

ارزیابی مدل علی روابط بین پیشینه تحصیلی، خودکارآمدی، اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان

ابوالقاسم یعقوبی*

بهرز قلایی**

چکیده

هدف این تحقیق بررسی الگوی ساختاری پیشینه تحصیلی، خودکارآمدی، اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان از طریق روش تحلیل مسیر بود. به همین منظور، نمونه آماری به تعداد ۳۷۰ نفر از دانشجویان دانشگاه بوعلی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) و اهداف عملکردی میدگلی و همکاران (۱۹۹۴) پاسخ دادند. همچنین، برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانشجویان، از معدل نمرات پایانی نیمسال‌های قبلی و نیمسال کنونی آن‌ها استفاده شد. نتایج نشان دادند که مدل با داده‌های این پژوهش از برازش کاملی برخوردار است. پیشینه تحصیلی، هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم، از طریق واسطه‌گری متغیرهای خودکارآمدی و اهداف عملکردی بر پیشرفت تحصیلی بعدی تأثیر معنادار دارد. **واژگان کلیدی:** پیشینه تحصیلی، خودکارآمدی، اهداف عملکردی، پیشرفت تحصیلی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا

تاریخ دریافت: ۹۱/۴/۲۲ تاریخ پذیرش: ۹۲/۸/۱۱

مقدمه

در جهان امروز، با توجه به پیچیده شدن فرایند توسعه، نیاز به آگاهی و دانش هر لحظه بیشتر شده است. آموزش عالی یکی از نهادهای مهمی است که با توجه به وظیفه پرورش افراد اجتماع، مسئولیت عظیمی در غنی شدن هر چه بیشتر سرمایه‌های علمی و معنوی جامعه بر عهده دارد. نیروهای پرورش یافته در مراکز آموزش عالی، باید در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و علمی نقش ایفا کنند. بر همین اساس، یکی از تدابیر لازم برای بهینه‌سازی آموزش کشور را می‌توان به تدقیق، بررسی و تحلیل مسائل و عوامل مؤثر بر رشد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان متصور شد. این که چه عواملی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران و روانشناسان تربیتی بوده است. مطمئناً مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی یا عوامل شناختی و غیرشناختی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارند البته، در هیچ پژوهشی امکان جمع‌آوری و تحلیل همه این متغیرها در کنار هم وجود ندارد. به‌طور کلی، با شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، می‌توان برنامه آموزشی مناسبی را برای وصول یادگیرندگان به اهداف آموزشی و هدایت آنان به سوی آن اهداف، طراحی و اجرا کرد. بدین ترتیب، زمینه برای بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی یادگیرندگان فراهم می‌شود.

در تعبیر و تفسیر فعالیت و موفقیت فرد نمی‌توان فقط به یک عامل استناد کرد. شعبانی (۱۳۸۵) در خصوص محور قرار دادن توانایی‌ها در پیشرفت تحصیلی، معتقد است که توانایی، پیش‌بینی‌کننده کاملی برای عملکرد تحصیلی نیست زیرا با استناد به آن نمی‌توان تفاوت عملکرد دانش‌آموزی را که در امتحان مردود شده است، با دانش‌آموزی که از لحاظ توانایی با وی تفاوت ندارد، اما در همان امتحان قبول شده است، توجیه کرد. بندورا (۱۹۹۷) به نقش باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود به‌عنوان نیروی انگیزشی تأکید می‌کند. به‌ویژه، وقتی بحث درباره پدیده پیچیده‌ای مانند

پیشرفت تحصیلی است، توجه به نقش مجموعه‌ای از عوامل، بسیار ضروری و اساسی می‌نماید. از این رو، در این پژوهش، تلاش شد تا رابطه مجموعه‌ای از عوامل مربوط به انگیزش و توانایی‌های دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آن‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار بگیرد. بدین منظور، با استناد به دیدگاه‌های بندورا، راجرز^۱ و پینتریچ^۲ عواملی همچون: خودکارآمدی و اهداف عملکردی به‌عنوان عوامل انگیزشی پیشرفت تحصیلی و بر اساس دیدگاه بلوم^۳، پیشینه تحصیلی به مثابه رفتار ورودی شناختی به‌عنوان توانایی و مهارت‌های لازم برای پیشرفت تحصیلی، در نظر گرفته شدند تا تأثیر همزمان آن‌ها در قالب یک الگو بر روی پیشرفت تحصیلی مورد مطالعه قرار گیرد.

