

ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری

سمیه داودی*

دریافت: 93/02/01

پذیرش: 93/08/08

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با تأکید بر نقش واسطه‌ای متغیرهای درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و رفتاری دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس می‌باشد. برای این منظور با استفاده از فرمول کرجسی و مورگان و به روش تصادفی ساده، تعداد 230 از دانشجویان انتخاب شدند. پس از تحلیل پرسش‌نامه، نتایج نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و تأثیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد. متغیر درگیری شناختی، نسبت به سایر متغیرهای بررسی شده در مدل، بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین متغیر خودکارآمدی تحصیلی

علاوه بر اثر مستقیم، از طریق متغیرهای واسطه‌ای درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری، بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد.

علاوه این نتایج نشان داد که، ضرایب مسیر در مدل دانشجویان دختر (خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری با پیشرفت تحصیلی)؛ از لحاظ آماری معنی‌دارتر از ضرایب مسیر مدل دانشجویان پسر است اما در سایر ضرایب مسیر بین مدل دانشجویان زبان انگلیسی دختر و پسر، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، درگیری انگیزشی، درگیری رفتاری، پیشرفت تحصیلی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

*کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی davodi.2010@yahoo.com

مقدمه

یکی از ابعاد مهم در نظام آموزش عالی کشور ما پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی است و می‌توان از آن به عنوان شاخص عمده سنجش کیفیت آموزش عالی یاد کرد. معمولاً پیشرفت تحصیلی براساس نتایج آزمون‌های نهایی مورد سنجش قرار می‌گیرد و نمراتی را که دانشجویان زبان انگلیسی در دوره‌های مختلف تحصیلی و در دروس مختلف کسب می‌نمایند، نشانی از میزان پیشرفت تحصیلی آنان تلقی می‌کنند. (عبداللهی، 1378) در کل میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی یکی از ملاک‌های کارآیی نظام آموزش عالی است که براساس نمرات کسب شده در پایان هر ترم تحصیلی ارزشیابی می‌شوند. بنابراین تحلیل و بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌تواند زمینه‌ساز اخذ تصمیماتی شود که کارآیی درونی را بهبود بخشیده و زمینه‌های بهبود نظام آموزشی را فراهم می‌سازد.

نتایج تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی نتیجه تأثیر تنها یک عامل نیست بلکه عوامل متعددی بر این متغیر تأثیرگذار هستند که یکی از این عوامل مؤثر را می‌توان عوامل انگیزشی دانست. اگر چه ساختارهای انگیزشی بسیاری وجود دارد که کاربرد مستقیمی در کلاس درس دارند، اما باورهای دانشجو در زمینه توانایی‌های خودش است که او را قادر می‌سازد تا تکلیفی را انجام دهد. محققان و نظریه‌پردازان برای تبیین ارتباط میان عوامل انگیزشی با پیشرفت تحصیلی، مدل‌های گوناگون ارائه کرده‌اند؛ از آن میان می‌توان به تحقیق پنتریچ و دی گروت (1990؛ به نقل از محسن‌پور، 1384) اشاره کرد. این محققان برای انتخاب متغیرهای انگیزشی از یک مدل انگیزشی به نام مدل «انتظار - ارزش» استفاده کرده‌اند. منظور از انتظار در این مدل، عقاید یادگیرنده درباره این است که چگونه می‌توان کاری را در آینده به خوبی انجام داد. بر همین اساس خودکارآمدی به عنوان یکی از متغیرهای انگیزشی در مدل انتظار-ارزش، نمایانگر باورهای افراد درباره خود برای انجام تکلیف است. نظریه خودکارآمدی از نظریه کلی یادگیری اجتماعی بندورا نشأت می‌گیرد. چانک و دیگران (2008) خودکارآمدی را توانایی‌های مشهود فرد برای یادگیری یا فعالیت

در سطوح تعیین شده می‌دانند. همچنین ارمورد (2006) معتقد است که خودکارآمدی، قضاوت خود ساخته فرد درباره توانایی‌هایش در انجام موفقیت‌آمیز وظایفش است.

