

تبیین مدل عملکرد تحصیلی بر اساس انگیزش تحصیلی، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی

با میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم

حجت مهدوی راد¹، ولی‌الله فرزاد^{2*}، شیرین کوشکی³

1. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاداسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

2. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاداسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

3. دانشیار، روان‌شناسی، دانشگاه آزاداسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: 1398/07/30 تاریخ پذیرش: 1398/12/24

Explaining the Model of Academic Performance Based on Academic Motivation, Achievement Goals, Academic Self-Efficacy, Mediating Academic Engagement in Secondary School Students

H. Mahdavi Rad¹, V. Farzad^{2*}, Sh. Koushaki³

1. PhD Student, Educational Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran
2. Associate Professor, Educational Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran
3. Associate Professor, Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran

Received: 2019/10/22 Accepted: 2020/03/14

Abstract

The purpose of the present study was to explain the model of academic performance based on academic motivation, achievement goals and academic self-efficacy with the mediation of academic engagement of secondary school students in Tehran city. The research was practical and the method was correlational with structural equation modeling. The statistical population was all second-grade students, who were selected by multi-stage cluster sampling (470). The research instruments were the Miguel et al. Achievement goals Questionnaire, Wallarand et al. academic Motivation Questionnaire, Morris academic Self-Efficacy Questionnaire, and Pintrich et al. the Motivation Strategy Questionnaire for learning. The data were analyzed using correlational methods and structural equation modeling. The results showed that model of research variables had a favorable fit. In the assumed model, academic motivation with academic performance is mediated by academic engagement, has a complete effect and direct effect and indirect effect is non-significant. The goals of progress with academic performance with the mediation of academic engagement had a complete and direct effect and a non-significant indirect effect. The effect of academic self-efficacy with academic performance with the mediation of academic engagement had a complete effect and a significant direct effect, but the indirect effect is not significant. The effect of academic self-efficacy was significant with academic performance at the 5% level. The results showed that the variable of self-efficacy has a significant effect on academic performance and can explain 35% of the variance of academic performance.

Keywords

Academic Performance, Academic Motivation, Achievement Goals, Academic Self-Efficacy, Academic Engagement.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین مدل عملکرد تحصیلی براساس انگیزش تحصیلی، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم بود. پژوهش حاضر کاربردی و از نوع پژوهش‌های همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بودند که از آن میان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، 470 نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارت از پرسش‌نامه اهداف پیشرفت میگلی و همکاران، پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والراند و همکاران، پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی مورس و پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریک و همکاران بود. داده‌ها به کمک روش‌های همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد مدل متغیرهای پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار هستند. در مدل مفروض انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، دارای اثر کامل و اثر مستقیم و اثر غیرمستقیم غیرمعنادار است. اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی دارای اثر کامل و اثر مستقیم و اثر غیرمستقیم غیرمعنادار بود. اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی دارای اثر کامل و اثر مستقیم و اثر غیرمستقیم غیرمعنادار بود. اثر خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی دارای اثر کامل و اثر مستقیم معنادار بود، اما اثر غیرمستقیم غیرمعنادار است. اثر خودکارآمدی تحصیلی، با عملکرد تحصیلی در سطح 5 درصد معنادار بود. نتایج نشان داد، متغیر خودکارآمدی اثر معناداری بر عملکرد تحصیلی دارد و می‌تواند 35 درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کند.

واژگان کلیدی

عملکرد تحصیلی، انگیزش تحصیلی، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی.

مقدمه

گرچی (1393)، نشان داد که بین انگیزش بیرونی و مولفه‌های آن، با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت بسیار ضعیفی وجود دارد، بین جهت‌گیری بی‌انگیزشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی معنادار وجود دارد و انگیزش درونی بیشترین سهم را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بر عهده دارد.

متغیر دیگر پژوهش، اهداف پیشرفت¹⁰ است. آرسان و همکاران (2017)، اهداف پیشرفت را اهداف مرتبط با مهارت می‌دانند که شخص تلاش خود را در محیط، برای موفق شدن، بکار می‌گیرد. به لحاظ نظری، این سازه، مبتنی بر نظریه شناختی - اجتماعی¹¹ است؛ اهداف پیشرفت متأثر از رویکرد شناختی - اجتماعی، بر تعامل دو جانبه عوامل فردی و محیطی و همچنین ادراکات فردی در هدف‌گزینی تاکید دارد (حجازی، 1396)؛ درهمین باره، هولمن، شارگر، بادمن و هاراکویتز¹² (2010)؛ به نقل از سواری، اورکی و گنجی، (1397) بر این باورند که اهداف پیشرفت، نمایانگر مجموعه‌ای از باورهای فرد است که به روش‌های گوناگون، به گرایش به موقعیت‌های پیشرفت، درگیر شدن و پاسخ دادن به آنها می‌انجامد.

الیوت و چرچ (1997)؛ به نقل از حجازی، (1396)، براساس یافته‌های طرح‌های آزمایشی نتیجه گرفتند که الگوی دو بعدی اهداف پیشرفت، نیاز به بازنگری دارد و بنابراین یافته‌های ایشان به ارائه الگوی سه بعدی اهداف منجر شد که در آن اهداف عملکردی، به دو بخش مستقل از هم (رویکردی و اجتنابی) تقسیم شده‌اند؛ به این ترتیب، سه نوع جهت‌گیری هدفی، جایگزین الگوی دو بعدی شد؛ این اهداف عبارتند از: اهداف تبحری¹³ که بر رشد شایستگی‌ها و تسلط بر تکلیف تاکید دارند؛ اهداف عملکردی - رویکردی¹⁴ که بر دستیابی به قضاوت‌های مطلوب دیگران درباره شایستگی فرد، متمرکزند و اهداف عملکردی - اجتنابی¹⁵ که فرد به دنبال، اجتناب از قضاوت‌های نامطلوب دیگران؛ درباره توانایی خود است.

