

## ارائه الگوی روابط علی کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان

### The Presentation of the causal relationship model of the functions of social cognition and academic engagement with the mediating role of achievement goals in student

**Nazanin Makarachi**

M. A. of Psychology, Department of Psychology, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran

**Dr. Sedigheh Jafari \***

Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Alzahra University, Tehran

نازنین ماکاراجی

کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران

دکتر صدیقه جعفری (نویسنده مسئول)

استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران

#### Abstract

The purpose of this study was to explain a model for predicting student engagement through social recognition functions and the central role of progress goals. The research method was descriptive correlational. The population of the study consisted of high school girl students in the 3rd district of Tehran, randomly selected by random cluster sampling of 260 students. The instruments used in this study were Academic Engagement Scale (Reeve & Tseng, 2011), Cognitive Abilities Questionnaire (Nejati, 2012), and Achievement Goals Questionnaire (Elliot & McGregor, 2001). Data were analyzed by SPSS-24 and Pearson correlation and Structural equation modeling tests. The results of this study indicated that the subscales of self-awareness, the theory of mind, and the threat diagnosis of social cognitive functions of students, 0.24 and the subscales of the avoidance of performance and the tendency to perform the goals of progress predicted 0.26 of variations in the variance of academic engagement. The results of the conceptual model of output also represent the functions of social cognition with full mediation of goals of progress, 0.25 of changes in behavioural conflict, 0.18 of changes in emotional involvement, 0.31 of cognitive conflict changes and 0.18 of the variance of agency involvement subscale. Regarding the role of social recognition functions on goal orientation and academic engagement, empowerment programs of social cognitive functions of students can be of great help in orienting the students' academic achievement goals and goals.

**Key words:** academic engagement, social recognition functions, progress goals

#### چکیده

هدف از انجام این پژوهش تبیین مدلی برای پیش بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق کارکردهای شناخت اجتماعی و نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه دولتی منطقه ۳ شهر تهران بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی تعداد ۲۶۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده بودند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس درگیری تحصیلی (ریو و تیسنگ، ۲۰۱۱)، پرسشنامه توانایی‌های شناختی (نجاتی، ۱۳۹۱)، و پرسشنامه اهداف پیشرفت (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱) بود. به‌منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-24 و آزمون‌های همبستگی پیرسون و تحلیل مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که خرده مقیاس‌های خودآگاهی، تئوری ذهن، و تشخیص تهدید کارکردهای شناخت اجتماعی دانش‌آموزان، ۰/۲۴ و خرده مقیاس‌های اجتناب از عملکرد و گرایش به عملکرد اهداف پیشرفت ۰/۲۶ از تغییرات واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج مدل مفهومی برونداد نیز نشان دهنده کارکردهای شناخت اجتماعی با واسطه‌گری کامل اهداف پیشرفت، ۰/۲۵ از تغییرات درگیری رفتاری، ۰/۱۸ از تغییرات درگیری عاطفی، ۰/۳۱ از تغییرات درگیری شناختی، و ۰/۱۸ از واریانس خرده مقیاس درگیری عاملیت را تبیین می‌کنند. با توجه به نقش کارکردهای شناخت اجتماعی بر جهت‌گیری هدف و درگیری تحصیلی، برنامه‌های توان‌افزایی کارکردهای شناخت اجتماعی دانش‌آموزان می‌تواند کمک بسزایی در جهت‌گیری اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

**کلید واژگان:** درگیری تحصیلی، کارکردهای شناخت اجتماعی، اهداف پیشرفت

## مقدمه

در هر نظام تعلیم و تربیت، میزان موفقیت و افت تحصیلی از جمله مهم‌ترین ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است. یکی از عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مورد چالش واقع شده است، درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> است (ونگ و اکلس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). درگیری از نظر لغوی به معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌میلی یا بی‌رغبتی در کاری تعریف می‌شود (سماوی، ابراهیمی و جاودان، ۱۳۹۵). درگیری تحصیلی از نظر لینن‌برینک و پنتریچ<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقا آنها صورت می‌گیرد فردریکز، بلومن‌فلد، پاریس<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد شناختی، عاطفی، و رفتاری دانسته‌اند. اما ریو و تسینگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) بعد دیگری را بنام "مشارکت سازنده فراگیر در جریان آموزش یا عاملیت انسانی" را به ابعاد سه‌گانه درگیری تحصیلی اضافه نموده‌اند که در پژوهش حاضر نیز هر چهار بعد درگیری تحصیلی بررسی خواهد شد. به‌طور کلی سازه درگیری تحصیلی هسته بسیاری از نظریه‌های ترک تحصیل می‌باشد (رگنر، لوس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان به‌منظور به‌دست‌آوردن دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای انتقال موفقیت‌آمیز به برنامه‌های دانشگاهی و حرفه‌ای، باید به‌طور فعال با آموزش مدرسه‌ای خود درگیر شوند (ونگ و همکاران، ۲۰۱۳). لیم، برناردو<sup>۷</sup> (۲۰۱۳) به بررسی درگیری تحصیلی و عوامل مؤثر بر روی آن در بین دانش‌آموزان پرداخته و به این نتیجه رسیده است که کارکردهای شناخت اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. همچنین دورلاک، ویسبرگ، دیمینکی، تیلور، اسپیلینگر<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) به بررسی تأثیر شناخت اجتماعی و یادگیری اجتماعی بر روی عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد. در مجموع می‌توان گفت، اگر بتوان یادگیرنده را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری نمود، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی و کاهش افت تحصیلی وی امیدوار بود. از آنجا که درگیری تحصیلی فراگیران هم تحت تأثیر بافت محیط آموزشی قرار دارد و هم متأثر از توانمندی‌های درون فردی است؛ از این رو در این پژوهش سعی بر آن است که از میان نظریه‌های روان‌شناسی، بر پایه نظریه شناختی-اجتماعی بندورا<sup>۹</sup> به تبیین و پیش‌بینی درگیری تحصیلی پرداخته شود. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، به‌جای تأکید صرف بر عوامل درونی یا عوامل بیرونی و محیطی، بر هر دو عامل درونی و بیرونی تأکید می‌شود و انسان مفسر فعال رخداد‌های محیطی است زیرا کلیه قابلیت‌های شناختی خود را برای شناخت، پیش‌بینی، انتخاب هدف‌ها، و رفتارهای مناسب استفاده می‌کند (بندورا، ۲۰۰۱). مبتنی بر پایه نظری، یکی از متغیرهای درون فردی تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، کارکردهای شناخت اجتماعی<sup>۱۰</sup> است (پینخام، پن، گرین، باک، هالی، و هاروی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴).