خودکارآمدی به عنوان ساختاری کلیدی برای بهبود یادگیری و «پیشرفت تحصیلی» می‌باشد و پژوهش‌های بسیاری نشان دادند که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. (پنتریچ و دی گروت، 1990؛ هی و والکر، 2000؛ پاچارس و والنت، 1997؛ پاچارس، میلر و جونسن، 1999؛ کریم‌زاده، 1380؛ امینی، 1382؛ نصراصفهان‌ی، 1382؛ خان‌محمدی، 1384؛ محسن‌پور، 1384؛ رستگار، 1385)

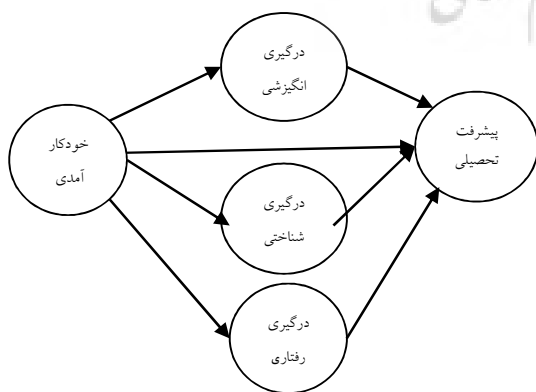
به علاوه پژوهش‌ها نشان می‌دهد خودکارآمدی با مؤلفه‌های درگیری تحصیلی ارتباط دارد. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانشجویان زبان انگلیسی که معتقدند توانا هستند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکالیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می‌دهند. (شانک، 1985، به نقل از پنتریچ، 1999)

خودکارآمدی جنبه حیاتی انگیزش است و رفتار بین افراد و نیز میزان تغییر خودکارآمدی فرد را پیش‌بینی می‌کند. (بندورا و لاک، 2003) زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد. (لاک و لتنام، 1990) به طور کلی پیشینه پژوهش‌ها از جمله تاکمن (2007) در مورد خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که خودکارآمدی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه دارد. همچنین ولترز و همکارانش (2005) در تحقیق خود مدعی است که سطوح پایین خودکارآمدی منجر به عدم درگیری می‌شود. او با اطمینان می‌گوید فراگیرانی که در سطوح بالای درگیری شناختی قرار دارند، بسیار هدف‌مدار بوده و دارای سطوح بالای خودکارآمدی هستند. هرینگتن و همکاران (2003) بیان کرده‌اند که سطوح بالای خودکارآمدی و خودتنظیمی منجر به سطوح بالای درگیری می‌شود. نتایج پژوهش‌های گرین و همکاران (2004) و

یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی، درگیری انگیزشی است. درگیری انگیزشی می‌تواند با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط باشد. (اکسلز و همکاران، 1998، به نقل از لین برینک و پیتریچ، 2003) فردریک و همکاران (2004) درگیری عاطفی را به عنوان واکنش‌های مؤثر فرد می‌نامند که عبارتند از: واکنش نسبت به مدرس و واکنش نسبت به کلاس و تکلیف. همچنین پیشینه پژوهش‌ها حاکی از ارتباط مثبت بین درگیری انگیزشی و پیشرفت تحصیلی است. (پیتریچ و گارسیا، 1991، به نقل از لین برینک و پیتریچ، 2003)

از نظر فردریک و همکاران (2005) درگیری رفتاری شامل اعمال قابل مشاهده مانند رفتار مثبت، تلاش، مقاومت، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند مسابقات ورزشی و انجمن‌های علمی است. فین و ولکل (1993) شش شاخص درگیری رفتاری را ارائه کردند که عبارتند از: غیبت و تأخیر (عادت به دیر آمدن به محیط آموزشی)، عدم شرکت (انجام ندادن تکلیف)، حضور (منظم بودن در همه کلاس‌ها)، آمادگی (داشتن لوازم‌التحریر و دیگر ملزومات)، رفتار (عدم اختلال در محیط یادگیری) و رابطه استاد-دانشجو (بازخورد و پاسخ مثبت). برخی پژوهش‌ها از جمله حجازی، رستگار، کرم‌دوست و قربان جهرمی (1387) رابطه میان پیشرفت تحصیلی و درگیری رفتاری را مورد توجه قرار داده‌اند. با جمع‌بندی نتایج پژوهش‌های مختلف در خصوص خودکارآمدی، مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، می‌توان الگوی مفهومی شکل 1 را ارائه نمود.