تحقیقات انجام‌شده درباره تأثیر پیش‌دانشه‌ها در آموزش و یادگیری نشان می‌دهد که عملکرد قبلی تأثیر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی بعدی دارد. به‌عنوان مثال، پاجارس و میلر^۴ (۱۹۹۴) در پژوهشی نشان دادند که بین پیشینه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. آن‌ها بیان می‌دارند که داشتن بنیه علمی مناسب برای تحصیل در هر رشته علمی جزو ملزومات تحصیل در آن رشته است تا جایی که فرد باید حداقل دانش و توان علمی را برای ورود به دانشگاه و تحصیل در آن رشته داشته باشد. صلاحیت‌های ورودی و تجارب قبلی می‌تواند منجر به ایجاد باورهای درونی قوی‌تر شده و مسبب انگیزش پیشرفت آنان باشد.

همچنین، شعبانی (۱۳۸۵) در پژوهشی نشان داد که بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی همبستگی ۰/۴ تا ۰/۶ وجود دارد. بر این اساس، دانش‌آموزانی که پیشینه تحصیلی خوبی داشتند، مفهوم خودکارآمدی مثبتی را در خود پرورش می‌دهند و مفهوم خودکارآمدی مثبت رشد یافته باعث افزایش پیشرفت در عملکرد تحصیلی می‌شود.

در مورد رابطه بین اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز تحقیقات

1. Rogers
2. Pintrich
3. Beloom
4. Pajares, F. & Miller

مختلفی انجام شده است. از جمله، مک لوگین و همکاران^۱ (۲۰۰۲) در تحقیقی نشان دادند که اهداف عملکردی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی می‌باشد. در زمینه این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که چون افرادی که جهت‌گیری هدف عملکردی دارند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی هستند که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القاء می‌کنند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به‌عنوان آشکارترین و قابل‌دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشد، بنابراین افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران می‌باشند و تمام تلاش و تمرکز آنان معطوف به این است که به این هدف نائل شوند و از آنجا که گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، افراد مذکور در زمینه پیشرفت تحصیلی در حد بالایی قرار دارند.

از جمله دلایلی که می‌توان برای توجیه رابطه مثبت بین اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی در تحقیقات صورت گرفته در کشور متصور شد، این است که در نظام آموزش و پرورش ایران، به علت جو رقابتی شدید و مدرک‌گرایی موجود و نظام نمره‌گذاری، بیشتر دانش‌آموزان به اهداف عملکردی گرایش دارند. بنابراین، بیشتر دانش‌آموزان موفق در کنار اهداف تبحری، به‌سوی اهداف عملکردی نیز گرایش پیدا می‌کنند (جهان‌آرا، ۱۳۸۵).

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، در مورد رابطه بین خودکارآمدی دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها تحقیقات زیادی انجام شده است و در همه تحقیقات این نتیجه حاصل شده است که بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای قوی و مثبت وجود دارد (راس میلر^۲، ۲۰۰۳؛ پاجارس و میلر، ۱۹۹۶ و ۱۹۹۷؛ کبیری، ۱۳۸۲؛ محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶ و حجازی و نقش‌بندی، ۱۳۸۶).

دانشجویان با خودکارآمدی بالا، تلاش و علاقه درونی بیشتری به یادگیری تحصیلی نشان می‌دهند (شانک^۳، ۱۹۸۹). این دانشجویان به میزان بیشتری از راهبردهای یادگیری