کارکردهای شناخت اجتماعی را می‌توان توانایی‌های خودآگاهی، نظریه ذهن، تشخیص تهدید و خودتنظیمی دانست که مکانیسم‌های خاصی را برای پردازش اطلاعات درباره جهان اجتماعی؛ مشتمل بر توانایی برای دانستن درباره خود فرد، برای دانستن درباره این‌که چطور دیگران به فرد پاسخ می‌دهند، و برای تنظیم فعالیت‌های خود؛ به منظور همزیستی با دیگر اعضای جامعه، تحریک می‌کنند (جعفری، ۱۳۹۵). شناخت اجتماعی، نقشی حیاتی در تعامل فرد با محیط انسانی پیرامونی ایفا می‌نماید (برنت، رويس، هپی، و چارمن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۴)، و اختلال در این توانایی شناختی، شکل‌گیری تعامل بین فرد و محیط را دچار مشکل می‌سازد. از این رو نقش کارکردهای شناخت اجتماعی تحول یافته را برای شناخت بافت محیط آموزشی و درگیری تحصیلی نمی‌توان نادیده گرفت. نتایج پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که کارکردهای شناخت اجتماعی بر درگیری تحصیلی<sup>۱۳</sup> دانش‌آموزان تأثیرگذار است (گوین<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۷).

1 - academic engagement

2 - Wang & Eccles

3 - Linnebrink & Pintrich

4 - Frericks, Blumenfeld, & Paris

5 - Reeve & Tesing

6 - Regner, & Loose

7 - Liem & Bernardo

8 - Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger

9 - Bandura's social cognition theory

10 - social cognitive functions

11 - Pinkham, Pen, Green, Buk, Hally & Harvey

12 - Brent, Riass, Hapy & Charman

13 - academic engagement

14 - Quin

از سوی دیگر مبتنی بر پایه نظری، متغیر دیگری که می‌تواند درگیری تحصیلی و ابعاد چهارگانه آن (شناختی، عاطفی، رفتاری، و عاملیت انسانی) را تحت تاثیر قرار دهد، اهداف پیشرفت<sup>۱</sup> دانش‌آموزان است (ریو و تسینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). عاملیت (کنش‌گری) انسانی منجر به برنامه‌ریزی آگاهانه و انجام عمدی کارها و رفتارها از سوی آدمی برای اثرگذاری بر رویدادهای آینده می‌شود (رولی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). بنابراین جهت‌گیری دانش‌آموزان در اهداف پیشرفت می‌تواند درگیری تحصیلی آن‌ها را تحت تاثیر قرار دهد (اسشونک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). اهداف پیشرفت اشاره بر این دارد که دانش‌آموزان، اهداف و ارزش‌های خاصی را در موقعیت‌های یادگیری و آموزشی دنبال می‌کنند و در نتیجه در فعالیت‌های آموزشی، طبق اهدافی که اتخاذ می‌کنند، به‌صورتی گسترده و متفاوت درگیر می‌شوند. کسی که در راستای دستیابی به هدف تلاش می‌کند دارای "رفتار معطوف به هدف" است. رفتار هدفدار باعث پیشرفت می‌شود، زیرا توجه فرد را در تکلیفی که باید انجام دهد، جهت می‌دهد؛ تلاش بسوی هدف را افزایش می‌دهد؛ پایداری بر هدف را تقویت می‌کند و موجب تسهیل تحول راهبردها برای رسیدن به هدف می‌شود (جعفری، ۱۳۹۵). الیوت و مک‌گرگور<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) اهداف پیشرفت را مفروض در چهار هدف گرایش به تسلط<sup>۶</sup>، گرایش به عملکرد<sup>۷</sup>، اجتناب از تسلط<sup>۸</sup>، و اجتناب از عملکرد<sup>۹</sup> داشتند که با اغلب اهداف مرتبط با پیشرفت در نظام آموزشی همخوان است (رگنر، اسمیدینگ، گیمینگ، تینوس - بلانس، مانتیل و هاگت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰). در این پژوهش نیز همین اهداف در نظر گرفته شده‌اند.

بطور کلی انگیزه برای پیشرفت و به‌صورت اختصاصی تر شکل‌گیری اهداف پیشرفت، با درگیر نمودن آموزنده در تحصیل، منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی در آموزنده می‌شود. از این رو اهداف پیشرفت را می‌توان به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های درگیری تحصیلی به شمار آورد (والترز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴) و نتایج پژوهش‌ها نیز حاکی از وجود رابطه علی و معنادار بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی است (اسکالویک و اسکالویک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۷). شواهد نشان داده است که این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آیند و به الگوهای متمایزی از درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شوند (بیگز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۱). برای اینکه جهت‌گیری هدفی رخ دهد، آموزنده نیاز به توانایی‌های شناختی از جمله کارکردهای شناخت اجتماعی دارد تا بتواند با ادراک از محیط آموزشی و پیگیری اهداف به‌صورت اهداف پیشرفت شخصی، جهت‌گیری هدف خود را تعیین کند (جعفری، ۱۳۹۵). بریکمن و همکاران (۲۰۱۳) و بریکمن و میلر<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۴) نیز تأثیر شناخت اجتماعی را بر روی تشکیل جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان معنادار گزارش نموده‌اند.