شکل 1. نمودار مسیر مدل مفهومی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی



پاتریک و دیگران (2007) مشابه پژوهش هرینگتن و همکاران (2003) می‌باشد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی است. فردریک و همکاران (2004) معتقدند که درگیری حیطه‌ای گسترده دارد و سطوح هر کدام بسته به یادگیرنده و محتوای یادگیری فرق می‌کند و به طور کلی به تعامل بین فرد و محیط بستگی دارد و نشان دادند که درگیری تحصیلی بر اساس سه نوع شناختی، عاطفی و رفتاری تعریف می‌شود. درگیری شناختی به تلاش داوطلبانه فرد برای درک و تسلط بر وظایف چالش‌انگیز؛ درگیری عاطفی به احساسات مثبت یا منفی فرد در مورد محیط آموزشی و درگیری رفتاری به مشارکت فرد در محیط آموزشی اشاره می‌کند.

چنانکه ذکر شد درگیری شناختی یکی از اجزای درگیری تحصیلی است و در بیشتر پژوهش‌ها به عنوان متغیر واسطه‌ای مورد تأکید قرار گرفته است. (رستگار، 1385) درگیری شناختی، سطح سرمایه‌گذاری روان‌شناختی است که به هدف یادگیری نیاز دارد و همچنین اولویت دادن به کار سخت است (فردریک و دیگران، 2004). لین برینک و پیتریچ (2003) از درگیری شناختی تحت عنوان نشانگرهای استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی نام برده‌اند. همچنین عباباف (1375) به نقل از سیف، (1382)، درگیری شناختی را تحت عنوان راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد پژوهش و بررسی قرار دادند. پیتریچ و دی گروت (1990) به نقل از محسن‌پور، (1384) نشان دادند که فراگیری که از نظر شناختی، در تکالیف خود درگیر می‌شدند، یعنی می‌کوشیدند از طریق سازماندهی مطالب و تمرین کردن به یادگیری خود کمک کنند، عملکردشان بهتر از فراگیری بود که تمایل به بهره‌گیری از این راهبردها را نداشتند. در مجموع مطالعاتی نظیر آزادعبداله‌پور (1382)، امینی (1382) و محسن‌پور (1384) نشان دادند که درگیری شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اثر مستقیم و مثبت است و فراگیری که از راهبردهای سطح بالا و فراشناختی استفاده می‌کنند از لحاظ شناختی، نسبت به آن‌هایی که راهبردهای سطح پایین و شناختی را مورد استفاده قرار می‌دهند، در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر درگیرند.

مواد و روش‌ها

در این پژوهش، با توجه به ماهیت موضوع، اهداف و فرضیات پژوهش، روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی است.

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس در سال 1389 تشکیل می‌دادند و برای تعیین حجم نمونه با توجه به فرمول کرجسی و مورگان، تعداد 230 نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند.

در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی تحصیلی از پرسش‌نامه‌ی مک‌ایلروی و بانتینگ (2002)، استفاده شد است.

فردریکس و همکاران (2004) پرسش‌نامه‌ی با 19 پرسش تهیه کردند که پاسخ‌های آن طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (از کاملا مخالفم تا کاملا موافقم) است و سه نوع درگیری یعنی درگیری رفتاری، انگیزشی و درگیری شناختی را اندازه‌گیری می‌کند.

بنا بر نظر بندورا (1997)، نقل از محسن‌پور، (1384) هنگام سنجش عملکرد افراد باید عملکرد واقعی آن‌ها را مورد توجه قرار داد و عملکرد واقعی نیز وقتی نمود پیدا می‌کند که انجام تکلیف برای آزمودنی‌ها حائز اهمیت باشد و برای انجام آن انگیزش بالایی داشته باشد. بر این اساس آزمون‌های پایانی فوق‌العاده مهم می‌باشند. بنابراین معدل تحصیلی پایان نیمسال به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی آنان منظور گردید و در تجزیه و تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت.

جدول 1. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	1	2	3	4	5
پیشرفت تحصیلی	1				
درگیری انگیزشی	0/35**	1			
درگیری شناختی	0/43**	0/12*	1		
درگیری رفتاری	0/38**	0/13*	0/20**	1	
خودکارآمدی تحصیلی	0/47**	0/26**	0/32**	0/28**	1

P**<0/01 p* < 0/05

یافته‌ها

براساس اطلاعات جدول (1)، به جز همبستگی بین متغیرهای درگیری شناختی و رفتاری با درگیری انگیزشی که در سطح 0/05 معنی‌دار است، همبستگی سایر متغیرها در سطح 0/01 معنی‌دار می‌باشد. بیشترین همبستگی مربوط به خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی با پیشرفت تحصیلی و کمترین میزان همبستگی مربوط به درگیری رفتاری و شناختی با درگیری انگیزشی می‌باشد.