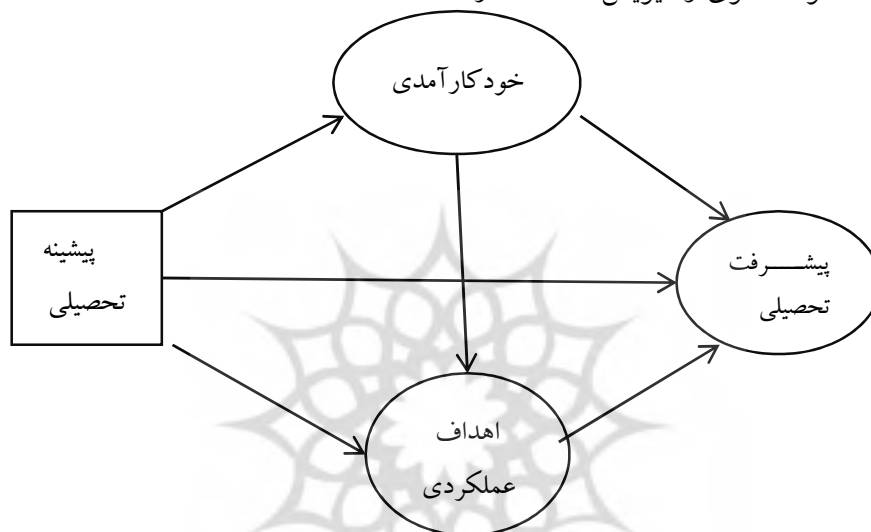
1. McLaughlin & et al.

2. Rossimiller

3. Shunk

استفاده می‌کنند و از نظر پیشرفت تحصیلی، بهتر از دانشجویانی هستند که از این راهبردها استفاده نمی‌کنند (ویسمر^۱، ۲۰۰۲).

بنابراین، هدف ما در این پژوهش، بررسی الگوی روابط بین پیشینه تحصیلی، خودکارآمدی دانشجویان، اهداف عملکردی دانشجویان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است که توسط هوی و دیویس^۲ (۲۰۰۶) ارائه شده است.



شکل ۱. مدل روابط بین پیشینه تحصیلی، خودکارآمدی، اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان (ارائه شده توسط هوی و دیویس، ۲۰۰۶).

روش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و به‌طور دقیق‌تر، طرح همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. در تحقیقاتی که هدف، آزمودن مدل خاصی از روابط بین متغیرهاست، از تحلیل مدل معادلات ساختاری یا مدل‌های علی استفاده می‌شود. در این مدل، داده‌ها به‌صورت ماتریس‌های کوواریانس با همبستگی درآمده و یک مجموعه معادلات رگرسیون بین متغیرها تدوین می‌شود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۵).

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه بوعلی می‌باشد که در سال

1. Weasmer

2. Hoy, A., & Davis

تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند که از بین آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۳۷۰ نفر و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات، در این پژوهش از دو نوع پرسشنامه، شامل پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران^۱ (۱۹۸۲) و نیز پرسشنامه اهداف عملکردی میدگلی و همکاران^۲ (۱۹۹۴) استفاده گردید.

همچنین، برای اندازه‌گیری پیشینه تحصیلی دانشجویان، از معدل کل نیمسال‌های قبلی آن‌ها و برای اندازه‌گیری میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان از معدل نیمسال اول سال جاری آن‌ها استفاده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) شامل ۱۷ سؤال بود. میانگین و انحراف استاندارد این آزمون به ترتیب ۵۷/۹۹ و ۱۲/۰۸ است. ضریب پایایی این آزمون نیز از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است (به نقل از براتی، ۱۳۷۶).

پرسشنامه جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۷) شامل ۱۰ سؤال بود. این پرسشنامه به منظور ارزیابی جهت‌گیری هدفی اقتباس شده و توسط امام‌جمعه (۱۳۸۶) ترجمه و اعتباریابی مقدماتی شده است. این پرسشنامه نیز دارای ۱۰ سؤال و شامل ۲ قسمت است: جهت‌گیری هدفی تبحری که شامل سؤالات ۱، ۳، ۵، ۶، ۹ است و جهت‌گیری هدفی عملکردی که شامل سؤالات ۲، ۴، ۷، ۸، ۱۰ است. این ابزار در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از خیلی زیاد تا خیلی کم تنظیم شده است.

میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) با تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم‌افزار لیزرل، نیکویی برازش پرسشنامه چهارده ماده‌ای پالس را این‌گونه محاسبه کردند:

$0/97 =$ (شاخص نیکویی برازش) GFI و $0/95 =$ (شاخص تعدیل شده نیکویی

برازش) $AGFI$

امام‌جمعه (۱۳۸۶) نیز ضرایب آلفای به دست آمده را برای هر دو مؤلفه این پرسشنامه، این‌گونه گزارش می‌کند: جهت‌گیری هدفی تبحری ۰/۷۶ و جهت‌گیری هدفی عملکردی

۰/۸۶

1. Shererr& et al.
2. Midgley& et al.

به منظور بررسی روابط علی میان متغیرها، از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. تحلیل مسیر که برای نخستین بار سؤال رایت آن را توسعه داده است، در حقیقت کاربرد رگرسیون چندمتغیری در زمینه بارز مدل‌های علی است و هدف آن، به دست دادن برآوردهای کمی روابط علی بین مجموعه‌ای از متغیرهاست (هومن، ۱۳۸۰).

یافته‌ها

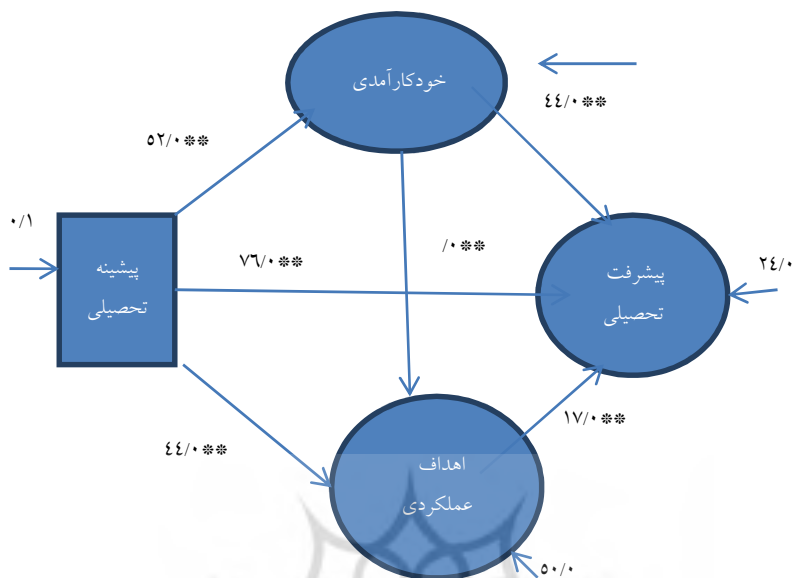
در این پژوهش، پیشینه تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زا و خودکارآمدی، اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده است. به طور کلی، مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرها

عوامل	پیشینه تحصیلی	خودکارآمدی	اهداف عملکردی	پیشرفت تحصیلی
پیشینه تحصیلی	۱			
خودکارآمدی	۰/۵۱**	۱		
اهداف عملکردی	۰/۴۷**	۰/۶۴**	۱	
پیشرفت تحصیلی	۰/۸۴**	۰/۶۲**	۰/۶۰**	۱

** معنی داری در سطح ۰/۰۱

با توجه به جدول ۱، بالاترین میزان همبستگی در میان متغیرها، مربوط به رابطه بین پیشینه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ($r=0/84$) است. از میان متغیرهای همبسته با پیشرفت تحصیلی، پیشینه تحصیلی بالاترین میزان همبستگی را ($0/84$) با پیشرفت تحصیلی دارد. بعد از آن، به ترتیب خودکارآمدی و اهداف عملکردی بالاترین میزان همبستگی با پیشرفت تحصیلی را دارند و همه روابط در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.



شکل ۲. مدل برازش شده

شاخص‌های برازش مدل

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

نتیجه	دامنه موردقبول	مقدار	شاخص
تأیید مدل	< 2	۱/۵۸	نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی X^2 / df
تأیید مدل	$> 0/05$	۰/۱۹	p.value
تأیید مدل	$< 0/09$	۰/۰۵۷۳	ریشه خطای میانگین مجدورات تقریب RMSEA
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۹۷	شاخص برازندگی تطبیقی CFI
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۹۱	شاخص نرم شدگی برازندگی NNFI
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۹۳	شاخص بتلر-بونت NFI
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۴۷	شاخص برازش AGFI
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۸۹	شاخص برازش مدل GFI

از مجموع شاخص‌های برازش، به این نتیجه می‌رسیم که داده‌ها با مدل پیشنهادی

ارزیابی مدل علی روابط بین پیشینه تحصیلی، خودکارآمدی ... ۱۰۳

هماهنگی کاملی دارند و مدل دارای برازش خوبی است. یکی از راه‌های تشخیص برازش، مدل استفاده از ماتریس ضرایب باقی‌مانده است. در جدول شماره ۳، ماتریس ضرایب باقیمانده نشان داده شده است.

