنها بسیار ضروری جلوه می‌نماید. از این رو پژوهش حاضر قصد دارد تا بر اساس یک مدل پیشنهادی، روابط ساختاری بین یادگیری خود راهبر و سرزندگی تحصیلی را از طریق نقش واسطه‌ای انگیزش بررسی نماید و به این سؤال پاسخ دهد که آیا انگیزش تحصیلی نقش واسطه ای در رابطه بین یادگیری خودراهبر وسرزندگی تحصیلی دارد؟



شکل۱- مدل پیشنهادی نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین یادگیری خود راهبر و سرزندگی تحصیلی

1. Long
2. Zimmerman
3. Salovaara

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است و روش معادلات ساختاری است. تعداد ۸۰۰۰ دانشجوی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در حال تحصیل بودند به عنوان جامعه آماری تحقیق در نظر گرفته شدند. در پژوهش های تحلیل مسیر برای برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه کلاین[1](۲۰۱۵) استفاده می‌شود. در این روش تعداد ماده ها در ۲/۵ تا ۵ ضرب می‌شود تا حداقل و حداکثر نمونه مشخص شود. بر این مبنا تعداد ۲۴۴ دانشجو(۱۷۲ دختر و ۷۲پسر) به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند. به این ترتیب که از بین دانشکده‌های دانشگاه شهید مدنی آذربایجان ابتدا دو دانشکده روانشناسی علوم تربیتی و دانشکده علوم پایه و در مرحله بعدی از هر دانشکده چهار کلاس به تصادف انتخاب شده و پرسشنامه ها در بین آن‌ها توزیع شد.

پرسشنامه یادگیری خودراهبر[2]: برای سنجش یادگیری خودراهبر از پرسشنامه فیشر و کینگ و تاگو[3] (۲۰۰۱) استفاده شد. پرسشنامه ی ۴۱ گویه ای یادگیری خودراهبر در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملا مخالفم و به ترتیب با نمره گذاری ۱ تا ۵ تنظیم شده است. این پرسشنامه سه عامل خود مدیریتی، رغبت برای یادگیری و خود کنترلی را ارزیابی می‌کند. فیشر و همکاران (۲۰۰۱) ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آوردند و این ضریب برای خرده مقیاس‌ها خود مدیریتی(۰/۸۵) و رغبت برای یادگیری(۰/۸۴) و خودکنترلی(۰/۸۳) به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴، ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین روایی این پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی کل مقیاس و خرده مقیاس های خود مدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۵، ۰/۸۰ و ۰/۸۵ احراز شد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی[4]: در این پژوهش از شکل اصلاح شده ی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر[5](۱۹۸۱، ۱۹۸۰) استفاده شد. لپر مارک، کارپوز و اینگار[6](۲۰۰۵) مقیاس هارتر را که دوقطبی بود به شکل مقیاس های معمول در آوردند.

1. Kline
1. Self-directed learning questionnaire
2. Fisher, King & Tague
1. Academic Motivation Questionnaire
2. Harter
3. Lapper Mark, Corpus & Iyengar

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

این پرسشنامه با ۳۳ گویه و با مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از ۱ کاملا مخالفم تا ۵ کاملا موافقم نمره گذاری شده است. هارتر (۱۹۸۱) ضریب پایایی را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضریب بازآزمایی را در یک نمونه طی دوره ی ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه‌ی دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است. همچنین روایی این پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۵ به دست آمده است.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی[1]: حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش(۲۰۰۶)که دارای ۴ گویه است را به ۹ گویه توسعه دادند. پاسخ ها در مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶) بر روی مقیاس ۷ درجه-ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ و کاملاً موافقم ۷) محاسبه می‌شوند. روایی این پرسشنامه از طریق روش تحلیل عاملی و همسانی دورنی احراز شده و پایایی این ابزار را استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب با ضرایب ۰/۸۰و ۰/۷۳ به دست آمده است (حسین چاری و دهقانی زاده،۱۳۹۱). در این پژوهش پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمده است.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول۱- میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی متغیر های پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱- خودمدیریتی	۴۷/۵۹	۸/۱۵	۱				
۲- رغبت برای یادگیری	۴۳/۱۸	۶/۳۱	۰/۶۱**	۱			
۳- خودکنترلی	۶۳/۳۹	۸/۴۱	۰/۶۹**	۰/۷۳**	۱		
۴- انگیزش تحصیلی	۱۰۷/۵۲	۱۵/۹۳	۰/۴۳**	۰/۴۳**	۰/۴۲**	۱	
۵- سرزندگی تحصیلی	۴۱/۳۲	۱۲/۶۱	۰/۲۸**	۰/۲۲**	۰/۲۹**	۰/۳۸**	۱