از آنجایی که در این پژوهش هدف، بررسی نقش واسطه‌ای و پیش‌بینی‌کننده متغیرها و همچنین تعیین میزان اثرات مستقیم و غیرمستقیم این متغیرها با یکدیگر به روش تحلیل مسیر است، بنابراین اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر در جدول (2) ارائه شده است.

جدول 2. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

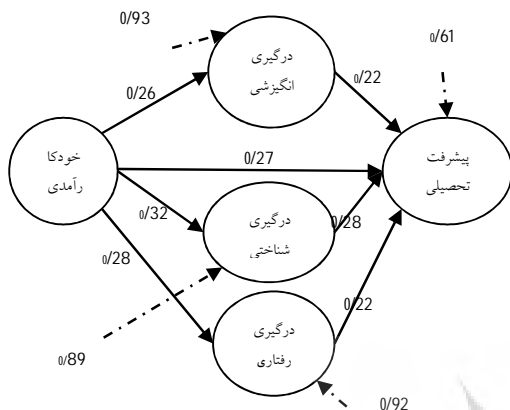
اثرات	اثرات مستقیم	اثرات غیر مستقیم	اثرات کل
به روی پیشرفت تحصیلی از	----	----	----
درگیری انگیزشی	0/22	----	0/22
درگیری شناختی	0/28	----	0/28
درگیری رفتاری	0/22	----	0/22
خودکارآمدی تحصیلی	0/27	0/21	0/48
به روی درگیری انگیزشی از	----	----	----
خودکارآمدی تحصیلی	0/26	----	0/26
به روی درگیری شناختی از	----	----	----
خودکارآمدی تحصیلی	0/32	----	0/32
به روی درگیری رفتاری از	----	----	----
خودکارآمدی تحصیلی	0/28	----	0/28

در پژوهش حاضر، اثرات غیرمستقیم متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی به روی پیشرفت تحصیلی محاسبه می‌شود.

طبق جدول 2، متغیر خودکارآمدی تحصیلی ($P < 0/01$) و ($T = 5/45$ و $B = 0/27$) اثر مستقیم و معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دارد. متغیر درگیری انگیزشی ($P < 0/02$) و ($T = 4/87$) و ($B = 0/22$) اثر مستقیم و معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دارد. متغیر درگیری شناختی ($P < 0/02$) و ($T = 6/07$ و $B = 0/28$) اثر مستقیم با پیشرفت تحصیلی دانشجو دارد. متغیر درگیری رفتاری ($P < 0/01$) و ($T = 4/92$ و $B = 0/22$) اثر مستقیم و

است. اثر کل خودکارآمدی تحصیلی به روی درگیری رفتاری (0/28) معنی‌دار است ($P < 0/05$ و $T = 5/24$) میزان واریانس تبیین شده درگیری رفتاری توسط متغیر خودکارآمدی تحصیلی 0/08 است.

شکل 2. مدل برازش‌شده برای کل نمونه



اولین مرحله مقایسه مدل در دو گروه، تشخیص تفاوت کلی بین گروه‌ها است که این امر به وسیله شاخص برازندگی مجذور کای ارزیابی و تعیین می‌شود. اگر مجذور کای از لحاظ آماری معنی‌دار باشد، باید قضاوت کرد که بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد.

جدول 3. آمارهای نیکویی برازش مدل

شاخص‌های برازش	ارزش
GFI	0/99
AGFI	0/96
CFI	0/99
RMSEA	0/05
X2	6/62
DF	3
P	0/085

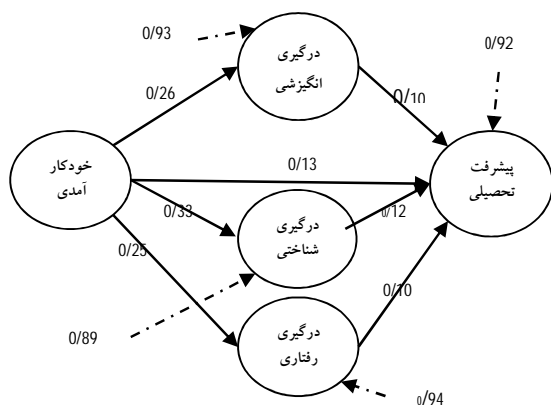
به اعتقاد هومن (1383) نسبت (df/X^2) یک معیار ثابت برای مدل قابل قبول است. مقدار ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) در مدل‌هایی که برازندگی خیلی خوب دارند، مساوی یا کمتر از 0/05 است، مقادیر بالای 0/05 تا 0/08 نیز نشان‌دهنده خطای معقول در جامعه است، همچنین مقادیر شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش (AGFI) و شاخص برازش تطبیقی (CFI)، در

معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دارد. متغیر خودکارآمدی تحصیلی ($P < 0/02$ و $T = 4/79$ و $B = 0/26$) اثر مستقیم و معنی‌داری با درگیری انگیزشی دارد. متغیر خودکارآمدی تحصیلی ($P < 0/02$ و $T = 6/17$ و $B = 0/32$) اثر مستقیم و معنی‌داری با درگیری شناختی دارد. متغیر خودکارآمدی تحصیلی ($P < 0/04$ و $T = 5/24$ و $B = 0/28$) اثری مستقیم و معنی‌داری با درگیری رفتاری دارد.

اثرات غیرمستقیم متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی (0/21) از طریق تاثیرگذاری روی درگیری تحصیلی (شناختی، انگیزشی و رفتاری) بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار است. همچنین در جدول 2 اثرات کل متغیرهای برون‌زا بر متغیرهای درون‌زا آورده شده است.

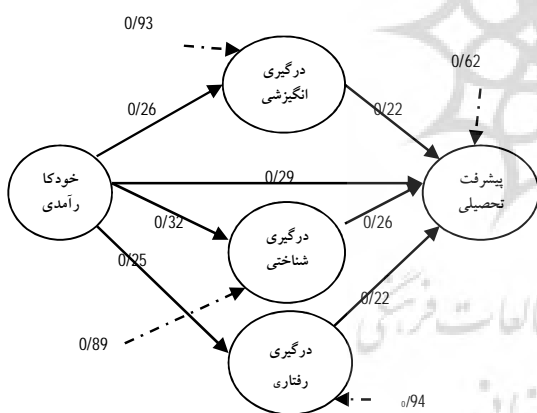
در مدل ارائه شده بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، متغیر میانجی درگیری تحصیلی قرار دارد. اثر کل خودکارآمدی تحصیلی (0/48) به روی پیشرفت تحصیلی دانشجوی معنی‌دار است. ($P < 0/05$ و $T = 9/77$) اما بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی (شناختی، انگیزشی و رفتاری) هیچ متغیر میانجی وجود ندارد، لذا اثرات کل آن‌ها برابر با ضرایب اثر مستقیم می‌باشد. اثر کل خودکارآمدی تحصیلی به روی پیشرفت تحصیلی دانشجوی (0/47) معنی‌دار است. ($P < 0/05$ و $T = 9/77$) اثر کل درگیری شناختی به روی پیشرفت تحصیلی (0/28) معنی‌دار است ($P < 0/05$ و $T = 6/07$) اثر کل درگیری انگیزشی (0/22) به روی پیشرفت تحصیلی (0/22) معنی‌دار است. ($P < 0/04$ و $T = 4/87$) اثر کل درگیری رفتاری به روی پیشرفت تحصیلی (0/22) معنی‌دار است. ($P < 0/04$ و $T = 4/92$) میزان واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری (0/39) است. اثر کل خودکارآمدی تحصیلی به روی درگیری شناختی (0/32) معنی‌دار است. ($P < 0/05$ و $T = 6/17$) میزان واریانس تبیین شده درگیری شناختی توسط متغیر خودکارآمدی تحصیلی 0/11 است. اثر کل خودکارآمدی تحصیلی به روی درگیری انگیزشی (0/26) معنی‌دار است ($P < 0/05$ و $T = 4/79$) میزان واریانس تبیین شده درگیری انگیزشی توسط متغیر خودکارآمدی تحصیلی 0/07

شکل 5. مدل محدود با ضرایب استاندارد برای دانشجویان پسر



پس از محاسبه مدل نامحدود، ضرایب معادل برای دو گروه، مساوی فرض شد (مدل محدود) سپس نرم افزار (Amos) تمام ضرایب مسیر را به طور همزمان با توجه به این محدودیت برآورد نمود. مدل محدود، در واقع مجذور کای و درجه آزادی بیشتری در مقایسه با مدل نامحدود دارد که مقادیر آن به شرح جدول 5 می باشد.