جدول ۳. ماتریس ضرایب باقیمانده‌ها برای مدل برازش شده

عوامل	پیشینه تحصیلی	خودکارآمدی	اهداف عملکردی	پیشرفت تحصیلی
پیشینه تحصیلی	۰/۰۰۰۱			
خودکارآمدی	۰/۰۰۰۱	۰/۰۲۶		
اهداف عملکردی	۰/۰۷۱	۰/۰۱۹	۰/۰۱۲	
پیشرفت تحصیلی بعدی	۰/۰۱۲	۰/۰۴۰	۰/۰۵۲	۰/۲۲۰

در جدول فوق، ضرایب باقیمانده محاسبه تحلیل مسیر آورده شده است. همه ضرایب فوق بیانگر پایین‌تر بودن این ضرایب از مقدار ملاک ۰/۱ است. این ضرایب نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است.

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرها

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرها

اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	اثرات مستقیم	
۰/۷۶ ۰/۵۰۸ ۰/۱۷ ۰/۰۶۸	۰/۷۶ ۰/۴۴ ۰/۱۷	بر روی پیشرفت تحصیلی از پیشینه تحصیلی خودکارآمدی اهداف عملکردی
۰/۴۰ ۰/۶۴۸ ۰/۲۰۸	۰/۴۰ ۰/۴۴	بر روی اهداف عملکردی از خودکارآمدی پیشینه تحصیلی
۰/۵۲	۰/۵۲	بر روی خودکارآمدی از پیشینه تحصیلی

همان‌طور که از جدول شماره ۴ استنباط می‌شود، پیشینه تحصیلی دانشجویان، هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم، از طریق واسطه‌گری متغیرهای خودکارآمدی و اهداف عملکردی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد.

خودکارآمدی دانشجویان، هم به‌طور مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم، از طریق میانجی‌گری متغیر اهداف عملکردی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. همچنین، اهداف عملکردی تنها به‌صورت مستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. بر اساس ستون کلی، می‌توان استنباط نمود که متغیر پیشینه تحصیلی بیشترین تأثیر را (۰/۷۶) بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. پس از آن، خودکارآمدی (۰/۵۰۸) و اهداف عملکردی (۰/۱۷) به ترتیب بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

قبل از اجرای تحلیل مسیر، تشکیل ماتریس همبستگی میان متغیرها ضروری است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۵). برای تشکیل ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون، دو مفروضه مهم وجود دارد که عبارت‌اند از نرمال بودن توزیع متغیرها و همچنین خطی بودن روابط میان متغیرها. با بررسی این دو مفروضه، معلوم شد که این دو مفروضه در اینجا برقرار می‌باشند؛ بنابراین، ماتریس همبستگی پیرسون تشکیل شد و از این ضرایب در محاسبات مدل استفاده شد. با استفاده از نرم‌افزار لیزرل، تحلیل مسیر انجام شد تا مدل نهایی به دست آید. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است و تمام مسیرها معنادار شدند و بنابراین، هیچ مسیری حذف نشد. همچنین، بر اساس ضرایب مسیر، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کلی هر یک از متغیرها بر یکدیگر و بر پیشرفت تحصیلی تعیین و برآورد شد.

پیشینه تحصیلی دانشجویان هم به‌طور مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم از طریق میانجی‌گری متغیرهای خودکارآمدی، اهداف عملکردی بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه دارد و این با یافته‌های معینی (۱۳۷۲)، هرمزی (۱۳۸۷)، پور صیاد (۱۳۷۵)، راوندی (۱۳۸۶)، لسلی^۱ (۱۹۹۰)، هیرچ^۱ (۲۰۰۵)، گرین و همکاران^۲ (۲۰۰۴) هماهنگ است.

کبیری (۱۳۸۲) در پژوهشی نشان داد که بین پیشینه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به این دلیل که داشتن بنیه علمی مناسب برای تحصیل در هر رشته علمی جزو ملزومات تحصیل در آن رشته است تا جایی که فرد باید حداقل دانش و توان علمی را برای ورود به دانشگاه و تحصیل در آن رشته داشته باشد. صلاحیت‌های ورودی و تجارب قبلی می‌تواند منجر به ایجاد باورهای درونی قوی‌تر و مسبب انگیزش پیشرفت آنان باشد.