آموزش نه تنها برای پیشرفت افراد بلکه برای پیشرفت جامعه ضروری است کاپور¹ (2018). عملکرد تحصیلی² دانش‌آموزان به طور کلی متناسب با موفقیت آنها در امتحانات مدرسه سنجیده می‌شود و متغیرهای زیادی وجود دارد که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد (اردوگدو³، 2019). یکی از متغیرهای موثر بر عملکرد تحصیلی، انگیزش تحصیلی است. آرسان، اکچالان و یورداکال⁴ (2017)، بر این باورند که انگیزش یک عامل اساسی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. وقتی دانش‌آموزان، برای یادگیری انگیزه داشته باشند، عملکرد تحصیلی آنها، به طور معناداری افزایش می‌یابد. نظریه خودتعیین‌گری⁵ رویکردی جامع برای تبیین انگیزش انسان است که دسی و ریان⁶ (2000، 2008)؛ به نقل از حجازی، (1396)، آن را در سال 1980 ارائه کردند. براساس نظریه خودتعیین‌گری، انواع گوناگون انگیزش را می‌توان در یک پیوستار نشان داد؛ در یک سوی این پیوستار، انگیزش درونی⁷ است که خودمختاری کامل فرد را نشان می‌دهد، در وسط پیوستار انگیزش بیرونی⁸ است که در آن فرد فعالیت را به خاطر نفس عمل انجام نمی‌دهد؛ بلکه آن عمل وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر نظیر جوایز و پاداش‌ها انجام می‌دهد و در طرف دیگر پیوستار، بی‌انگیزشی⁹ است که در آن فرد بین رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابد و علت رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌داند. یافته‌های سلما تاسکن (2019)، نشان داد رابطه بین انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی کم است. یافته‌های بنی اسدی و پورشافی (1391) نشان داد، متغیر انگیزش درونی نقش زیادی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و یافته‌های حسن زاده و مهدی نژاد

1. Kapur
2. Academic Performanc
3. Ardogdu
4. Arslan, Akcaalan & Yurdakul
5. Self-Determination Theory
6. Deci and Ryan
7. Intrinsic Motivation
8. Extrinsic Motivation
9. Amotivation

10. Achievement Goals

11. Social-Cognitive

12. Hulleman, Schragar, Bodmann & Harackiewicz

13. Mastery Goals

14. Performance-Approach Goals

15. Performance-Avoidance Goals

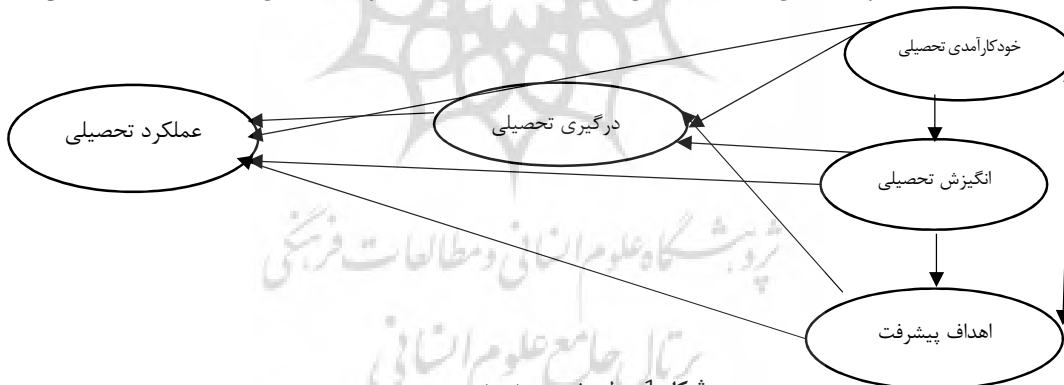
تکالیف دشوارند، در انجام آن تکلیف بیشتر درگیر می‌شوند؛ اما زمانی که تکلیف را آسان فرض می‌کنند، تلاش کمتری از خود نشان می‌دهند. همچنین یافته‌های سواری (1396)، نشان می‌دهد رابطه خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی معنادار نیست. یافته‌های اشرف زاده، عیسی زادگان و میکائیلی منبع (1397)، نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. خودکارآمدی تأثیر مهمی بر موفقیت فرد دارد؛ ولی موفقیت تنها اثر آن نیست. صرف خودکارآمدی بالا، در صورتی که دانش و مهارت لازم در دانش‌آموز وجود نداشته باشد، به عملکرد شایسته در دانش‌آموز منجر نمی‌شود (سعدی پور، 1395).

متغیر دیگر پژوهش درگیری تحصیلی³ است. ریو (2013؛ به نقل از حجازی، 1396)، درگیری تحصیلی را در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری مطرح می‌کند. فردریک، بلومفلد، پاریس و کوه (2004، 2003؛ به نقل از بای و هان، 2019)، بر این باورند که درگیری تحصیلی یک اصطلاح چند وجهی است که به میزان علاقمندی دانش‌آموزان و بهره‌گیری از توانای‌های‌شان، برای یادگیری اشاره می‌کند.

نتایج اکثر پژوهش‌ها نشان داد، بین جهت‌گیری هدفی تبحری و نمرات دانش‌آموزان دبیرستانی، همبستگی چشمگیری وجود ندارد (پینتریچ و میلر، همکاران و اسکالویک، 2000، 1997، 1996؛ به نقل از کارشکی و محسنی، 1396). یافته‌های محسن پور، حجازی و کیامنش (1386)، نشان داد رابطه اهداف عملکردی-رویکردی با پیشرفت تحصیلی مثبت است. یافته‌های لواسانی، حجازی و خضری (1391)، نشان داد که رابطه اهداف عملکردی-رویکردی با پیشرفت تحصیلی منفی است.

متغیر دیگر پژوهش خودکارآمدی¹ است؛ خودکارآمدی را تالسما، شوس، اشوارتسر، ناریس²، (2018) از عوامل مهم و موثر و به عنوان عامل تعیین‌کننده عملکرد تحصیلی می‌دانند. در الگوی یادگیری بندورا (الگوی جبر متقابل)، عوامل شخصی (شناختی) نقش مهمی بازی می‌کند. بندورا (2010؛ به نقل از سعدی پور، 1395)، یکی از عوامل شخصی (شناختی) که در سال‌های اخیر بر آن تأکید می‌کند، خودکارآمدی است. از نظر بندورا خودکارآمدی، تأثیر نیرومندی بر رفتار فرد دارد.

یافته‌های تالسما و همکاران (2018)، نشان داد



شکل 1. مدل مفهومی پژوهش

یافته‌های لینچ، لرنر و لوندال (2013؛ به نقل از مدرسی حجت آبادی، فرزاد و کوشکی، 1397)، نشان می‌دهد درگیری تحصیلی یکی از عواملی است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. افرادی که با امور آموزشی سروکار دارند باید درگیری تحصیلی را به عنوان یک جزء مهم و چشمگیر در حرفه آموزشی بسنجند و

خودکارآمدی به طور ویژه با یادگیری آموزشگاهی و سایر موقعیت‌های پیشرفت ارتباط دارد و همچنین متغیر خودکارآمدی یکی از پیش‌بین‌های معتبر عملکرد تحصیلی است. یافته‌های رضایی (1396)، نشان داد دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، هنگامی که فکر می‌کنند

3. Academic Engagement

1. Self-Efficacy

2. Talsma, Schuz, Schwarzer, Norris

تصادفی انتخاب شد و تمامی دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به عنوان نمونه انتخاب شدند؛ در نهایت بعد از پالایش داده‌ها، 470 نفر دانش‌آموز انتخاب و وارد تحلیل شد.