با وجود اینکه نتایج پژوهش‌ها و مطالعات حاکی از وجود رابطه علی و معنادار بین متغیرهای پژوهش است ولی تاکنون مطالعه‌ای در زمینه رابطه کارکرد شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان، به همراه هم و به صورت یک مدل صورت نگرفته است. کارکردهای شناخت اجتماعی نه تنها به صورت مستقیم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد، بلکه به صورت غیر مستقیم با تاثیر بر اهداف پیشرفت می‌تواند درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را متاثر سازد. بدین منظور، هدف کلی از پژوهش حاضر تبیین مدلی برای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق کارکردهای شناخت اجتماعی و نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت است و این مطالعه در صدد بررسی این مساله است که آیا اهداف پیشرفت در رابطه بین کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی و واسطه‌ای دارند؟ کدام یک از خرده مقیاس‌های کارکردهای شناخت اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی شناختی، عاطفی، رفتاری، و عاملیت انسانی دارند؟ بنابراین، سؤال اصلی پژوهش حاضر را می‌توان به شکل زیر بیان نمود: آیا اهداف پیشرفت در رابطه بین کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش متغیر واسطه‌ای دارد؟

بر اساس این سؤال، مدل مفهومی پژوهش به شکل ۱ ترسیم شده است:

1 - achievement goals

2 - Reeve & Tseng

3 - Rowley

4 - Schunk

5 - Elliot, & McGregor

6 - mastery-approach goals

5- performance-approach

8- mastery-avoidance goals

9 - performance-avoidance

10- Régner, Smeding, Gimmig, Thinus-Blanc, Monteil, & Huguet

11- Wolters

12 - Skaalvik, & Skaalvik

13- Biggs

14- Brickman & Miller



نمودار ۱: مدل مفهومی پژوهش

## روش

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه دولتی منطقه ۳ شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه‌ها با توجه به تعداد خرده‌مقیاس‌ها ۲۶۰ نفر برآورد شد. نمونه پژوهش حاضر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از سه مدرسه در منطقه سه تهران جمع‌آوری شد. پس از کسب موافقت اصولی از سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، پژوهشگر پس از مراجعه به واحدهای پژوهش و با کسب رضایت آگاهانه و شرح اهداف پژوهش ابزارهای پژوهش اجرا شد. با مراجعه به کلاس‌های درس، پرسشنامه‌ها توزیع شد و دانش‌آموزان ظرف ۳۰ دقیقه به آن‌ها پاسخ دادند. ابزارهای پژوهش به شرح زیر بود:

**مقیاس درگیری تحصیلی:** برای ارزیابی جنبه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی، درگیری عاملیت)، از مقیاس ریو و تیسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم شده است. در این پرسشنامه خرده‌مقیاس درگیری عاملیت شامل ۵ سؤال (سوالات ۱-۳-۵-۸-۱۴)، درگیری رفتاری شامل ۵ سؤال (سوالات ۲-۷-۹-۱۰-۲۱)، درگیری عاطفی شامل ۴ سؤال (سوالات ۱۱-۱۳-۱۶-۱۷)، و درگیری شناختی شامل ۸ سؤال (سوالات ۴-۶-۱۲-۱۵-۱۸-۱۹-۲۰-۲۲) است. در مطالعه ریو و تیسنگ (۲۰۱۱) پایایی بازآزمایی درگیری عاملیت ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ بدست آمده است. این مقیاس در ایران توسط سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵) هنجاریابی شد و پایایی آن ۰/۷۳ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، برای درگیری رفتاری ۰/۷۳، درگیری عاطفی ۰/۶۹، درگیری شناختی ۰/۷۸ و درگیری عاملیت ۰/۷۸ به دست آمد.

**پرسشنامه توانایی‌های شناختی:** در پژوهش حاضر نیز از پرسشنامه نجاتی (۱۳۹۱) استفاده شد، که بر اساس مدل نظری مغز اجتماعی هدرتون (۲۰۱۱) ساخته شده است. این پرسشنامه با ۱۹ سؤال توانایی کارکردهای شناخت اجتماعی را می‌سنجد و شامل ۴ خرده‌مقیاس (ذهن خوانی استاد، تشخیص تهدید آموزشی، شناخت خوددرک محیط آموزشی می‌باشد. در مقابل هر سؤال طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای از "تقریباً هرگز" (۱) تا "تقریباً همیشه" (۵) قرار دارد. از این رو نمرات در این پرسشنامه از ۱۹ تا ۹۵ می‌باشد. در این پرسشنامه خرده‌مقیاس ذهن خوانی استاد شامل ۶ سؤال (سوالات ۱-۲-۳-۴-۵-۶)، و تشخیص تهدید استاد شامل ۶ سؤال (سوالات ۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲)، و شناخت خود شامل ۳ سؤال (سوالات ۱۳-۱۴-۱۵)، و درک محیط آموزشی شامل ۴ سؤال (سوالات ۱۶-۱۷-۱۸-۱۹) می‌باشد. در پژوهش جعفری (۱۳۹۵) ضرایب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۵۸، ۰/۶۸ و ۰/۵۷ بدست آمده است که حاکی از اعتبار بالای این پرسشنامه است. در تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس نیز مشخصه‌های برازش الگو مانند شاخص‌های  $AGFI=0.93$ ،  $GFI=0.97$ ،  $RMSEA=0.078$  به دست آمد که نشان دهنده برازش خوب الگو است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، برای خودآگاهی ۰/۷۳، تئوری ذهن ۰/۶۰، خود تنظیمی ۰/۶۰ و تشخیص تهدید ۰/۶۲ می‌باشد.