شکل 6. مدل محدود با ضرایب استاندارد برای دانشجویان دختر



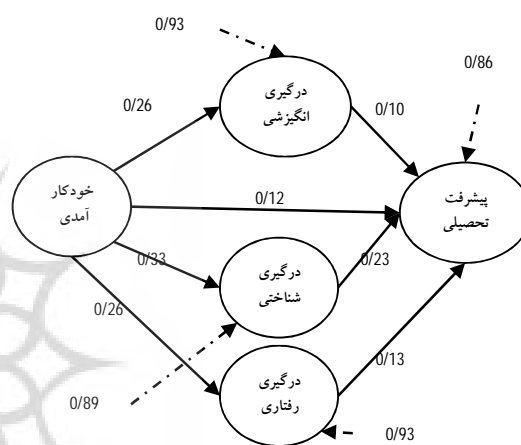
پس از محاسبه ضرایب مسیر مدل نامحدود و محدود، مجذور کای هر دو مدل مقایسه شد. مجذور کای حاصل از مقایسه هر دو مدل (7/8) با درجه آزادی 7 از لحاظ آماری معنی دار است، بنابراین می توان نتیجه گرفت که، حداقل در یک جفت از ضرایب مسیر، تفاوت وجود دارد. برای تعیین شباهت و تفاوت ضرایب مسیر در مدل دانشجویان دختر و پسر، هر جفت از ضرایب مسیر، بررسی شد که نتایج آن در جدول 6 ارائه شده است. نتایج جدول 6 نشان می دهد که ضرایب مسیر مدل دانشجویان زبان انگلیسی دختر (خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری با پیشرفت تحصیلی)؛ از

مدل های دارای برازندگی خوب مساوی یا بزرگتر از 0/90 است (رستگار، حجازی و جمشیدی، 1387: 63). مشخصه های برازندگی گزارش شده در جدول 3 حاکی از برازش مناسب مدل با داده ها است.

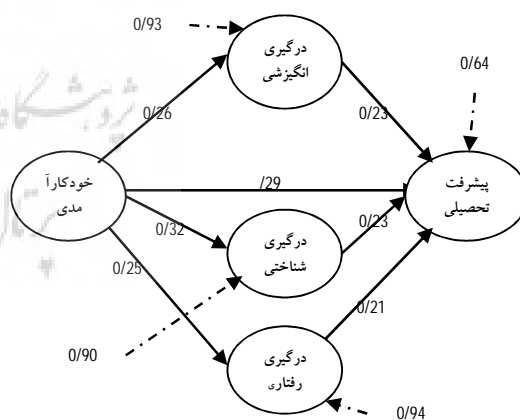
جدول 4. درجه آزادی و مجذور کای مدل نامحدود

شاخص های برازش	ارزش
X2	9/55
DF	6
P	0/145

شکل 3. مدل نامحدود با ضرایب استاندارد برای دانشجویان پسر



شکل 4. مدل نامحدود با ضرایب استاندارد برای دانشجویان دختر



جدول 5. درجه آزادی و مجذور کای مدل محدود

شاخص های برازش	ارزش
X2	17/35
DF	13
P	0/184

معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با یافته‌های (اکسلز و همکاران، 1998؛ پیترچ و شانک، 1996؛ پیترچ و گارسیا، 1991) همخوانی دارد. درگیری شناختی، اثری مستقیم و معنی‌دار با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با یافته‌های (آزادعبداله‌پور، 1382؛ امینی، 1382؛ محسن‌پور، 1384) همخوانی دارد.

درگیری رفتاری اثری مستقیم و معنی‌دار با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با یافته‌های حجازی، رستگار، کرمدوست و قربان‌جهرمی، 1387 همخوانی دارد. براساس نتیجه پژوهش از بین متغیرهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، درگیری شناختی بیشترین نقش بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی ایفا می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که ساختار محیط‌های آموزشی طوری طراحی گردد که منجر به افزایش درگیری شناختی در دانشجویان زبان انگلیسی می‌شود.

با توجه به اهمیت و تأثیر مستقیم درگیری شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی، پیشنهاد می‌شود تکالیف و موضوعات درسی جذاب، چالش‌انگیز و قابل کاربرد در زندگی روزمره برای دانشجویان زبان انگلیسی تدارک دیده شود. همچنین خودکارآمدی دانشجویان زبان انگلیسی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق غیرمستقیم بر پیشرفت دانشجویان زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارد، بنابراین پیشنهاد می‌شود که دست‌اندرکاران آموزش فرصتی فراهم کنند تا دانشجویان زبان انگلیسی خودکارآمدی خود را افزایش دهند.

در مدل برازش شده این پژوهش میزان واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی (0/39) است. این امر بیانگر تأثیر عوامل دیگری بر پیشرفت تحصیلی است که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مؤلفه‌های دیگری علاوه بر خودکارآمدی، درگیری رفتاری، درگیری انگیزشی و درگیری شناختی مورد بررسی قرار گیرد.

امینی، شهریار. (1382). بررسی نقش خودکارآمدی، خود-تنظیمی و عزت نفس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان، رشته علوم تجربی شهرستان شهرکرد. پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ قربان‌جهرمی، رضا. (1387). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف

لحاظ آماری معنی‌دارتر از ضرایب مسیر مدل دانشجویان زبان انگلیسی پسر است اما در سایر ضرایب مسیر بین مدل دانشجویان زبان انگلیسی دختر و پسر، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی اثری مستقیم و معنی‌دار با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با یافته‌های (پیترچ و دی‌گروت، 1990؛ هی و

جدول 6. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل دانشجویان دختر و پسر

اثرات	اثرات مستقیم		اثرات غیرمستقیم		اثرات کل	
	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر
به‌روی پیشرفت تحصیلی از	---	---	---	---	---	---
درگیری انگیزشی	0/10	0/26	---	---	0/10	0/26
درگیری شناختی	0/12	0/32	---	---	0/12	0/32
درگیری رفتاری	0/10	0/25	---	---	0/10	0/25
خودکارآمدی تحصیلی	0/13	0/29	0/09	0/19	0/22	0/48
به‌روی درگیری انگیزشی از	---	---	---	---	---	---
خودکارآمدی تحصیلی	0/26	0/26	---	---	0/26	0/26
به‌روی درگیری شناختی از	---	---	---	---	---	---
خودکارآمدی تحصیلی	0/33	0/32	---	---	0/33	0/32
به‌روی درگیری رفتاری از	---	---	---	---	---	---
خودکارآمدی تحصیلی	0/25	0/25	---	---	0/25	0/25

والکر، 2000؛ پاچارس و والینت، 1997؛ پاچارس، میلر و جونسن، 1999؛ کریم‌زاده، 1380؛ امینی، 1382؛ نصراصفهان، 1382؛ خان‌محمدی، 1384؛ محسن‌پور، 1384؛ رستگار، 1385) همخوانی دارد.

خودکارآمدی تحصیلی اثری مستقیم و معنی‌دار با ابعاد درگیری تحصیلی دارد. این یافته با یافته‌های (شانک، 1985؛ ریان و پیترچ، 1997؛ نیومن و گلدین، 1990؛ لاک و لتنام، 1990) همخوانی دارد. متغیر درگیری انگیزشی اثری مستقیم و

منابع

آزادعبداله‌پور، محمد. (1382). بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی (وابسته به زمینه، مستقل از زمینه)، راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان‌های دولتی منطقه 6 شهر تهران. پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

عبداللهی، حسین. (1378). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌نامه آموزشی، شماره 20.

محسن‌پور، مریم. (1384). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (ریاضی) شهر تهران. پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

نصراصفهانی، زهرا. (1382). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی، اضطراب ریاضی و سودمندی ادراک شده ریاضی در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر تهران. پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال 7، شماره 28.

خان‌محمدی، ذبیح‌اله. (1384). بررسی رابطه کارآمدی استاد و باورهای خودکارآمدی ریاضی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان شهرستان ابهر. پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

رستگار، احمد. (1385). رابطه باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم رشته ریاضی فیزیک. پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

سیف، علی‌اکبر. (1382). روان‌شناسی پرورشی. تهران، آگاه.

- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). New York: Springer.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004).
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement & learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-37.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, & academic achievement: Principles for educators to inculcate & students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326-37.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Pajares, F., & Miller, M., & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91,50-61.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Patrick, H., Allison, R., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting & sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-70.
- Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Tuckman, B.W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education* 49(2),414-422.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self regulated learning. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp.251-270). New York: Springer.