جدول 1. تعداد² دانش‌آموزان بر حسب پایه در مناطق نمونه شهر

تهران		
اسامی مناطق	پایه دهم	پایه یازدهم
سه	369	357
پنج	960	1060
سیزده	247	280
پانزده	438	437
جمع کل	4148	

ابزارهای سنجش

الف) شاخص عملکرد تحصیلی: برای ارزشیابی عملکرد تحصیلی، از نمره ارزشیابی پایانی نوبت دوم هر یک از دانش‌آموزان نمونه در پایه دهم و یازدهم در درس‌های ریاضی، هندسه و فیزیک استفاده شد. لازم به ذکر است که نمره دروس افراد برای سنجش عملکرد تحصیلی اول به نمره Z و سپس به نمره T تبدیل شد و بنابراین برای هر دانش‌آموز در درس‌های ریاضی، هندسه و فیزیک یک نمره استاندارد به دست آمد که وارد تحلیل شد.

ب) پرسش‌نامه اهداف پیشرفت: پرسش‌نامه اهداف پیشرفت توسط میگلی و همکاران³ (1998)؛ به نقل از کارشکی، (1393)، تدوین شد؛ این پرسش‌نامه شامل سه خرده مقیاس اهداف تبحری با 6 ماده، اهداف رویکردی - عملکردی با 7 ماده و اهداف اجتنابی - عملکردی با 5 ماده و 18 ماده است. پاسخ‌دهندگان به این پرسش‌نامه، پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرتی 5 درجه‌ای، از 1 برای کاملاً مخالفم تا 5 برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. ماده‌های 1 تا 6 متعلق به اهداف تبحری، ماده‌های 7 تا 13 متعلق به اهداف عملکردی - رویکردی و ماده‌های 14 تا 18 متعلق به اهداف عملکردی - اجتنابی است. حداقل و حداکثر نمره اهداف پیشرفت 18 تا 90 است. لازم

ارزیابی کنند. فردریک و همکاران (2004، 2003)؛ به نقل از بای و هان، (2019)، می‌گویند ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری درگیری تحصیلی، به طور جداگانه کار نمی‌کنند و بطور متقابل و فعالانه بر یکدیگر تاثیر می‌گذارند.

با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، یافته‌های تحقیقات گذشته نتایج متفاوتی را نشان داده است. این پژوهش با توجه به نتایج تحقیقات بالا که نمونه‌ای از پژوهش‌هایی از این نوع است، در صدد است مشخص کند، در شرایط موجود، متغیرهای انگیزشی (همچون اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی) اثرگذار بر عملکرد تحصیلی کدامند؟ و اثر کلی آنها را، به طور همزمان روی عملکرد تحصیلی مطالعه کند؛ بنابراین و بر اساس پیشینه نظری و تجربی موجود درباره روابط متغیرها، مدلی را به عنوان مدل مفهومی پژوهش (شکل 1) انتخاب کند.

روش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری، از نوع پژوهش‌های همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است.

جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در پایه دهم و یازدهم در رشته ریاضی - فیزیک، در دبیرستان‌های دولتی شهر تهران، در سال تحصیلی 1398-1397 بود. پس از کسب اجازه از سازمان آموزش و پرورش شهر تهران براساس گزارش معاونت پژوهش آن سازمان تعداد دانش‌آموزان پایه‌های یاد شده در مناطقی که به صورت تصادفی (شامل مناطق، 3، 5، 13، 15) انتخاب شدند، 4148 نفر (جدول 1) بود. حجم نمونه بر اساس نظر کامری و لی¹ که درباره ارزیابی‌های کفایت اندازه‌های مختلف نمونه برای تحلیل عاملی، نمونه با حجم 500 را خیلی خوب می‌دانند (میرز، گامست و گارینو، 2006؛ ترجمه پاشا شریفی و دیگران، 1391)، انتخاب شد. بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از هریک از چهار منطقه انتخاب شده، به تصادف یک مدرسه و از هر مدرسه، چهار کلاس (از هر پایه دو کلاس) بصورت

2. منبع معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی نیروی انسانی اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران

3. Miguel et al

1. Camrey & Lee

این پژوهش برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که در نتیجه ماده 8 به دلیل وزن رگرسیونی بسیار پایین در مدل حذف شد و با اضافه کردن کواریانس بین خطاها مدل از برازش قابل قبول مقیاس انگیزش تحصیلی برخوردار شد (جدول، 4)؛ همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش تحصیلی به ترتیب برای انگیزش درونی 0/89، انگیزش بیرونی 0/86 و بی‌انگیزگی 0/79 و برای کل مقیاس ضریب آلفای کرونباخ 0/89 محاسبه شد.

ح) پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی کودکان و نوجوانان (SEQ-C²): پرسش‌نامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان توسط موریس⁴ (2001)؛ به نقل از طهماسبیان، (1391) برای ارزیابی حس خودکارآمدی کودکان و نوجوانان در سه حیطه خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی تهیه شده است. خرده‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی که در این پژوهش به کار رفته است، شامل 8 ماده پرسش‌نامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان است. پاسخ‌دهندگان به این پرسش‌نامه، پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرتی 5 درجه‌ای، از 1 اصلاً تا 5 خیلی زیاد درجه‌بندی می‌کنند و حداقل و حداکثر نمره خودکارآمدی تحصیلی 8 تا 40 است. طهماسبیان همسو با نتایج پژوهش موریس (2001) که پایایی خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی را 0/87 نشان داد؛ پایایی خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ آن 0/74 نشان داد. در این پژوهش برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که در نتیجه آن هر 8 ماده این مقیاس بار عاملی قابل قبولی (جدول، 4) داشتند؛ همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس 0/74 محاسبه شد.

چ) پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ⁵): پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری توسط پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک کیجی (1991)؛ به نقل از عابدینی، (1386)، تدوین شد. این ابزار، 81 ماده برای ارزیابی راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری در دانش‌جویان و دانش‌آموزان دبیرستانی دارد.

به ذکر است که فقط گویه شماره 13 از این 18 ماده به صورت معکوس نمره‌گذاری شده است. خرازی، اژه‌ای، قاضی طباطبایی و کارشکی (1387)، همسو با نتایج پژوهش میدگلی و همکاران (1998)، نشان دادند که پرسش‌نامه اهداف پیشرفت از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های آن بین 0/76 تا 0/87 محاسبه کردند. در این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ، برای سه خرده مقیاس اهداف تبحری، رویکردی- عملکردی و اجتنابی- عملکردی به ترتیب برابر با $a = 0/833$ ، $a = 0/828$ و $a = 0/712$ و برای کل مقیاس برابر با $a = 0/822$ به دست آمده است. برای محاسبه روایی پرسش‌نامه پس از حذف ماده 13 به دلیل بار عاملی کم، در اجرای تحلیل عاملی تاییدی، نتایج شاخص‌های برازش مدل پرسش‌نامه اهداف پیشرفت (جدول 4)، برازش مطلوبی را نشان داده است.