**P<۰/۰۱ و *P<۰/۰۵ (آزمون دو دامنه)

4. Academic Vitality Questionnaire

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

نتایج جدول ۱ نشان می دهد که تمامی متغیرها با هم رابطه معنادار دارند. قبل از استفاده از روش مدل یابی معادلات ساختاری برای آزمون مدل از نبود داده‌های پرت و گمشده اطمینان حاصل شد و همچنین مفروضه های نرمال بودن، خطی بودن و چند همخطی آزمون بررسی شد و تخطی مشاهده نگردید.

از شاخص‌های برازش مطلق به شاخص[۱] یا شاخص نیکویی برازش[۲] یا شاخص نیکویی برازش تعدیل شده، از شاخص‌های برازش تطبیقی؛ شاخص برازش هنجار[۳]، شاخص برازش تطبیقی[۴]، از شاخص‌های برازش مقتصد به شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب[۵] و مجذور کای بهنجار (مقدار خی دو به درجه آزادی) به کار گرفته شده است میزان مطلوبیت در شاخص‌های GFI، AGFI، NFI و CFI هنگامی است که مقدار آن‌ها نزدیک به یک باشد. مقادیر RMSEکوچک-تر از ۰/۰۸و CMIN/DF با در دامنه‌ی (۱تا ۵) نشان‌گر برازش خوب است. در این پژوهش مقدار آماره‌های برازش مدل در جدول (۲) آورده شده است.

جدول۲- شاخص‌های برازش مدل نقش واسطه ای انگیزش در ارتباط یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی

GFI	AGFI	NFI	CFI	x2/df	RMSEA
۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۹	۱/۲۲	۰/۰۳

نتایج شاخص‌های برازش مدل در جدول (۲) حاکی از برازش مناسب مدل با داده هاست. برای بررسی واضح اثرات متغیرهای برونزا بر متغیرهای درونزا، اثرات مستقیم (مسیرهای بدون میانجی)، اثرات غیرمستقیم (مجموع ضرایب مسیرهای با واسطه ی منتهی به متغیر درونزا) و اثرات کلی یعنی مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم (میرز و همکاران[۶]، ۱۳۹۱) مورد بررسی قرار گرفت و نتایج در جدول ۳ آورده شده است.

1. Goodness of Fit Index (GFI)
2. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
3. Normal Fit Index (NFI)
4. Comparative Fit Index (CFI)
5. Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)
6. Mirs, Gamset & Garino

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

جدول۳- اثرات مستقیم، غیر مستقیم و اثرات کلی متغیرها در مدل

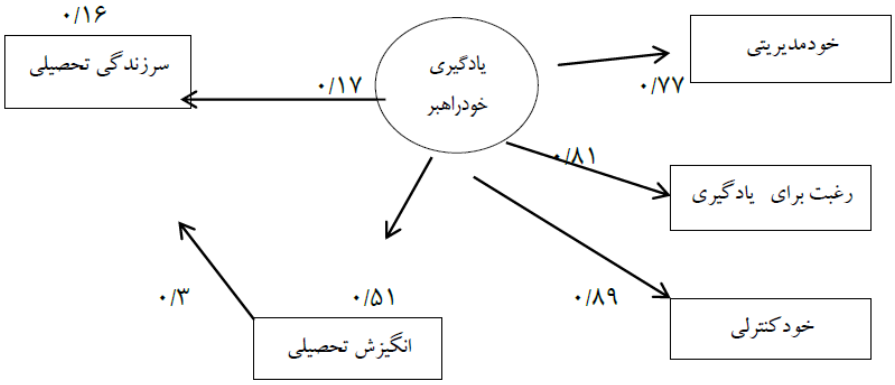
متغیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
یادگیری خودراهبر			
یادگیری خودراهبر به انگیزش تحصیلی	۰/۵۰ **	-	۰/۵۰
یادگیری خودراهبر به سرزندگی تحصیلی	۰/۱۶ *	۰/۱۵*	۰/۳۱
یادگیری خودراهبر به خودمدیریتی	۰/۸۹ **	-	۰/۸۹
یادگیری خودراهبربه رغبت برای یادگیری	۰/۸۱**	-	۰/۸۱
یادگیری خودراهبربه خودکنترلی	۰/۷۷ **	-	۰/۷۷
انگیزش تحصیلی		۰/۲۶	
انگیزش به سرزندگی	۰/۳**	-	۰/ ۳
خودمدیریتی به انگیزش تحصیلی	-	-	-
رغبت یادگیری به انگیزش تحصیلی	-	-	-
خودکنترلی به انگیزش تحصیلی	-	-	-
سرزندگی تحصیلی		۰/۱۶	