**پرسشنامه اهداف پیشرفت:** در این پژوهش از پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه برای سنجش نوع اهداف پیشرفت افراد بر طبق الگوی چهار وجهی (۲×۲) توسط الیوت و مک گرگور تهیه و مشتمل بر ۱۲ سؤال می‌باشد (سوالات ۱، ۷، ۹) هدف گرایش به عملکرد (سوالات ۱۲، ۸، ۲) هدف گرایش به تسلط (سوالات ۱۰، ۵، ۳) هدف اجتناب از

1. Academic Engagement Scale

2. Cognitive Abilities Questionnaire

3. Achievement Goals Questionnaire

تسلط (سوالات ۱۱، ۶، ۴) هدف اجتناب از عملکرد را مورد سنجش قرار می‌دهند. هر سوال در طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" (۱) تا "کاملاً موافقم" (۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات در این پرسشنامه از ۱۲ تا ۶۰ می‌باشد. در پژوهش جعفری (۱۳۹۵) ضرایب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۱، ۰/۷۱، و ۰/۶۱ بدست آمده است که حاکی از اعتبار بالای این پرسشنامه است. تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس نیز نشان داد که مشخصه‌های برازش الگو مانند شاخص های  $GFI = 0.97$ ،  $RMSEA = 0.06$  و  $AGFI = 0.92$  به دست آمد که نشان دهنده برازش خوب الگو است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه به کمک آزمون آلفای کرونباخ، گرایش به تسلط ۰/۶۱، گرایش به عملکرد ۰/۶۵، اجتناب از تسلط ۰/۶۱ و اجتناب از عملکرد ۰/۶۰ است.

به منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-24 در دو قسمت آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. الف) آمار توصیفی: در این بخش از شاخص‌های مرکزی نظیر میانگین و شاخص‌های پراکندگی نظیر انحراف استاندارد استفاده شد. ب) آمار استنباطی: در این بخش برای تحلیل فرضیه پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مدل معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد تا برازش مدل نظری پیشنهادی بررسی شود.

### یافته ها

در این مطالعه ۲۶۰ نفر از دانش‌آموزان در این مطالعه مشارکت داشتند. ۹۲ نفر در رشته ریاضی فیزیک، ۹۹ نفر در رشته علوم تجربی و ۶۹ نفر در رشته ادبیات و علوم انسانی بودند. دانش‌آموزان در میانگین سنی ۱۷/۴۳ و معدل تحصیلی ۱۸/۵۸ بودند. در ادامه یافته‌های توصیفی و ضرایب همبستگی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش و شاخص‌های پراکندگی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱. کارکردهای شناخت اجتماعی (نمره کلی)														
۲. خودآگاهی	۰/۸۳**													
۳. تئوری ذهن	۰/۸۲**	۱												
۴. خودتنظیمی	۰/۷۶**	۰/۴۶**	۱											
۵. تشخیص تهدید	۰/۸۰**	۰/۵۶**	۰/۵۵**	۱										
۶. گرایش به عملکرد	۰/۲۷**	۰/۱۸*	۰/۲۰**	۰/۳۰**	۱									
۷. گرایش به تسلط	۰/۱۳*	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۱۷*	۰/۱۱	۱								
۸. اجتناب از تسلط	۰/۱۸*	۰/۱۰*	۰/۱۳*	۰/۲۱*	۰/۱۷*	۰/۴۸**	۱							
۹. اجتناب از عملکرد	۰/۲۲**	۰/۱۷*	۰/۱۹*	۰/۱۴*	۰/۲۲**	۰/۱۵*	۰/۲۳**	۱						
۱۰. درگیری تحصیلی (نمره کلی)	۰/۴۹**	۰/۴۳**	۰/۳۹**	۰/۳۶**	۰/۳۹**	۰/۲۲**	۰/۱۵*	۰/۱۹*	۱					
۱۱. درگیری رفتاری	۰/۳۹**	۰/۳۵**	۰/۲۷**	۰/۳۱**	۰/۳۱**	۰/۲۵**	۰/۱۸*	۰/۲۴**	۰/۱۶*	۱				
۱۲. درگیری عاطفی	۰/۳۶**	۰/۲۸**	۰/۳۳**	۰/۲۸**	۰/۲۴**	۰/۱۸*	۰/۱۳*	۰/۲۳**	۰/۱۴*	۰/۱۴**	۱			
۱۳. شناختی درگیری شناختی	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۰/۳۳**	۰/۲۷**	۰/۳۹**	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۲۴**	۰/۲۲**	۰/۱۵**	۰/۶۳**	۱		
۱۴. درگیری عملی	۰/۳۶**	۰/۳۱**	۰/۳۰**	۰/۲۷**	۰/۲۷**	۰/۰۷	-۰/۰۶	-۰/۰۸	۰/۱۵*	۰/۷۰**	۰/۳۹**	۰/۴۷**	۱	
میانگین	۷۱/۹۳	۲۴/۶۲	۱۶/۹۵	۱۴/۴۲	۱۵/۹۵	۱۰/۵۷	۱۰/۹۸	۱۱/۴۷	۱۰/۷۳	۷۹/۵۵	۱۸/۵۶	۱۴/۸۵	۲۹/۴۴	۱۶/۷۴
انحراف معیار	۱۰/۳۵	۳/۹۸	۳/۴۲	۲/۸۴	۲/۶۳	۲/۰۶	۲/۰۴	۲/۰۸	۱/۵۴	۱۱/۸۷	۳/۲۲	۲/۸۲	۴/۸۹	۳/۸۴
کمترین - بیشترین	۴۵-۹۵	۱۵-۳۰	۹-۲۵	۶-۲۰	۱۰-۲۰	۵-۱۵	۶-۱۵	۷-۱۵	۷-۱۵	۵-۱۱۰	۱۱-۲۵	۸-۲۰	۱۷-۴۰	۵-۲۵

ارائه الگوی روابط علی کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان  
The Presentation of the causal relationship model of the functions of social cognition and academic engagement

در جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و دیگر شاخص‌های پراکندگی برای هر یک از متغیرهای پژوهش گزارش شده است. همچنین نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین برخی از متغیرها در سطح  $P < 0.01^{**}$  و بین برخی از متغیرها در سطح  $P < 0.05^*$  ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد و بین برخی از متغیرها ارتباط معناداری مشاهده نشد. برای بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در رابطه بین کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، از تحلیل مدل معادلات ساختاری استفاده شد. مدل معادلات ساختاری، مجموعه‌ای از چند آزمون رگرسیون می‌باشد که لازمه انجام آن برقراری چندین پیش‌فرض آماری می‌باشد. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد که متغیر پیش‌بین کارکردهای شناخت اجتماعی ( $Sig = 0.110$ ) و ملاک درگیری تحصیلی ( $Sig = 0.118$ ) در سطح خطای  $P \leq 0.01$  معنادار نبودند، بر این اساس متغیرهای ملاک و پیش‌بین دارای توزیع نرمال می‌باشند، مولفه‌های متغیر واسطه‌ای نیز از توزیع نرمال تبعیت می‌کردند که گزارش آن‌ها ضرورتی ندارد. همچنین آماره دوربین - واتسون برای متغیر ملاک  $1/63$  و برای متغیر واسطه‌ای  $1/98$  محاسبه شده است که نمایانگر استقلال خطاها می‌باشد. با توجه به برقراری پیش‌فرض‌ها، به بررسی تحلیل معادلات ساختاری در جدول ۲ پرداخته شده است.

جدول ۲: خلاصه نتایج آماری معادلات ساختاری بر اساس مدل نظری

متغیرهای پنهان	ضریب رگرسیونی غیر استاندارد	خطای معیاره SE	t	اثر مستقیم استاندارد	اثر غیرمستقیم استاندارد	اثر کلی استاندارد
خودآگاهی ←	0/03	0/03	0/96	-	-	-
←	-0/04	0/04	-1/18	-	-	-
←	-0/04	0/04	-1/02	-	-	-
←	0/07	0/03	2/62**	0/19	-	0/19
←	0/19	0/05	3/97**	0/23	0/06	0/29
←	0/07	0/05	1/34	-	-	-
←	0/22	0/08	2/82**	0/18	0/06	0/24
←	0/16	0/06	2/51**	0/17	0/04	0/21
تئوری ذهن ←	-0/01	0/04	-0/19	-	-	-
←	-0/02	0/04	-0/54	-	-	-
←	-0/08	0/06	-1/23	-	-	-
←	0/06	0/05	1/24	-	-	-
←	0/04	0/05	0/88	-	-	-
←	0/23	0/05	4/61**	0/27	-	0/27
←	0/17	0/10	1/72	-	-	-
←	0/19	0/08	2/54**	0/17	-	0/17
خودتنظیمی ←	0/11	0/04	2/71**	0/19	-	0/19
←	0/09	0/05	1/72	-	-	-
←	0/11	0/04	2/77**	0/17	-	0/17
←	0/03	0/04	0/81	-	-	-
←	0/11	0/08	1/30	-	-	-
←	0/09	0/07	1/23	-	-	-
←	-0/10	0/12	-0/82	-	-	-
←	0/14	0/10	1/44	-	-	-
تشخیص تهدید ←	0/10	0/04	2/35**	0/17	-	0/17
←	0/03	0/06	0/55	-	-	-
←	0/05	0/06	0/87	-	-	-

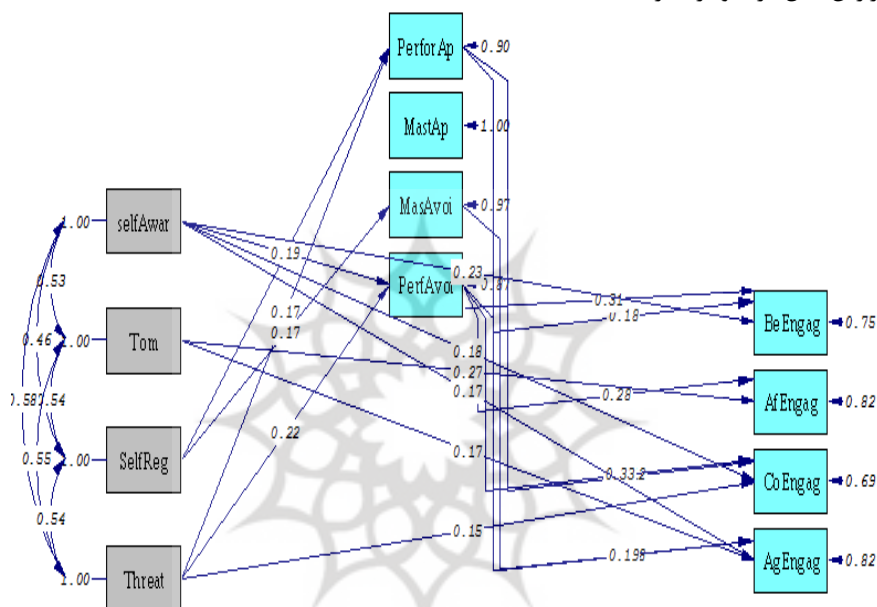
متغیرهای پنهان	ضریب رگرسیونی غیر استاندارد	خطای معیاره SE	t	اثر مستقیم استاندارد	اثر غیرمستقیم استاندارد	اثر کلی استاندارد
←	۰/۱۱	۰/۰۴	۳/۰۲**	۰/۲۲	-	۰/۲۲
←	-۰/۰۵	۰/۰۶	-۰/۸۲	-	-	-
←	-۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۶۳	-	-	-
←	۰/۲۶	۰/۱۱	۲/۳۱**	۰/۱۵	۰/۰۹	۰/۲۴
←	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۲۸	-	-	-
گرایش به	۰/۳۶	۰/۱۱	۳/۳۲**	۰/۱۸	-	۰/۱۸
←	۰/۱۴	۰/۱۰	۱/۴۲	-	-	-
←	۰/۳۴	۰/۱۶	۲/۱۹**	۰/۱۲	-	۰/۱۲
←	۰/۱۴	۰/۱۳	۱/۰۷	-	-	-
گرایش به تسلط ←	-۰/۱۲	۰/۰۹	-۱/۳۴	-	-	-
←	-۰/۱۸	۰/۱۱	-۱/۶۳	-	-	-
←	-۰/۰۶	۰/۱۴	-۰/۴۱	-	-	-
←	-۰/۱۷	۰/۱۲	-۱/۴۴	-	-	-
اجتناب از تسلط	۰/۱۶	۰/۱۰	۱/۶۱	-	-	-
←	۰/۱۵	۰/۰۹	۱/۶۵	-	-	-
←	۰/۱۵	۰/۱۴	۱/۰۸	-	-	-
←	-۰/۳۷	۰/۱۲	-۳/۱۱**	-۰/۱۸	-	-۰/۱۸
اجتناب از	۰/۲۹	۰/۰۶	۴/۸۳**	۰/۳۱	-	۰/۳۱
←	۰/۵۶	۰/۱۲	۴/۷۸**	۰/۲۸	-	۰/۲۸
←	۰/۸۳	۰/۱۴	۵/۹۲**	۰/۳۳	-	۰/۳۳
←	۰/۵۱	۰/۱۶	۳/۱۷**	۰/۱۹	-	۰/۱۹