ج) پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی (AMS¹): پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی را والرند و همکاران² (1992)؛ به نقل از ربانی، طالع پسند، رحیمیان بوگر و محمدی فر، (1396) تدوین کردند. این پرسش‌نامه شامل سه خرده مقیاس انگیزش بیرونی با 12 ماده، انگیزش درونی با 12 ماده و بی‌انگیزگی با 4 ماده است. پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری ساخته شد. این پرسش‌نامه 28 ماده دارد و پاسخ‌دهندگان به این پرسش‌نامه، پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرتی 7 درجه‌ای، از 1 برای موافق هستم تا 5 برای موافق نیستم تا 7 برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. حداقل و حداکثر نمره مقیاس انگیزش تحصیلی 28 تا 196 است. ربانی، طالع پسند، رحیمیان بوگر و محمدی فر (1396)، همسو با نتایج پژوهش والرند و همکاران (1992)، که ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را 0/88 نشان دادند، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس انگیزش تحصیلی را 0/86 بدست آوردند و نشان دادند پرسش‌نامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های آن به ترتیب برای انگیزش درونی 0/89، انگیزش بیرونی 0/85 و بی‌انگیزگی 0/84 گزارش کردند. در

3. Self-Efficacy Questionnaire –Children (SEQ-C)

4. Muris

5. Motivated Strategies for Learning Questionnaire

1. Academic Motivation Scale

2. Vallerand et al

جدول 2. ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n= 470)

کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	
41,00	182,00	116,2745	24,98364	-180	.016	درگیری تحصیلی
6,00	42,00	25,5681	7,00066	-466	.146	ارزش تکلیف
4,00	28,00	17,4489	5,00411	-170	-.259	مرور ذهنی
6,00	42,00	25,7979	7,58601	-173	-.304	بسطدهی
4,00	28,00	16,2809	5,55932	-143	-.584	سازماندهی
3,00	021,00	13,5277	3,73457	-308	.002	نظم‌دهی
3,00	21,00	14,6511	4,10958	-563	-.143	کمک‌طلبی
12,00	40,00	28,4936	5,24201	-386	-.098	خودکارآمدی تحصیلی
6,00	30,00	18,6234	5,13327	-372	-.033	اهداف تبحری
5,00	25,00	15,6638	4,27191	-041	-.436	اهداف اجتنابی
6,00	30,00	22,3426	5,15554	-673	.118	اهداف رویکردی
13,00	84,00	53,6447	14,16004	-380	.026	انگیزش درونی
12,00	84,00	60,2298	13,74557	-740	.445	انگیزش بیرونی
4,00	28,00	14,3830	5,14379	.299	-.541	بی‌انگیزگی
00.0	20,00	13,38	4,31966	-548	.082	نمره درس ریاضی
00.0	20,00	13,98	4,37643	-786	.281	نمره درس هندسه
25.0	19,75	13,04	4,30978	-377	-.365	نمره درس فیزیک
02.19	65,32	50,00	10,00	-0,548	0,082	نمره استاندارد درس ریاضی
06.18	63,76	50,00	10,00	-0,786	0,281	نمره استاندارد درس هندسه
33.20	66,15	50,00	10,00	-0,377	-0,365	نمره استاندارد درس فیزیک

25). عابدینی (1386) همسو با نتایج پژوهش پینتریچ و دیگر (1991) که همسانی درونی این پرسش‌نامه را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار داده‌اند و مقدار این ضرایب را به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف، مرور ذهنی، بسط، سازمان‌دهی، تنظیم تلاش و کمک‌طلبی برابر با 0/90، 0/69، 0/76، 0/64، 0/69 و 0/52 گزارش کرده‌اند، او نیز پایایی خرده‌مقیاس‌های درگیری تحصیلی را با روش ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف 0/76، مرور ذهنی 0/68، بسط 0/67، سازمان‌دهی 0/78، نظم‌دهی 0/65 و کمک‌طلبی 0/77 نشان داد.

در این پژوهش برای تعیین روایی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که در

هدف پرسش‌نامه این بود که اطلاعاتی درباره عادت‌های مطالعه، مهارت‌های انگیزشی و یادگیری دانش‌آموزان برای تکلیف مدرسه جمع‌آوری کند. در این پژوهش برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی فقط از مقیاس‌های ارزش تکلیف دارای 6 ماده، مرور ذهنی دارای 4 ماده، بسط دارای 6 ماده، سازمان‌دهی دارای 4 ماده، نظم‌دهی به تلاش دارای 4 ماده و کمک‌طلبی دارای 4 ماده استفاده شد.

این پرسش‌نامه از نوع هفت گزینه‌ای است و دانش‌آموزان به ماده‌های آن بر اساس یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای (موافق نیستم=1 تا کاملاً موافقم=7) پاسخ دادند. حداقل و حداکثر نمره درگیری تحصیلی 28 تا 196 است. لازم به ذکر است که 3 ماده از این 28 سوال به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (ماده‌های 21، 23 و

با هدف بررسی نرمال بودن، ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول 2 گزارش شده است؛ همان طور که مشاهده می‌شود، مقدار دامنه کجی و کشیدگی از سطح -2 تا +2 فراتر نیست؛ به عبارتی می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها دارای کج و کشیدگی چشمگیری نیستند و در آستانه نرمال قرار دارند.

مندرجات جدول 3 نشان می‌دهد که میزان همبستگی متغیرهای پژوهش با یکدیگر متفاوت است و این امر در نمرات جدول مشهود است و در نتایج پژوهش هم این میزان همبستگی اثر خود را نشان داده است. لازم به ذکر

نتیجه ماده‌های 21 و 25 که دارای وزن رگرسیونی بسیار پایین بودند در مدل حذف شدند و با اضافه کردن کواریانس بین خطاهای مدل از برازش قابل قبولی برخوردار شد (جدول، 4)؛ به علاوه، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف 0/83، مرور ذهنی 0/71، بسطدهی 0/81، سازمان‌دهی 0/77، نظم‌دهی 0/55 و کمک‌طلبی از همسالان 0/65 را نشان داد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کلی پرسش‌نامه درگیری برابر با $\alpha = 0/912$ است. لازم به ذکر است، در این پژوهش، فقط از این ابزارها، برای اندازه‌گیری میزان اثر کلی آنها طبق

جدول 3. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش (n=470)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
خودکارآمدی ۱											
اهداف تبحری ۱	0/۲۸۵										
اهداف رویکردی ۱	0/۲۹۳	0/۳۷۶									
اهداف اجتنابی ۱	-0/۰۱۴	-0/۱۳۵	-0/۳۲۱								
انگیزش درونی ۱	0/265**	0/641**	0/433**	0/248**							
انگیزش بیرونی ۱	0/273**	0/521**	0/524**	0/328*	0/747**						
بی‌انگیزگی ۱	0/345**	0/176**	0/189**	0/109**	0/117*	0/067*					
درگیری تحصیل ۱	0/329*	0/637**	0/424**	-0/529*	0/622**	-0/229*	-0/156**				
نمره ریاضی ۱	0/290*	0/150**	0/107*	0/007	0/117*	0/115*	0/156**	0/149**			
نمره هندسه ۱	0/273**	0/120**	0/082	0/013	0/086	0/083	0/216**	0/090	0/754**		
نمره فیزیک ۱	0/330**	0/114**	0/139**	0/026	0/099*	0/112*	0/149**	0/132**	0/744**	0/657**	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

است که نمرات عملکرد تحصیلی در ریاضی، هندسه و فیزیک قبل از وارد شدن به مدل، ابتدا به Z و سپس به نمرات استاندارد T با میانگین 50 و انحراف معیار 10 تبدیل شدند.