نتایج تحقیق مدل برازش شده نشان داد که رابطه غیرمستقیم و معناداری بین پیشینه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان از طریق واسطه‌گیری متغیر خودکارآمدی وجود دارد و این یافته با یافته‌های پاچارس و میلر (۱۹۹۶) و شعبانی (۱۳۸۵) مطابقت و هماهنگی دارد.

شعبانی (۱۳۸۵) در پژوهشی نشان داد که بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی همبستگی ۰/۴ تا ۰/۶ وجود دارد. بر این اساس، دانشجویانی که پیشینه تحصیلی خوبی داشتند، مفهوم خودکارآمدی مثبتی را در خود پرورش می‌دهند و مفهوم خودکارآمدی مثبت رشد یافته، باعث افزایش پیشرفت در عملکرد تحصیلی می‌شود.

همچنین، نتایج تحلیل مسیر نشان داد که بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق واسطه‌گری متغیر اهداف عملکردی رابطه وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های راس میلر (۲۰۰۳)، پاچارس و میلر (۱۹۹۶ و ۱۹۹۷)، کبیری (۱۳۸۲)، محسن پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶)، حجازی و نقش‌بندی (۱۳۸۶) هماهنگ است.

تبینی که در مورد رابطه مستقیم بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت این است که وقتی دانشجویان با تکالیف درسی مواجه می‌شوند، افراد با خودکارآمدی بالا شدیدتر کار می‌کنند و برای مدت طولانی مشغول تکلیف می‌باشند، اما افراد با خودکارآمدی پایین زودتر خسته شده و تکالیف را رها می‌کنند. خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش تلاش، پشتکار، مقاومت، انگیزش شده و از

-
1. Hirsch
 2. Greene & et al.

مهمترین عوامل تعیین کننده عملکرد تحصیلی دانشجویان است. این عوامل می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر گذاشته و موجب عملکرد بهتر در تحصیل گردند (بندورا، ۲۰۰۰).

در مورد رابطه بین خودکارآمدی و اهداف عملکردی، نتایج تحلیل مسیر نشان دادند که رابطه مثبت و مستقیمی بین خودکارآمدی و اهداف عملکردی وجود دارد. این یافته با یافته‌های میدگلی، آندرمن و هیکس (۲۰۰۰) گرین و همکاران (۲۰۰۴)، بیرامی (۱۳۹۰)، منطبق و هماهنگ می‌باشد.

بیرامی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین اهداف عملکردی و خودکارآمدی وجود دارد. در مورد این نتیجه می‌توان این تبیین را مطرح کرد که احتمالاً نظام آموزشی و سیستم ارزشیابی، سازگاری با اهداف عملکردی را در دانشجویان تشویق کرده است. بدین ترتیب که دانشجویان با داشتن اهداف عملکردی در مقایسه با اهداف تبحری موفقیت بیشتری را کسب کرده‌اند. لذا در مورد این دانشجویان افزایش و کاهش در خودکارآمدی با عملکرد خوب یا ضعیف در هدف عملکردی همراه بوده است.

طبق مدل برازش شده، اهداف عملکردی به‌طور مستقیم با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و این نتیجه با یافته‌های استروف (۲۰۰۰)، مک لوگین و همکاران (۲۰۰۲)، محسن پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶) مطابقت و هماهنگی دارد، اما از طرفی با یافته‌های سوداک و پودل^۱ (۱۹۹۷)، اسمیت و هالین^۲ (۱۹۹۹) ناهماهنگ است.

در مورد نتایج متفاوتی که از رابطه بین اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی در تحقیق‌های مختلف به‌دست آمده است، با توجه به این‌که تحقیقات فوق در مورد گروه‌های سنی متفاوت صورت گرفته و نوع ارزیابی از عملکرد افراد در سنین مختلف متفاوت است، لذا تفاوت‌های مشاهده‌شده در نتایج مربوط به اهداف عملکردی و

1. Soodak, L. &Podell

2. Smith, P., Kendall

عملکرد تحصیلی می‌تواند متأثر از این موضوع باشد (هرمزی، ۱۳۸۷). مک لوگین و همکاران (۲۰۰۲) در تحقیقی نشان دادند که اهداف عملکردی، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی می‌باشد. در زمینه این یافته، می‌توان به این نکته اشاره کرد که چون افرادی که جهت‌گیری هدف عملکردی دارند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی هستند که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القاء می‌کنند و در چنین شرایطی، معیارهای عینی به‌عنوان آشکارترین و قابل‌دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشد، بنابراین افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران می‌باشند و تمام تلاش و تمرکز آنان معطوف به این است که به این هدف نائل شوند و از آنجا که گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، لذا افراد مذکور در زمینه پیشرفت تحصیلی در حد بالایی قرار دارند.

از جمله دلایلی که در مورد رابطه مثبت بین اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی در تحقیقات صورت گرفته در کشور می‌توان گفت، این است که در نظام آموزش عالی ایران به علت جو رقابتی شدید و مدرک‌گرایی موجود و نظام نمره‌گذاری، بیشتر دانشجویان به اهداف عملکردی گرایش دارند؛ بنابراین، بیشتر دانشجویان موفق در کنار اهداف تبحری، به‌سوی اهداف عملکردی نیز گرایش پیدا می‌کنند (جهان‌آرا، ۱۳۸۵).

منابع

- امام‌جمعه، مریم (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدفی در دانشجویان علوم انسانی و فنی مهندسی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- براتی، بختیار (۱۳۷۶). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای خود اثربخش، عزت‌نفس و خودیابی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم نظام جدید شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بیرامی، منصور (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تبریز.
- پورصیاد، امین (۱۳۷۵). بررسی تأثیر میزان رضایت شغلی معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- جهان‌آرا، رضا (۱۳۸۵). رابطه بین خودکارآمدی معلمان و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد ساوه.
- حجازی، الهه و نقش‌بندی، زهرا (۱۳۸۶). الگوی ساختاری ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خود نظم‌بخشی در درس ریاضی. تازه‌های علوم شناختی. ۱۰۰(۴). ۱۷، ۳۹.
- راوندی، محمدرضا (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر میزان خودکارآمدی معلمان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد ساوه.
- سرمد زهره، بازگان عباس، حجازی الهه، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری ۱۳۸۵، انتشارات آگاه.
- شعبانی، خسرو (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین خودکارآمدی اساتید دانشگاه‌های استان فارس و میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان آن‌ها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اراک.
- کبیری، مسعود (۱۳۸۲). نقش خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی با توجه به متغیرهای شخصی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

محسن پور، سمیه؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۷). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.

معینی، لیلا (۱۳۷۲)، بررسی رابطه رضایت شغلی دبیران زن و مرد با سنوات خدمت و جنسیت آن‌ها، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

هرمزی، محمود (۱۳۸۷). نقش پیش دانسته‌ها و ویژگی‌های فردی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چندمتغیری، تهران، نشر پارسا.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Greene, B. A. Miller, R. B. Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.

Hirsch, E. (2005). Teacher working conditions are student learning conditions: A report to Governor Mike Easley on the 2004 North Carolina teacher working conditions survey. (The Southeast Center for Teaching Quality Publication).

Leslie, K. (1990). Administrators Must Consider and Improve Teacher Satisfaction. *NASSP Bulletin*, 73, 19-22.

McLaughlin, M., Pfeifer, R., Swanson-Owens, D. & Yee, S. (2002). Why teachers won't teach. *Phi Delta Kappan*, 67, 420-426.

Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (2000). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of early adolescence*, 15, 90-113.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (1994). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what costs? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-80.

Ostroff, C. (2000). The relationship between satisfaction, attitudes, and

performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 6, 963-974.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self efficacy and self concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.

Pajares, F. & Miller (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research* 66(4), 543-578.

Rossmiller, R. A. (2003). The Secondary School Principal and Teachers' Quality of Work Life. *Educational Management and Administration*, 20 (3), 132-146.

Shunk, M.H. (1989). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.

Smith, P., Kendall, L., & Hulin, C. (1999). The measurement of satisfaction, in work and retirement: A strategy for the study of attitude. Chicago: Rand McNally.

Soodak, L. & Podell, D. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.

Weasmer, J. (2002) Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing Hours*, 75(4), 186-189.

Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.