P<۰/۰۱ **P<۰/۰۵***

جدول ۳ نشان می‌دهد که تمام مسیرهای آزمون شده که اثرها مستقیم را نشان می دهند، در سطح ۰/۰۱ معنادار می باشند و تنها اثر مستقیم یادگیری خودراهبر به سرزندگی تحصیلی با مقدار (**β=۰/۱۶**) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. و همچنین اثر غیرمستقیم یادگیری خودراهبر به سزندگی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادر است. نتایج آزمون اثرات غیر-مستقیم با استفاده از نرم‌افزار ایموس نشان داد که اندازه اثر غیر مستقیم متغیر یادگیری خودراهبر بر سرزندگی تحصیلی از طریق متغیر میانجی انگیزش تحصیلی با (**β= ۰/۱۵**) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. با توجه به جدول ۳ یادگیری خودراهبر ۰/۲۶درصد از تغییرات انگیزش و ۰/۱۶ درصد از واریانس سرزندگی را تبیین می‌کند.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]



شکل۲- مدل آزمون شده نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه‌ی بین یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی بود. رابطه بین متغیرها در قالب مدل علی آزمون شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده های این پژوهش برازش مناسب دارد و ۲۶ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی و ۰/۱۶ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین می کند. انگیزش تحصیلی در رابطه بین یادگیری خودراهبر و سرزندگی نقش میانجی را دارد و مسیر غیر مستقیم یادگیری خودراهبر به سرزندگی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار شد. چون در هیچ تحقیق تجربی روابط بین این سه متغیر با هم بررسی نشده به تحقیقاتی استناد می‌شود که روابط این سه متغیر در آن‌ها هر کدام جداگانه بررسی شده است. در پژوهش مرادی، دهقانی زاده و سلیمانی خشاب (۱۳۹۴) و نتایج پژوهش دهقانی زاده و چاری (۱۳۹۱) خودکارآمدی به عنوان یکی از مؤلفه های باورهای انگیزشی نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) نقش واسطه‌ای را در تحلیل مسیر سرزندگی تحصیلی بازی می‌کرد این یافته‌ها و یافته پژوهش سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۴) در زمینه میانجی شدن باورهای انگیزشی در تحلیل مسیر سرزندگی و همچنین با نتایج پژوهش مرادی و چراغی (۱۳۹۳) در زمینه واسطه شدن انگیزش در تحلیل مسیر سرزندگی تحصیلی همسو است. نتایج پژوهش فان و نگو (۲۰۱۴) از این نظر که ارزش تکلیف به عنوان مولفه باورهای انگیزشی با سرزندگی رابطه دارد با پژوهش حاضر مبنی بر معناداری رابطه انگیزش و سرزندگی تحصیلی همسو است.مؤلفه های خودراهبری یادگیری با سرزندگی تحصیلی ارتباط مثبت و

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

معناداری در سطح ۰/ ۰۱ دارند. این یافته با نتایج پژوهش صادقی و خلیلی گشنیگانی(۱۳۹۵)، خوشاب (۱۳۹۵)، مرادی و چراغی (۱۳۹۳) همسو است. یادگیری خودراهبر با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۱ دارد. این یافته با پژوهش های کارشکی و گراوند (۱۳۹۱)، یوسفی و گردان شکن (۱۳۹۳)، نجحد و حسینی مهر[1] (۲۰۱۵) و هاردینگ و همکاران (۲۰۰۷) هماهنگ است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که شناخت و عاطفه دو عنصر اساسی در یادگیری هستند. علاقه و رغبت به یادگیری نیرو می‌بخشد، انگیزش مهمترین شرط یادگیری خودراهبر است(چو و چن[2]،۲۰۰۸).