همان طور که در جدول 4 مشاهده می‌شود، بررسی برازش مدل فرضی، با داده‌های پژوهش بیشینه احتمال، با استفاده از نرم‌افزار اموس انجام شد و تمام پرسش‌نامه‌های پژوهش برازش مطلوبی داشتند. نتایج حاصل از شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری پرسش‌نامه‌های پژوهش در جدول 4 آمده است:

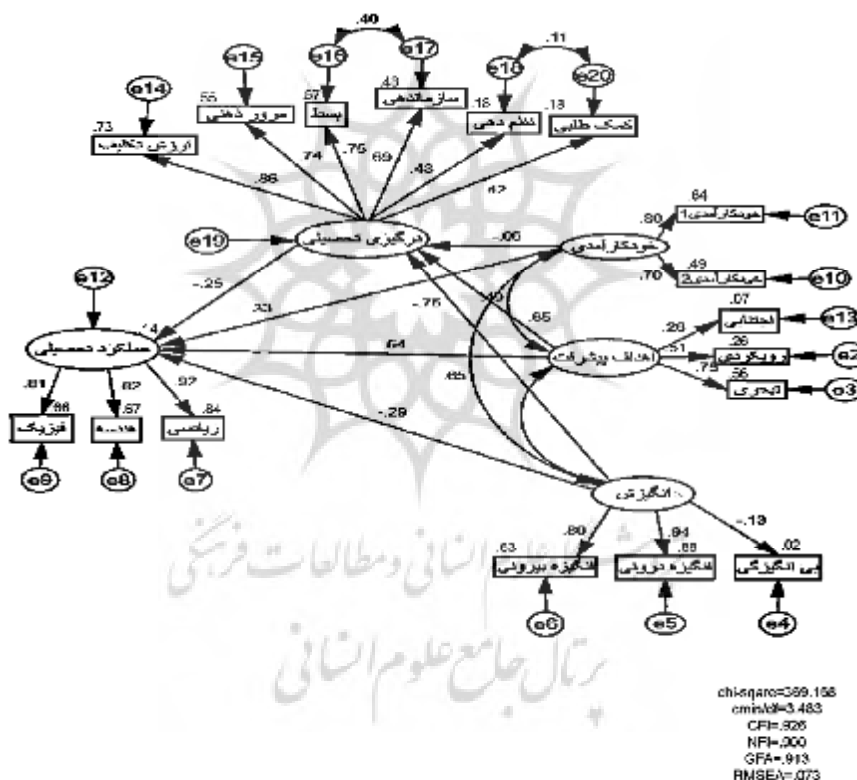
مدل پیشنهادی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد.

یافته‌ها

داده‌ها به کمک روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی و درصد) و در ادامه آمار استنباطی (همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری) توسط نرم‌افزارهای SPSS_{ver24} و AMOS_{ver24} به قرار زیر، تحلیل شدند.

جدول 4. نتایج مربوط به برازش مدل‌های اندازه‌گیری

شاخص‌های برازش	مقدار	مقدار	مقدار	مقدار
	اهداف پیشرفت	انگیزش	خودکارآمدی	درگیری تحصیلی
آزمون مجذورکای (χ^2)	193.026	694/568	33,640	595.364
سطح معناداری	0.000	0.000	0.006	0.000
درجه آزادی	111	318	16	274
cmin/df	1.739	1.790	2.102	2.172
NFI	0/926	0/890	0/954	0/900
CFI	0/967	0/950	0.974	0/927
IFI	0.979	0.950	0.975	0.928
RMSEA	0.040	0.041	0.048	0.050



شکل 2. مدل پیشنهادی معادلات ساختاری برای اثر اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با حضور نقش میانجی درگیری تحصیلی

مشاهد می‌شود، مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. همان‌طور که در شکل 2 نیز مشاهده می‌شود محدوده بارگذاری ضرایب استاندارد شده از 0/13- تا 0/93 و دامنه SMC از 0/08 تا 0/84 است؛ همچنین نتایج مقیاس‌های

ابتدا به بررسی برازش و مناسب بودن مدل با توجه به نقش میانجی درگیری تحصیلی بین خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت با نمرات استاندارد عملکرد تحصیلی پرداخته شد و همان‌طور که در جدول 5

برخوردار است و با تحلیل میانجی با محاسبه میزان اثر کامل³، اثر مستقیم⁴ و اثر غیر مستقیم⁵ درباره نتایج، مدل مورد قضاوت قرار می‌گیرد.

1. اثر کامل: این مدل تاثیر کامل یا تاثیر مستقیم

آماری از شاخص‌های برازش (GOF) نشان داد همان طور که کای اسکور χ^2 (df=106) Chi-square = 369.168 در سطح 0.000 معنادار بود، مقدار cmin/df هم برابر با 3,483 است. شاخص اصلاح مقایسه (CFI)

جدول 5. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری

Chi-square	DF	P	cmin/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA
369/168	106	0/000	3/483	0/913	0/900	0/926	0/073

متغیرهای مستقل (x) بر متغیر وابسته (y) بدون حضور متغیر میانجی است.

2. اثر غیرمستقیم: یک اثر غیرمستقیم متغیر x روی y از طریق یک متغیر میانجی M. رابطه بین X و Y وقتی غیر مستقیم است که X علت M است و M نیز به نوبه خود در Y اثر دارد.

3. اثر مستقیم: یک اثر مستقیم متغیر X روی y زمانی که متغیر M نیز وجود دارد.

همان طور که در جدول 6 مشاهده می‌شود، اهداف پیشرفت با نمرات استاندارد عملکرد تحصیلی دارای اثر کامل (Total effect=0. 121, p>0. 05) و اثر مستقیم (direct effect=0. 542, p>0. 05) و اثر غیر مستقیم (Indirect effect= -0. 420, p>0. 05) غیر معنادار است. این نتایج بدان معناست که در اینجا هیچ گونه اثر مستقیم، غیر مستقیم، میانجی جزئی یا میانجی کامل بین اهداف پیشرفت با نمرات استاندارد عملکرد تحصیلی با حضور میانجی‌گری درگیری تحصیلی وجود ندارد.