همان گونه که در این جدول ملاحظه می شود اولین خرده مقیاس کارکردهای شناخت اجتماعی؛ خودآگاهی، رابطه علی مثبت معنی دار با ۳ خرده مقیاس از متغیرهای درونزا (درگیری تحصیلی) دارد، از این رو خودآگاهی نه تنها با اثر مستقیم خود؛ خودآگاهی ← درگیری رفتاری (۰/۲۳)، خودآگاهی ← درگیری شناختی (۰/۱۸)، و خودآگاهی ← درگیری عاملیت (۰/۱۷)، نقش معنی داری در پیش بینی هر ۳ خرده مقیاس درگیری تحصیلی دارد، بلکه از طریق متغیر واسطه‌ای اهداف اجتناب از عملکرد اثر غیرمستقیمی بر آن‌ها از طریق خودآگاهی ← اهداف اجتناب از عملکرد ← درگیری رفتاری (۰/۰۶)، خودآگاهی ← اهداف اجتناب از عملکرد ← درگیری شناختی (۰/۰۶)، و خودآگاهی ← اهداف اجتناب از عملکرد ← درگیری عاملیت (۰/۰۴) دارد و در کل خودآگاهی با اثر کلی ۰/۲۹ نقش معنی داری در پیش بینی درگیری رفتاری، با اثر کلی ۰/۲۴ نقش معنی داری در پیش بینی درگیری شناختی، و با اثر کلی ۰/۲۱ نقش معنی داری در پیش بینی درگیری عاملیت دارد. دومین خرده مقیاس کارکردهای شناخت اجتماعی؛ تئوری ذهن، چون با هیچ یک از متغیرهای واسطه‌ای رابطه علی معنی داری ندارد؛ از این رو تنها اثر مستقیم بر روی ۲ خرده مقیاس از متغیرهای درونزا (درگیری تحصیلی) تئوری ذهن ← درگیری عاطفی (۰/۲۷)، و تئوری ذهن ← درگیری عاملیت (۰/۱۷) دارد و اثر کلی نیز برابر با همان اثر مستقیم شده است.

خرده مقیاس سوم کارکردهای شناخت اجتماعی؛ خودتنظیمی، نیز با هیچ یک از خرده مقیاس‌های درگیری تحصیلی رابطه علی معنی داری ندارد، از این رو تنها بر روی هر دو متغیر واسطه‌ای (اهداف پیشرفت)؛ خودتنظیمی ← گرایش به عملکرد (۰/۱۹) و خودتنظیمی ← اجتناب از تسلط (۰/۱۷) اثر مستقیم و اثر کلی دارد. اما خرده مقیاس چهارم کارکردهای شناخت اجتماعی؛ تشخیص تهدید، رابطه

ارائه الگوی روابط علی کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان  
The Presentation of the causal relationship model of the functions of social cognition and academic engagement

علی معنی‌دار با ۱ خرده‌مقیاس از متغیرهای درون‌زا (درگیری تحصیلی) و ۲ خرده‌مقیاس از متغیرهای واسطه‌ای دارد، از این رو تشخیص تهدید نه تنها با اثر مستقیم (تشخیص تهدید ← درگیری شناختی) ۰/۱۵ نقش معنی‌داری در پیش‌بینی درگیری شناختی دارد، بلکه از طریق متغیرهای واسطه‌ای اهداف پیشرفت با اثر غیرمستقیم ۰/۰۹ (تشخیص تهدید ← گرایش به عملکرد ← درگیری شناختی ۰/۰۲ و تشخیص تهدید ← اجتناب از عملکرد ← درگیری شناختی ۰/۰۷) و در کل با اثر کلی ۰/۲۴ نقش معنی‌داری در پیش‌بینی درگیری شناختی دارد. به‌طور کلی خرده‌مقیاس‌های کارکردهای شناخت اجتماعی بطور مستقیم و غیرمستقیم ۰/۲۵ از واریانس خرده‌مقیاس درگیری رفتاری ( $R^2=0/25$ )، ۰/۱۸ از واریانس خرده‌مقیاس درگیری عاطفی ( $R^2=0/18$ )، ۰/۳۱ از واریانس خرده‌مقیاس درگیری شناختی ( $R^2=0/31$ )، و ۰/۱۸ از واریانس خرده‌مقیاس درگیری عاملیت ( $R^2=0/18$ ) را تبیین می‌کنند. با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش الگو؛ مانند شاخص‌های  $RMSEA=0/09$ ،  $GFI=0/94$  و  $CFI=0/94$ ، برازش مدل پیش‌بینی درگیری تحصیلی در سطح نسبتاً خوبی است. نتیجه برازش مدل در نمودار ۲ ارائه شده است.