ماستن[3](۲۰۰۱) معتقد است که یادگیرندگان با خودراهبری بالا در عملکرد تحصیلی، پرانرژی نمایان می شوند و باور دارند که می توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی همراه است. انگیزش خودتعیین شده نه تنها متأثر از زندگی خانوادگی است، بلکه تحت تأثیر تجربه‌های دانش‌آموزان در محیط مدرسه نیز است (الیورنینی و لوسیدی[4]، ۲۰۱۳).

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. با توجه به اینکه پژوهش حاضر در بین دانشجویان دانشگاه شهید مدنی انجام گرفته در تعمیم آن به سایر دانشگاه‌ها دارای محدودیت است. همچنین مطالعه حاضر از نوع مطالعات همبستگی است؛ لذا روابط به دست آمده را نمی‌توان به عنوان روابط علی تفسیر کرد. همچنین برای حصول یادگیری خودراهبری و انگیزش تحصیلی و پیامد این دو که سرزندگی و موفقیت تحصیلی است نه فقط آماده سازی معلمان، بلکه آماده سازی دانشجویان حیاتی است. یکی از رایج ترین اشتباهات در هنگام به کارگیری یادگیری خودراهبر فقدان آمادگی دانشجویان به اندازه کافی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود موضوع یادگیری خودراهبر در قالب دوره ها و سمینارهایی، قبل از به کارگیری آن در برنامه درسی آموزش داده شود. از سویی لازم است مسئولین نظام آموزشی برای پویا تر کردن محیط یادگیری و زمینه سازی برای ایجاد سرزندگی در فراگیران تلاش نمایند.

1. Nejhad, & Hosseinimehr
2. Chou & Chen
3. Masten
4. Alivernini & Lucidi

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

منابع

Aghaei, A., Jalali, D., Nazari, F. (2011). The effect of group job counseling using Cromboltz learning method on achievement motivation, academic motivation, career future career concerns and academic achievement of first year high school students. Journal of Teaching and Learning Studies. 2(61), 25-1. [Persian].

Alotaibi, K. N. (2016). The learning environment as a mediating variable between self-directed learning readiness and academic performance of a sample of Saudi nursing and medical emergency students. *Nurse education today*, *36*, 249-254.

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2013**).** Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study.

Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers, *International Journal of Environmental and Science Education, 5*(1), 85-103.

Avdal, E. Ü. (2013). The effect of self-directed learning abilities of student nurses on success in Turkey. *Nurse education today*, *33*(8), 838-841.

Chou, P. N., & Chen, W. F. (2008). Exploratory study of the relationship between self-directed learning and academic performance in a web-based learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration, 11*(1), 15-26. Counseling Approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182.

Duijn, M., Rosenstiel, I. V., Schats, W., Smallenbroek, C. & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. European Journal of Integrative Medicine, 3, 97-10.

El-Gilany, A. H., & Abusaad, F. E. S. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, *33*(9), 1040-1044.

Tagomori, H., & Bishop, L. (2011). A Content Analysis of Evaluation.

Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, *21*(7), 516-525.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

Harding, T. S., Vanasupa, L., Savage, R. N., & Stolk, J. D. (2007, October). Work-in-progress-Self-directed learning and motivation in a project-based learning environment. In *Frontiers In Education Conference-Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports, 2007. FIE'07. 37th Annual* (pp. F2G-3). IEEE.

Harter S, (1980). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change, In W. A. Collins, Minnesota Symposium on child psychology, vol.14 (pp.213-225).Hill Sdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S. (1981) .A new self -report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational componaents, Developmental Psychology, Vol. 17 (3), 300-312. http//facultystaff.ou.edu/L/ Huey.B.Long-1/…/selfdirected.html.

Hosseinchari, M., Dehghanizadeh, M. (2013). Academic vitality and perception of family communication pattern; the mediating role of self-efficacy. Journal of Education and Learning Studies, 4(2), 22-47. [Persian].

Karshki, H., Ground, H. (2012). Factor structure test of self-directed learning in students and its relationship with academic motivation, Applied Psychological Research 3(4), 59-74. [Persian].

Khoshab, S. (2017). The effectiveness of teaching self-regulated learning strategies on students' academic vitality and academic achievement. Master Thesis, Bahonar University of Kerman. Lorestan University of Medical Sciences. [Persian].

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Lapper Mark, R, J. H Corpus & Sh. S. Iyengar, (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age diferncenes and academic correlates, Jounal of Educational Psychology, vol. 97(2), 184-196.

Long, H, B. (2007). Skills for self directed learning. Retrived [Cited 2007] Available from.

Marshall, R. (2015). Motivation and excitement, translated by Seyed Mohammadi, Yahya, Tehran: Viraish Publications. [Persian].

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychologicaland educational correlates: Aconstruct validity approach. Psychology in the Schools, 43, 267–282.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46, 53-83.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychology*, 56, 227-238.

Moradi, M., Dehghanizadeh, M. H., Soleimani Khashab, A.A. (2015) perceived social support and academic vitality: The Mediating Role of academic self-efficacy beliefs, Teaching and Learning Studies, 7(1), 24-31. [Persian].

Moradi, M., Cheraghi, A. (2015). Causal-experimental model of relationships between perceptions of family relationship patterns, perception of classroom structure, academic motivation and self-governance, and academic vitality in high school adolescents, Journal of Teaching and Learning Studies. Volume 6, Number 1: 140-130. [Persian].

Nejhad, A. A. H., & Hosseinimehr, M. (2015). Effect of motivational beliefs and self regulated learning strategies on achievement motivation of student in physical education schools (Application of structural equations).

Phan, H.P. & NGU, B.H. (2014). An empirical analysis of students' learning and achievements: A motivational approach. Educationa Journal, 3(4), 203-216

Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

Pintrich, R. R. (2000). multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning andachievement**.** Journal of Educational Psychology, 92, 544–555**.**

Pittman, L. D., & Richmond, A. (2011). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment during the Transition to College. Journal of Experimental Education, 76 (2): 343 – 361.

Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety, Stress & Coping, 1-10.

Radnitzer, K. (2010). Emotional Intelligence and Self-Directed Learning Readiness among College Students Participating in a Leadership Development Program. Journal of Leadership Development, 12 (8): 124-130.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, *63*, 604-612.

Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, *16*(3), 158-171.

Sabzi, N., Fooladcheng, M. (2016). The mediating role of motivational beliefs in the relationship between perceived social support and academic vitality, Journal of Educational Research, 1(2), 26-51. [Persian].

Sadeghi, M., KhaliliGashnigani, Z (2015). The role of self-directed learning dimensions in predicting the academic vitality of students of Lorestan University of Medical Sciences. Journal of Medical Education, 8(2), 23-34. [Persian].

Salovaara, H. (2005). Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning. Oulu University Press, Oulu, Finland.

Solberg, P. A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y. & Halvari, H. (2012). Effects of threeTraining types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective.

Psychology of Sport and Exercise, 13,407-417.

Tanaka, M. Watanabea, Y. (2012). Academic and Family Conditions Associated with Intrinsic Academic Motivation in Japanese Medical Students: A Pilot Study. *Health Education Journal*, 71(3), 358-364.

Yousefy, A., Gordanshekan, M. (2015). The relationship between self-directed learning and school motivation in medical students of Isfahan University of medical sciences. Iranian Journal of Medical Education, 14 (12), 1066-1073. [Persian]

Zdena, R. saraka M. (2014). Motivation to study and work with talented students. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 234 – 238.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

The relationship between self-directed learning and academic vitality with the intermediate role of academic motivation

Ramin Habibi-Kaleybar[1*], Lila Gobadi[2]

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic motivation in self-directed learning and academic vitality. The research method was descriptive-correlational (path analysis of structural equations). The statistical population included all students of Shahid Madani University of Azerbaijan in the academic year 2019-2020, whose number was 8000, of which 244 students (172 girls and 72 boys) were selected as a sample by multi-stage cluster sampling were examined. In the present study, self-directed learning questionnaires of Fisher et al. (2001), academic motivation of Leper et al. (2005) and academic vitality of Hossein Chari and Dehghanizadeh (2012) were used as data collection tools. Structural equation method and Emos software were used to analyze the data. The results of path analysis showed that in the proposed model, the assumed model fits with the research data. The direct effect of self-directed learning on academic motivation and the direct effect of academic motivation on academic vitality were both significant at the level (P <0.01). Also, the indirect effect of self-directed learning on academic vitality (P <0.05) was significant. Self-directed learning explains 0.26 percent of motivation changes and 0.16 percent of vitality variance. Therefore, paying attention to self-directed learning has an important role in students' academic motivation and academic vitality.

Keywords: Academic motivation, academic vitality, self-directed learning

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.6]

1. Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. (corresponding Author).
2. Ph. D student in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.