در ادامه، بررسی رابطه بین خود کارآمدی تحصیلی با نمرات استاندارد عملکرد تحصیلی با حضور میانجی‌گری درگیری تحصیلی نشان داد، دارای اثر کامل (Total effect= 0. 347, p<0. 05) و اثر مستقیم (direct effect=0. 330, p<0. 05) معنادار است؛ اما

(0.926= است که پذیرفتنی است؛ زیرا بیشتر از 90,0 است. همچنین مقدار (NFI=90,0). است که در آستانه قابل قبول یعنی 90,0 برای نشان دادن یک برازش مناسب است. مقدار (GFI =0,913) یا شاخص نیکویی برازش هم قابل قبول بودن مدل را نشان می‌دهد. همچنین جذر میانگین مجذورات خطای تقریبی (RMSEA = 0/073) نشان از برازش قابل قبول مدل دارد. نتایج شاخص‌های برازش را در جدول 5 می‌توان دید.

با توجه به نتایج شاخص‌های برازش، می‌توان نتیجه گرفت مدل معادلات ساختاری بین اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با نمرات استاندارد عملکرد تحصیلی با حضور نقش میانجی درگیری تحصیلی از برازش قابل قبولی برخوردار است که در شکل 2 می‌توان دید.

برای آزمون اثر متغیر میانجی در این پژوهش سه روش وجود دارد؛ روش بارون و کنی، روش آزمون سابل و روش بوت استرپینگ¹. بولن و استین² (1990)، بوت استرپ را روشی می‌دانند که برای بررسی اثر روش‌های غیر مستقیم به کار می‌رود. وقتی در پژوهش متغیر میانجی وجود دارد، از این روش می‌توان برای بررسی روابط بین میانجی‌ها استفاده کرد؛ همچنین برتری این روش در این است که برخلاف روش‌های بارون، کنی و آزمون سابل، در این روش برای استخراج نتایج، تمام مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم به صورت همزمان استخراج می‌شود و از دقت بالاتری

3. Total Effect
4. Indirect Effect
5. Direct Effect

1. Bootstarp
2. Bollen & Stine

تاییدی پیش فرض‌های تحلیل عاملی تاییدی از جمله نرمال بودن داده‌های پرت چند متغیره بررسی شده است. تمام مدل‌های متغیرهای پژوهش از برازش مطلوبی که در جدول 4 مشاهده می‌شود، برخوردار بودند.

نتایج جدول 5 نشان داد، شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری در دامنه قابل قبولی قرار دارد. همان طور که در جدول 6 و شکل 2 مشاهده می‌شود، اهداف پیشرفت (با سه خرد مقیاس اهداف تبحری، اهداف رویکردی و اهداف اجتنابی) با عملکرد تحصیلی با حضور میانجی‌گری درگیری تحصیلی دارای اثر کامل و اثر مستقیم و اثر غیر مستقیم، غیر معنادار است؛ این نتایج بدان معناست که در اینجا هیچ گونه اثر مستقیم، غیر مستقیم، میانجی جزئی یا میانجی کامل بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی با حضور میانجی‌گری درگیری تحصیلی وجود ندارد. این یافته با مطالعاتی که

اثر غیرمستقیم (Indirect effect=0.016, $p>0.05$) غیر معنادار گزارش شده است.

می‌توان نتیجه گرفت که در اینجا فقط ما یک نوع اثر مستقیم داریم و درگیری تحصیلی نتوانسته است نقش میانجی در تبیین و پیش‌بینی بین خودکارآمدی تحصیلی با نمرات استاندارد عملکرد تحصیلی را نشان دهد. در آخر و در بررسی انگیزش تحصیلی با نمرات استاندارد عملکرد تحصیلی دارای اثر کامل (Total effect=0.098, $p>0.05$) و اثر مستقیم (direct effect= -0.228, $p>0.05$) و اثر غیر مستقیم (Indirect effect= 0.190, $p>0.05$) غیر معنادار است.

نتایج نشان می‌دهد، اینجا، هیچ گونه اثر مستقیم، غیر مستقیم، میانجی جزئی یا میانجی کامل بین انگیزش تحصیلی با نمرات استاندارد عملکرد تحصیلی با حضور

جدول 6. اثر کامل، اثر مستقیم و اثر غیر مستقیم بین متغیرها و نتیجه اثر میانجی درگیری تحصیلی

متغیر مستقل	اثر کامل ³ (p)	اثر مستقیم ² (p)	اثر غیر مستقیم ¹ (p)	نتیجه
اهداف پیشرفت ← عملکرد تحصیلی	0/121(0/672)	0/542(0/751)	-0/420(0/843)	بدون اثر ⁴
خودکارآمدی ← عملکرد تحصیلی	0/347(0/015)	0/330(0/031)	0/016(0/991)	اثر مستقیم
انگیزش تحصیلی ← عملکرد تحصیلی	-0/098(0/697)	-0/288(0/665)	0/190(0/859)	بدون اثر

میانجی‌گری درگیری تحصیلی وجود ندارد.

به بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدفی تبحری و نمرات دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته‌اند، همبستگی چشمگیری پیدا نکرده‌اند (میلر و همکاران، 1996؛ پینتریچ، 2000؛ اسکالویک، 1997؛ به نقل از کارشکی و محسنی، 1396)، همسو است. با تحقیقات در بعضی مطالعات (میدگلی و آردان، 2001)، رابطه‌ای را به دست آورده‌اند که با این تحقیق هم‌خوانی ندارد (کارشکی و محسنی، 1396). یافته‌های جمالی، کیامنش و باقری (1396). نشان داد که اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی تاثیر دارد و با نتایج این تحقیق همسو نیست. الیوت و هاراکیویکس (1996؛ به نقل از جمالی و همکاران، 1396)، بر ارتباط نداشتن دو متغیر اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی اذعان کردند که با یافته‌های این پژوهش همسو است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر ارائه مدلی علی برای تبیین روابط بین انگیزش تحصیلی، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان رشته ریاضی - فیزیک بود. نتایج نشان داد پرسش‌نامه‌های (اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی) این پژوهش پیش از انجام تحلیل عاملی

1. Indirect Effect
2. Direct Effect
3. Total Effect
4. NO Effect

اسمیت²، گارسیا و مک کیچی³ (1992) که در تحقیقات خود نشان دادند بین درگیری شناختی سطحی (مرور ذهنی) و عملکرد تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد (به نقل از عابدینی، 1386) همسو است و غلام علی لواسانی، حجازی، خضری آذر (1391)، در تحقیقات خود نشان دادند، اثر مستقیم درگیری شناختی عمیق (بسطدهی و سازماندهی) بر عملکرد تحصیلی رابطه غیرمعنادار است و با یافته‌های این پژوهش همسو است.