نمودار ۲: مدل برون‌داد نقش واسطه‌ای خرده‌مقیاس‌های اهداف پیشرفت در رابطه بین خرده‌مقیاس‌های کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تبیین مدلی برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق کارکردهای شناخت اجتماعی و نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت بود. نتایج دلالت بر این داشت که به‌طور کلی خرده‌مقیاس‌های کارکردهای شناخت اجتماعی بطور مستقیم و غیرمستقیم ۰/۲۵ از واریانس خرده‌مقیاس درگیری رفتاری، ۰/۱۸ از واریانس خرده‌مقیاس درگیری عاطفی، ۰/۳۱ از واریانس خرده‌مقیاس درگیری شناختی و ۰/۱۸ از واریانس خرده‌مقیاس درگیری عاملیت را تبیین می‌کنند و مدل پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار بود. در زمینه نقش کارکردهای شناخت اجتماعی در اهداف پیشرفت، نتایج حاضر با مطالعات بریکمن و همکاران (۲۰۱۳)، ونگ و همکاران (۲۰۱۳)، زیمرمن (۲۰۱۳)، بریکمن و میلر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) و جعفری (۱۳۹۵) و در زمینه نقش اهداف پیشرفت در درگیری تحصیلی نتایج حاضر با مطالعات والترز (۲۰۰۴)، صیف (۱۳۹۴) و حجازی و همکاران (۱۳۸۷) همسو می‌باشد. در زمینه بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت، بین کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی نتایج مشابهی یافت نشد، اما نتایج این مطالعه حاکی از برازش مدل پژوهش بود.

<sup>1</sup> - Brickman, & Miller



در تبیین نتایج می‌توان گفت درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به نتایج مطلوب دست یابند و مبتنی بر پایه نظری بندورا، انسان مفسر فعال رخدادهای محیطی است و کلیه قابلیت‌های شناختی خود را برای شناخت، پیش‌بینی، انتخاب هدفها و رفتارهای مناسب استفاده می‌کند. دانش‌آموزان با بهره‌گیری از توانایی‌های شناختی؛ کارکردهای شناخت اجتماعی، و ادراک اهداف آموزشی مدرسه؛ بعنوان عوامل موقعیتی، جهت‌گزینی هدف خود را شکل می‌دهند. ادراک دانش‌آموزان از ساختار اهداف رایج در نظام آموزشی مدرسه منجر به این می‌شود که دانش‌آموزان با آگاهی از خود (خودآگاهی) بتوانند رفتارشان را با هنجارهای اجتماعی یا تهدیدهای تشخیص داده شده از نظام آموزشی مدرسه بسنجند. اما برای هماهنگ شدن با آیین‌ها و مقررات آموزشی مدرسه، لازم است که دانش‌آموزان علاوه بر شناخت حالات ذهنی خود، قادر به استنتاج و تفسیر حالات هیجانی و ذهنی دیگران (همچون معلمان و مسولان آموزشی) نیز باشند (صیف، ۱۳۹۴).

دانش‌آموزان اهداف و ارزش‌های خاصی را در موقعیت‌های آموزشی دنبال می‌کند و در فعالیت‌های آموزشی طبق اهدافی که به کمک کارکردهای شناخت اجتماعی اتخاذ می‌کنند به‌صورتی متفاوت درگیر می‌شوند. دانش‌آموزانی که توانایی کارکردهای شناخت اجتماعی بالایی دارند با ادراک اهداف نظام آموزشی و تشخیص تهدیدهای آموزشی جهت جلوگیری از محرومیت‌های آموزشی، تمایل به پیشبرد اهداف پیشرفت دارند و می‌دانند که چگونه می‌توانند با درگیری‌های رفتاری، شناختی، و عاطفی، عملکرد آموزشی خود را حفظ کنند (حجازی و همکاران، ۱۳۸۷).

اکثر فراگیرانی که جهت‌گیری هدف عملکردی (رویکردی یا اجتنابی) دارند، به دلیل تلاش برای برآوردن برخی انتظارات غیرواقع‌بینانه، بیشتر تحت فشار و استرس هستند و به خاطر ترس از شکست احتمالی، اعتماد به نفس‌شان در رویارویی با تکالیف تحصیلی کاهش می‌یابد. بنابراین پژوهش‌گران استدلال کرده‌اند که ادراک ساختار هدف عملکردی در محیط یادگیری، اثرات ناتوان‌کننده بالقوه‌ای بر فراگیران دارد و مراکز آموزشی و کلاس‌ها نباید تاکید زیادی بر اهداف عملکردی داشته باشند؛ چون پتانسیل فراگیران را برای انگیزش و پیشرفت تحلیل می‌برد (شانک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). اهداف اجتناب از عملکرد با پیامدهای منفی همچون اضطراب امتحان، عملکرد تحصیلی ضعیف، و ترس از شکست رابطه دارند (فدریسی، اسکالویک، و تانجن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهش‌ها در این نکته توافق دارند که اهداف اجتنابی-عملکردی جهت‌گیری بهینه‌ای برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی نیست و بیشتر با پیامدهای منفی مرتبط است. این یادگیرندگان الگوهای انگیزشی، عاطفی، شناختی، و رفتاری از خود نشان می‌دهند که نسبت به یادگیری و انگیزش بسیار زیان‌مندند (فدریسی و همکاران، ۲۰۱۵). اهداف تسلطی با انگیزش پیشرفت، اهداف اجتنابی-عملکردی با ترس از شکست، و اهداف رویکردی-عملکردی با هر دو گروه (انگیزش پیشرفت و ترس از شکست) رابطه دارند (گاوازا، موزارت، و خان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

از این رو با توجه به نقش مهم شناخت اجتماعی در افزایش درگیری تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی، لازم است که توان افزایشی شناختی کارکردهای شناخت اجتماعی در گستره فعالیت‌های آموزشی معلمان و مدارس قرار گیرد و معلمان و مسولان آموزشی محیط آموزشی مناسبی را برای دانش‌آموزان تدارک ببینند تا با کمک به تحول توانایی کارکردهای شناخت اجتماعی اعم از خودآگاهی، تئوری ذهن، شناسایی تهدیدهای درون‌گروهی و برون‌گروهی، و خودتنظیمی دانش‌آموزان، زبان آموزشی خود را با دانش‌آموزان یکی کنند و با نزدیک شدن تمایلات و حالات ذهنی و به عبارتی یکدل و یک زبان شدن معلم-دانش‌آموز در آموزش، به جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان کمک کنند و درگیری تحصیلی فراگیران را افزایش دهند (حجازی و همکاران، ۱۳۸۷).