به طور کلی یافته‌ها نشان داد که اثر متغیرهای شناختی و انگیزشی حتی با وجود متغیر میانجی درگیری تحصیلی، به استثنای خودکارآمدی تحصیلی، هیچکدام سهم چشمگیری در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ندارند و بیشترین اثر مربوط به تاثیر متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی (35 درصد) است. لازم به ذکر است، عوامل جانبی دیگری با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش همچون شرایط فردی دانش‌آموزان از نظر قرار گرفتن آنها در دوران بلوغ، امید به آینده و میزان بیکاری فارغ‌التحصیلان و شرایط اقتصادی-اجتماعی خانواده‌های آنها در اثر تورم اقتصادی که در آن موقعیت زمانی (سال تحصیلی 98-1397) در جامعه‌ای که این پژوهش در آن انجام شد وجود داشته که به احتمال در پاسخ‌دهی دانش‌آموزان به پرسش‌های پژوهش تاثیر گذاشته و این امر می‌تواند به احتمال از تعمیم‌پذیری نتایج جلوگیری کند.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر آن است که پژوهش حاضر فقط روی دانش‌آموزان پسر پایه‌های دهم و یازدهم دبیرستان انجام شده است؛ بنابراین، نتایج آن قابل تعمیم به دانش‌آموزان دختر و دانش‌آموزان سایر مقاطع و پایه‌های تحصیلی نیست. محدودیت دیگر این است که پژوهش حاضر در مدارس دولتی شهر تهران صورت گرفته است و بنابراین یافته‌های آن قابلیت تعمیم به انواع دیگر مدارس نظیر مدارس غیرانتفاعی، شاهد، مراکز استعدادهای درخشان و غیره را ندارد. محدودیت دیگر پژوهش حاضر عبارت است از اینکه چون گردآوری داده‌های پژوهش، به صورت خودگزارشی بود؛ از این رو

نتایج پژوهش نشان می‌دهد رابطه بین خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی با حضور میانجی‌گری درگیری تحصیلی دارای اثر کامل و اثر مستقیم معنادار است. تحقیقات بسیاری به تایید اثر بین خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند؛ همچون تحقیق محسن پور، حجازی و کیامنش (1386): تحقیق کرامتی و شهرآرای (1383): تحقیق بنی اسدی و پورشافعی (1391): تحقیق پینتریچ، شانک (2002): ترجمه شهرآرای، (1396): تحقیق اشرف زاده و تحقیق عیسی زادگان و میکائیلی منبع (1397) که با یافته‌های این تحقیق همسو است. یافته‌های تحقیقات سواری (1396) و اسلامی و امیراحمدی آهنگ (1396)، با یافته‌های این تحقیق همسو نیست. لازم به ذکر است بندورا (2010): به نقل از سعدی پور، (1395) می‌گوید، خودکارآمدی می‌تواند بر انتخاب تکالیف دانش‌آموز، تلاش بیشتر او و پایداری و پیشرفت وی اثر گذارد. خودکارآمدی تاثیر مهمی بر موفقیت فرد دارد؛ ولی موفقیت تنها اثر آن نیست. صرف خودکارآمدی بالا، در صورتی که دانش و مهارت لازم موجود نباشد، به عملکرد شایسته منجر نمی‌شود. رابطه بین خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی با حضور میانجی‌گری درگیری تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم غیر معنادار است؛ این یافته با یافته‌های غلام علی لواسانی، حجازی، خضری آذر (1391) همسو است. می‌توان نتیجه گرفت که در اینجا فقط ما یک نوع اثر مستقیم داریم و درگیری تحصیلی نتوانسته است نقش میانجی در تبیین و پیش‌بینی بین خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی داشته باشد.

در پایان، نتایج نشان داد انگیزش تحصیلی (سه خرد مقیاس، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) با عملکرد تحصیلی دارای اثر کامل و اثر مستقیم و اثر غیر مستقیم، غیر معنادار است؛ این بدان معناست که در اینجا هیچ گونه اثر مستقیم، غیر مستقیم، میانجی جزئی یا میانجی کامل بین انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی با حضور میانجی‌گری درگیری تحصیلی وجود ندارد؛ این یافته با یافته‌های پینتریچ و گارسیا¹ (1999): پینتریچ،

2. Smith
3. McKeachie

1. Garcia

خودکارآمدی توام با ارائه راهکار به دانش‌آموزان باعث شوند آنها نسبت به حل مشکلات فردی خود فعال شوند و جلوی بی‌تفاوتی آنها گرفته شود. با توجه به اینکه دانش‌آموزان از نظر میزان خودکارآمدی درباره مسایل مختلف متفاوت هستند، ممکن است یک دانش‌آموز درانجام یک تکلیف، خودکارآمدی بالا و درانجام تکلیف دیگر خودکارآمدی کمی داشته باشد؛ بنابراین معلمان می‌توانند با ایجاد تجربیات آموزشی موفق به افزایش خودکارآمدی آنها در انجام تکلیف دیگر کمک کنند. با هدف تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان، مدیران مدارس می‌توانند با معرفی الگوهای موفق، از طریق دعوت از جوانان موفق در تحصیل به مدرسه و بهره‌گیری از تجربیات آنها برای دانش‌آموزان، باعث پیشگیری از افت تحصیلی، ترک تحصیل و آسیب‌های اجتماعی همراه آن شوند.

دانشگاه فرهنگیان می‌تواند در برنامه‌ریزی متون درسی معلمان، به صورت نظری و عملی، زمینه شناخت و درک عمیق‌تر نسبت به اهمیت متغیرهای انگیزشی در آموزش دانش‌آموزان، به‌ویژه خودکارآمدی را فراهم آورد. والدین دانش‌آموزان می‌توانند با تقویت خودکارآمدی فرزندانشان باعث علاقمندی آنها به فعالیت آموزشی و رشد اجتماعی آنها شوند. صدا و سیما نیز می‌تواند با ساخت برنامه‌ها و سریال‌های آموزشی با هدف ارائه الگوی مناسب به نوجوانان و جوانان باعث افزایش خودکارآمدی آنها در زمینه‌های فکری، علمی و اجتماعی شود. مدرسان آموزش خانواده می‌توانند با آموزش خودکارآمدی درابعاد درسی و اجتماعی و همچنین آموزش روش‌های تقویت آن به خانواده‌های دانش‌آموزان، زمینه رشد درسی و اجتماعی آنها را فراهم آورند. در پایان، بدین وسیله پژوهشگران از کلیه دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش حاضر نهایت سپاسگزاری را دارند.

تفسیر نتایج باید با احتیاط انجام شود. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه در مدل‌های برازش شده در پژوهش حاضر، درصد واریانس تبیین شده برای عملکرد تحصیلی 35% است، این درصد واریانس تبیین شده نشان می‌دهد که عوامل مهم‌تر دیگری غیر از خودکارآمدی نیز در پیش‌بینی متغیر عملکرد تحصیلی نقش دارند و نشان دهنده این مطلب است که شرایط محیطی موجود (روانی، اجتماعی و اقتصادی) دانش‌آموزان در زمان اجرای پژوهش با گذشته متفاوت است. به احتمال، لازم است به متغیرهای دیگر همچون عوامل فردی (میزان امید به آینده) و عوامل اقتصادی - اجتماعی همچون وضعیت موجود اقتصادی (میزان درآمد خانواده‌های نمونه‌های پژوهش) و وضعیت موجود اجتماعی (اشتغال) جامعه‌ای که پژوهش در آن بازه زمانی انجام می‌شود، توجه شود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات بعدی نقش این متغیرها همراه با متغیرهای انگیزشی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه در این پژوهش از روش پژوهش کمی استفاده شد، برای به دست آوردن یافته‌های عمیق‌تر از پژوهش‌های آزمایشی و آمیخته هم استفاده شود. با توجه به اهمیت تحصیل و افزایش یادگیری دانش‌آموزان، معلمان با ایجاد فضای مناسب آموزشی به تلاش، توانایی و خودکارآمدی دانش‌آموزان خود توجه کرده و با تشویق این رفتارها یادگیری را تقویت کنند و از افت تحصیلی دانش‌آموزان خود جلوگیری نمایند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان با توجه به نقش تاثیرگذار خودکارآمدی در شیوه فکرکردن، احساس کردن و برانگیختگی دانش‌آموزان، با ایجاد شرایط مناسب درکلاس درس باعث افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان خود شوند تا دانش‌آموزان در انجام تکالیف درسی خود کوشش و پافشاری بیشتری داشته باشند. مشاوران مدارس می‌توانند با تقویت

منابع

- اسلامی، نصرت؛ امیراحمدی آهنگ، مهدی (1396). بررسی رابطه انتظار معلم و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان بیرجند، فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره 20، 130-116.
- اشرف زاده، توحید؛ عیسی زادگان، علی؛ میکائیلی منیع، فرزانه (1397). نقش میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه در تاثیر خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، سال نوزدهم، شماره 4، 113-103.
- افشاری، محسن؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه ای، جواد (1388). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی، شماره 51، 289-305.
- بنی اسدی، علی؛ پورشافعی، هادی (1391). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین، شماره 4: 102-81.
- پینتریچ، پال آر؛ شانک، دیل اچ (1396). انگیزش در تعلیم و تربیت، ترجمه مهرناز شهرآرای، چاپ چهاردهم، تهران، انتشارات علم، تهران.
- تاباکینک، باربارا، جی؛ فیدل، اس، لیدا (1395). کاربرد آمار چند متغیری ترجمه حسن پاشا شریفی، بلال ایزانلو، ولی الله فرزاد، حمید رضا حسن آبادی، خدیجه ابوالمعالی، مجتبی حبیبی عسگرآبادی، چاپ اول، نشر رشد، تهران.
- جمالی، مرضیه؛ کیامنش، علیرضا؛ باقری، فریبرز (1396). الگوی ساختاری اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی: بررسی نقش میانجی‌گری یادگیری خود‌نظم‌بخش. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، شماره 68: 92-82.
- حجازی، الهه (1396). روان‌شناسی تربیتی در هزاره سوم، چاپ اول، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.
- حسن زاده، رمضان؛ مهدی نژاد گرجی، گلین (1393). رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی. مجله روان‌شناسی مدرسه، شماره 3: 38-60.
- ربانی، زینب؛ طالع پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحاق؛ محمدی فر، محمدعلی (1396). رابطه بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی، مجله روان‌شناسی تحولی، شماره 51: 53-37.
- رضایی، اکبر (1396). روان‌شناسی انگیزش در آموزش و پرورش، انتشارات آدین، تبریز.
- سعدی پور، اسماعیل (1395). روان‌شناسی تربیتی کاربردی، چاپ اول، انتشارات ویرایش، تهران.
- سواری، کریم (1396). اثر باورهای معرفت‌شناختی و ادراکات یادگیری بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، فصلنامه شناخت اجتماعی، شماره اول (پیاپی 11): 131-146.
- سواری، کریم؛ اورکی، محمدگنجی، رقیه (1397). بررسی رابطه ساده و چندگانه اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، شماره 21.
- طهماسبیان، کارینه (1391). ارتباط مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با افسردگی نوجوانان، در تهران، مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی، شماره 1، 244-227.
- عابدینی، یاسمین، حجازی، الهه؛ سجادی، حسین؛ قاضی طباطبایی، محمود (1386). نقش درگیری تحصیلی و اهداف پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان، مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دو رشته ریاضی-فیزیک و علوم انسانی شهر تهران، پایان‌نامه دکتري، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- عاشوری، جمال؛ طالع پسند، سیاوش؛ بیگدلی، ایمان الله (1390). فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی شماره 24، 102-83.
- کارشکی، حسین؛ محسنی، نیکچهره (1396). انگیزش در یادگیری و آموزش، چاپ پنجم، انتشارات آوای نور.
- کرامتی، هادی؛ شهرآرای، مهرناز (1383). بررسی نقش خودکارآمدی ادراک شده در عملکرد ریاضی، فصلنامه نوآوری آموزشی شماره 10: 115-103.
- لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه، خضری آذر، هیمن (1391). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی، فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره 41: 28-7.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (1386). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران، فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره 16: 35-9.

- آبادی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی؛ چاپ اول، انتشارات رشد، تهران.
- Akpan, I. D. & Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2 (3), 385.
- Ardogdu, Yuksel. M. (2019). The Mediating Role of School Engagement in the Relationship between Attitude toward Learning and Academic Achievement. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7 (2): 75-81.
- Arslan, S., Akcaalan, M., & Yurdakul. (2017). Science Motivation of University students: Achievement Goals as a Predictor. *University Journal of Education Research* 5 (4) :681-686.
- Bollen, K. A., & Stein, R. A. (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological Methodology*, 20, 115-140.
- Gomez, H. P., Perez, V. C., Parra, P. P., Ortiz, M. L., Matus, B. O., McColl, C. P. & Meyer, K. A. (2015). Academic achievement, engagement and burnout among first year medical students. *Revista medica de Chile*, 143 (7), 930.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 569-581.
- Kapur, Radhika. (2018). Factors Influencing the Students Academic Performance in Secondary Schools in India. *University of Delhi India*. Article April 2018 See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/324819919>.
- Paulsen, M. B., & Gentry, J. A. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. *Financial, Practice & Education*, 5 (1), 78-90.
- Shih, S. Sho. (2005). Taiwanese sixth graders' achievement goals and their motivation, strategy use, and grades: An examination of the multiple goal perspective. *Elementary School Journal*, 106 (1), 39-58.
- Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R. & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences* 61. 136-150.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633-662.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by Gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49 (4), 465-480.