شکل‌گیری اهداف پیشرفت، با درگیر نمودن فراگیر در تحصیل، منجر به افزایش درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در فراگیر می‌شود. وقتی دانش‌آموزان اهداف خود را تعیین می‌کنند و تلاش خود را برای رسیدن به اهداف متمرکز کنند، از نظر تحصیلی کارآمدتر و سودمندتر می‌شوند. راهبردهای کارکردهای شناخت اجتماعی، در همه فراگیر می‌توانند راه نجاتی برای موفقیت تحصیلی فراهم کنند. زمانی که آن‌ها از راهبردهای کارکردهای شناخت اجتماعی استفاده می‌کنند، اهداف محیط آموزشی را بهتر ادراک کرده و جهت‌گیری هدفی خود را همسو با اهداف پیشرفت محیط آموزشی تنظیم کرده و درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی خود را تحت تاثیر قرار می‌دهند.

1 - Schunk

2 - Federici, Skaalvik, & Tangen

3 - Gavaza, Muthart, & Khan

از آنجا که یافته‌های پژوهش نشانگر غلبه بیشتر جهت‌گیری هدفی تسلطی دانش‌آموزان است اما جهت‌گیری عملکردی بیشترین سهم را در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند پیشنهاد می‌شود که زمینه‌ای برای گسترش هرچه بیشتر ساختار هدف تسلطی در مدارس فراهم شود تا انگیزه دانش‌آموزان با جهت‌گیری تسلطی برای درگیری تحصیلی افزایش یابد. چون پژوهشگران استدلال کرده‌اند که ادارک ساختار هدف عملکردی در محیط یادگیری، اثرات ناتوان‌کننده بالقوه‌ای بر فراگیران دارد و مراکز آموزشی و کلاس‌ها نباید تأکید زیادی بر اهداف عملکردی داشته باشند و آموزشیاران باید تلاش کنند تا ساختارهای هدف تسلطی را در کلاس درس ایجاد کنند. با این یافته‌های بدست آمده، بسیار مهم است آموزشیاران و سیاست‌گذاران آموزشی، دانش‌آموزان را در چالش‌های مناسب و کارهای تحصیلی معنی‌داری درگیر کرد و ارزشیابی دانش‌آموزان به طریقی باشد که بر بهبود یادگیری و رشد آنها بیش از مقایسه اجتماعی و رقابت تأکید داشته باشد.

## منابع

- جعفری، صدیقه. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی و کارکردهای شناخت اجتماعی بر انتقال اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء.
- حجازی، الهه، رستگار، احمد، و قربان‌چهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. *نواوری‌های آموزشی*، ۷(۲۸)، ۴۶-۲۹.
- سماوی، سید عبدالوهاب، ابراهیمی، کلثوم، جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *راهنمادهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۲-۷۱.
- صیف، محمد حسین. (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجانهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *شناخت اجتماعی*، ۲(۸)، ۲۱-۷.
- نجاتی، وحید. (۱۳۹۱). بررسی کارکردهای شناخت اجتماعی در والدین کودکان مبتلا به اتیسم. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Brent, E., Rios, P., Happe, F., & Charman, T. (2004). Performance of children with autism spectrum disorder on advanced theory of mind tasks. *Autism*, 8 (3) 283-99.
- Brickman, S. J., & Miller, R. B. (2001). *The impact of sociocultural knowledge on future goals and selfregulation*. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 119-137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Brickman, S. J., Alfaro, E. C., Weimer, A. A., & Watt, K. M. (2013). Academic engagement: Hispanic developmental and nondevelopmental education students. *Journal of Developmental Education*, 14-31.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Federici, R. A., Skaalvik, E.M., & Tangen, T.N. (2015). Students' Perceptions of the Goal Structure in Mathematics Classrooms: Relations with Goal Orientations, Mathematics Anxiety, and Help-Seeking Behavior. *International Education Studies*, 8(3), 1-15.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gavaza, P., Muthart, T., & Khan, G.M. (2014). Measuring Achievement Goal Orientations of Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(3), 54-60.
- Liem, G. A. D., & Bernardo, A. B. (Eds.). (2013). *Advancing CrossCultural Perspectives on Educational Psychology: A Festschrift for Dennis McInerney*. IAP.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Pinkham, A. E., Penn, D. L., Green, M. F., Buck, B., Healey, K., & Harvey, P. D. (2014). The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel. *Schizophr. Bull*, 40 (4), 813-823.

- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement during activities. *Cont Educ Psychol*, 36(1), 257-67.
- Regner, I., & Loose, F. (2006). Relationship of sociocultural factors and academic self-esteem to school grades and school disengagement in North African French adolescents. *British Journal of Social Psychology*, 45(4), 777-797.
- Régner, I., Smeding, A., Gimmig, D., Thinus-Blanc, C., Monteil, J. M., & Huguet, P. (2010). Individual differences in working memory moderate stereotype-threat effects. *Psychological Science*, 21(11), 1646-1648.
- Rowley, S. (2017). *Personal investment, academic motivation, and achievement among early adolescents in Trinidad and Tobago* (Doctoral dissertation, Fordham University).
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context ,achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236.
- Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 10-45). Routledge.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی



شپوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی