

# بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی

## خودکارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز

دکتر بهرام موحدزاده\*<sup>۱</sup>، مرجان رحمتمند<sup>۲</sup>

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۲. دانش‌آموخته روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره سوم، شماره بیست و سوم، شهریورماه ۱۳۹۷، صفحات ۲۱-۱

### چکیده

امروزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام آموزشی موردتوجه قرار گرفته است. به علت همین اهمیت می‌باشد که نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت یا افت تحصیلی متمرکز کرده‌اند. در همین راستا، این پژوهش باهدف بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز انجام شد. طرح پژوهش توصیفی - همبستگی بود. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند بر اساس جدول اعداد تصادفی کرجسی و مورگان ۱۹۵ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌ی خود ادراکی نوجوانان هارتر (۲۰۱۲)، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (GSF) و معدل به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون تعدیل‌گر استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین ادراک شایستگی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی ادراک‌شده ارتباط بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان را تعدیل می‌کند.

**کلمات کلیدی:** ادراک شایستگی، پیشرفت تحصیلی، نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک‌شده.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره سوم، شماره بیست و سوم، شهریورماه ۱۳۹۷

## مقدمه

امروزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این، پیشرفت تحصیلی برای معلمان، دانش‌آموزان، والدین، نظریه‌پردازان و محققان تربیتی حائز اهمیت می‌باشد. برای مثال پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهم‌ترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان و دانش‌آموزان محسوب می‌شود. افت تحصیلی نیز به‌عنوان یکی از معضلات نظام‌های آموزشی در کشورهای جهان باعث به هدر رفتن بسیاری از فرصت‌های یادگیری، منابع مالی و دغدغه‌ای برای اولیاء، مربیان و مسئولان تعلیم و تربیت می‌شود. مطالعه‌ی عوامل مؤثر بر موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی مسئله‌ای پیچیده و چندبعدی است و به‌گونه‌ای بسیار ظریف به رشد شناختی، اجتماعی عاطفی و جسمانی فراگیر و همچنین عوامل خانوادگی، همسالان، سیستم آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی و سطح علمی معلمان و مسئولان تعلیم و تربیت بستگی دارد که شناسایی آن‌ها مسئله‌ای اساسی در کاهش افت تحصیلی و افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و تربیت انسان‌هایی کارآمد و فعال است (به نقل از صالحی و سیف، ۱۳۹۰).

شاید به علت همین اهمیت باشد که نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت یا افت تحصیلی متمرکز کرده‌اند. از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی سازه‌ی ادراک شایستگی<sup>۱</sup> است که طی دهه‌ی اخیر مورد توجه پژوهشگران ایرانی نیز قرار گرفته است (شهمیم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از صالحی و سیف، ۱۳۹۱). یافته‌های این مطالعات حاکی از تأثیر عوامل جمعیت شناختی از جمله جنسیت، سطح تحصیلات پدر و اندازه‌ی خانواده بر ادراک شایستگی بوده و الگویی از ابعاد ادراک شایستگی را در میان نوجوانان ایرانی نشان داده است (صالحی و سیف، ۱۳۹۱). هارتر<sup>۳</sup> (۱۹۹۹، به نقل از ردفیلد، ۲۰۰۸)، ادراک شایستگی را به‌عنوان محرکی چندبعدی که افراد را در حوزه‌های فیزیکی، اجتماعی و شناختی هدایت می‌کند، توصیف نمود که بر اساس این دیدگاه ادراک شایستگی لذت درونی که از موفقیت به دست می‌آید منجر به افزایش تلاش برای موفقیت می‌شود درحالی‌که عدم ادراک شایستگی و نارضایتی منجر به اضطراب و کاهش تلاش برای موفقیت می‌گردد.

<sup>۱</sup>. perceived competence

<sup>۲</sup>. Shahim

<sup>۳</sup>. Harter

ادراک شایستگی یکی از مؤلفه‌های خود پنداره یا مفهوم خود است (نینوت<sup>۱</sup>، بیلارد<sup>۲</sup> و دلیگنرز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) که به فرایند آگاه شدن فرد از ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها، ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود اشاره دارد و بر حوزه‌های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی متمرکز است. شایستگی تحصیلی منعکس‌کننده‌ی ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌ها و مهارت‌های تحصیلی خود است (پینتریچ<sup>۴</sup> و شانک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶). شایستگی تحصیلی بر درگیری شناختی<sup>۶</sup> (میسسی<sup>۷</sup>، بلومنفلد<sup>۸</sup> و هویل<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶). رفتارهای پیشرفت (راسر<sup>۱۰</sup>، میگلی<sup>۱۱</sup> و اوردان<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱)، انتخاب تکلیف، پایداری در تکلیف و عملکرد تأثیر مثبت دارد. در حوزه‌ی آموزش و پرورش، شایستگی تحصیلی دارای اهمیت ویژه‌ای است.

شاخص‌های این نوع شایستگی، مهارت‌های تحصیلی برای دروس گوناگون هستند (قدم پور، ۱۳۸۲). شایستگی اجتماعی نیز بیانگر توانایی فرد در سازمان دادن توانایی‌های فردی، محیطی و حفظ آنهاست (سیمورد- کلیکمن<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۷). هارتر (۲۰۱۲) شایستگی اجتماعی برای دانش‌آموزان نوجوان را چگونگی و داشتن مهارت برای دوست‌یابی و موردپذیرش همسالان قرار گرفتن، درک چگونگی تبدیل شدن به محبوبیت بین آنها می‌داند. نوویکی<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۳) شایستگی اجتماعی را توانایی اجتماعی فرد که توسط دیگران مشاهده می‌شود و همچنین درک فرد از مهارت‌های اجتماعی خودش تعریف کرده است. برای دانش‌آموزان سنین مدرسه، داشتن ارتباط مؤثر با همسالان و پذیرش از سوی آنان جنبه مهمی از عملکرد اجتماعی و داشتن روابط اجتماعی موفق، عامل پیش‌بینی کننده‌ی خوبی از شایستگی اجتماعی آتی فرد محسوب می‌شود. از سوی دیگر طرد اولیه توسط همسالان پیش‌بینی کننده‌ی عدم شایستگی و سازگاری

- 
1. Ninot
  2. Bilard
  3. Dignieres
  4. Pintrich
  5. Schunk
  6. cognitive Involvement
  7. Meece
  8. Blumenfeld
  9. Hoyle
  10. Roeser
  11. Midgley
  12. Urdan
  13. Semrud-Clikeman
  14. Nowicki

اجتماعی فرد به شمار می‌آید (کشمیری، ۱۳۸۸). در ارتباط با تأثیر شایستگی ادراک‌شده بر پیشرفت تحصیلی راثوفلدنر و رینگسین<sup>۱</sup> (۲۰۱۶)، تیلور (۲۰۱۵) و پیچ و همکاران (۲۰۱۵) نیز بیان می‌کنند که شایستگی تحصیلی ادراک‌شده از طریق تأثیری که بر خود پنداره تحصیلی به‌ویژه در زمینه خودکارآمدی دارد می‌تواند منجر به پیشرفت تحصیلی شده یا اینکه به‌صورت غیرمستقیم از طریق تأثیری که بر کاهش اضطراب امتحان دارد بر پیشرفت تحصیلی تأثیر داشته باشد.

علی‌رغم تأثیر رضایت تحصیل و خود پنداره بر پیشرفت تحصیلی، نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد همه افراد به یک اندازه از این عوامل تأثیر نمی‌پذیرند؛ به‌عبارت‌دیگر تأثیر این متغیرها بر عملکرد تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای دیگری از جمله خودکارآمدی ادراک شده<sup>۲</sup> است. در واقع افرادی خودکارآمدی ادراک‌شده بالاتری دارند شایستگی ادراک‌شده منجر به بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. همچنین افرادی که خودکارآمدی ادراک شده پایینی دارند، خود پنداره تحصیلی تأثیر چشمگیری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. طی چند دهه اخیر خودکارآمدی به‌عنوان یک سازه مهم در نظام‌های آموزشی مطرح بوده و مورد توجه معلمان، مربیان و والدین قرار گرفته است. این متغیر به‌عنوان پیش‌بینی کننده‌ای مؤثر در یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان می‌تواند نقشی تأثیرگذار داشته باشد (ویلیامز<sup>۳</sup> و ویلیامز، ۲۰۱۰). خودکارآمدی به این باور و عقیده فرد مربوط می‌شود که او می‌تواند اعمال و فعالیت‌هایی را که مستلزم دستیابی به هدف یا اهداف خاصی است را به‌خوبی دنبال نماید (وزیری و همکاران، ۱۳۸۹). به نظر بندورا خودکارآمدی با اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس متفاوت است. به نظر او کسی که دارای احساس خودکارآمدی بالایی در یک زمینه باشد برای رسیدن به هدفش تلاش مناسبی به خرج خواهد داد و با جدیت و پشتکار با مشکلات و سختی‌ها مقابله و اگر در رسیدن به هدف ناکام باشد، احساس بدبختی نمی‌کند، افکار خود تخریبی کمتری دارد. (کارول<sup>۴</sup>، هوگتون<sup>۵</sup>، وود<sup>۶</sup>، آنسورت<sup>۷</sup> و هتی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹).

به‌طورکلی با توجه به نقش عوامل فردی از جمله خودپنداره دانش‌آموز بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از یک‌سو و نقش خودکارآمدی ادراک‌شده به‌عنوان یک متغیر انگیزشی و عملکردی مهم از سوی دیگر، این پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و

1. Raufelder & Ringeisen
2. perceived self-efficacy
3. Williams
4. Carroll
5. Houghton
6. Wood
7. Unsworth
8. Hatti

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز است؛ به عبارت دیگر مسئله اصلی در این پژوهش پاسخ دادن به این سؤال است که آیا بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟ و اینکه آیا خودکارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان این رابطه را تعدیل می‌کند یا خیر؟

### روش پژوهش

روش از نوع تحقیقات توصیفی - همبستگی است که در آن رابطه مستقیم و تعدیل‌کنندگی متغیرهای پژوهش بررسی شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بودند که بر اساس استعلام از اداره آموزش و پرورش این ناحیه ۳۹۲ نفر هستند. حجم نمونه بر اساس جدول اعداد تصادفی کرجسی و مورگان که منطبق با فرمول کوکران تدوین شده است ۱۹۵ نفر از دانش‌آموزان بودند. با توجه به گسترده بودن جامعه موردپژوهش در سطح کلان‌شهر شیراز نمونه پژوهش به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب خواهد شد. ابتدا از بین مدارس دخترانه مقطع متوسطه ناحیه شیراز ۵ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب می‌شدند. سپس از بین دانش‌آموزان این مدارس ۱۹۵ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در این پژوهش از سه نوع ابزار برای سنجش متغیرها استفاده شد.

**پرسشنامه‌ی خود ادراکی نوجوانان هارتر (۲۰۱۲):** به منظور سنجش ادراک شایستگی از مقیاس نیمرخ ادراک خود برای نوجوانان هارتر<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) استفاده شد که نسخه‌ی توسعه‌یافته مقیاس ادراک شایستگی کودکان<sup>۲</sup> هارتر (۱۹۸۵) است که توسط محقق ترجمه شده است. این پرسشنامه ۹ مؤلفه دارد که شامل ۴۵ گویه می‌باشد و در این پژوهش تنها از دو مؤلفه‌ی آن (شایستگی تحصیلی و شایستگی اجتماعی) استفاده شد. هر مؤلفه ۵ گویه دارد. این مؤلفه‌ها میزان شایستگی دانش‌آموزان را در ابعاد تحصیلی و اجتماعی موردسنجش قرار می‌دهند. گویه‌های شماره‌ی ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، مؤلفه‌ی شایستگی تحصیلی و گویه‌های شماره ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، مؤلفه‌ی شایستگی اجتماعی را در برمی‌گیرند. روش نمره‌گذاری به این صورت است که هرکدام از گویه‌ها دارای دو بخش است و هر بخش نیز دارای لیکرت چهاردرجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱)، کم (نمره ۲)، زیاد (نمره ۳) و خیلی زیاد (نمره ۴) می‌باشد. اگر دانش‌آموز بخش مثبت را انتخاب کند امتیاز ۳ و ۴ را به دست می‌آورد و اگر بخش منفی را انتخاب کند امتیاز ۱ و ۲ را به دست می‌آورد. هارتر (۲۰۱۲)

1. Self-perception profile for adolescents

2. Perceived Competence Scale for Children

این پرسشنامه را روی چهار نمونه اجرا کرد که ضرایب پایایی آن‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ برای سنجش مؤلفه‌ی شایستگی تحصیلی، ۰/۹۱، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۱ گزارش داده است. سیف و همکاران (۱۳۹۱) روایی این سازه را با به‌کارگیری تحلیل عاملی، پنج عامل شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی، اداره رفتار و خود ارزشمندی را که در مجموع، ۰/۴۶/۸۳ از واریانس نمره‌های کل مقیاس را تبیین می‌نمود، نشان این پرسشنامه را روی چهار نمونه اجرا کرد که ضرایب پایایی آن‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ برای سنجش مؤلفه‌ی شایستگی تحصیلی، ۰/۹۱، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۱ گزارش داده است. سیف و همکاران (۱۳۹۱) روایی این سازه را با به‌کارگیری تحلیل عاملی، پنج عامل شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی، اداره رفتار و خود ارزشمندی را که در مجموع، ۰/۴۶/۸۳ از واریانس نمره‌های کل مقیاس را تبیین می‌نمود، نشان دادند. صالحی و سیف (۱۳۹۱) نیز، روایی مقیاس خود ادراکی را در میان

دادند. صالحی و سیف (۱۳۹۱) نیز، روایی مقیاس خود ادراکی را در میان نوجوانان مقطع راهنمایی با بررسی الگوی همبستگی بین ابعاد پنج گانه این مقیاس با یکدیگر و با نمره کل آن به دست آوردند. ضرایب همبستگی درونی بین این ابعاد از ۰/۴۲ تا ۰/۷۳ و بین هر یک از ابعاد با نمره کل مقیاس از ۰/۷۳ تا ۰/۸۹ متغیر بود. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی برای در پرسشنامه‌ی خود ادراکی نوجوانان با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تصنیف و گاتمن برای شایستگی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۹ و ۰/۶۶ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول پرسشنامه فوق می‌باشد.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (GSF): این مقیاس توسط شرر، مادوکس، مر کاندنت، پرنیس دان، ژاکوب و راجرز (۱۹۸۲) ساخته شده است که شامل ۱۷ ماده می‌باشد. روش نمره‌گذاری پرسشنامه خودکارآمدی به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. ماده‌های شماره ۱۵، ۱۳، ۹، ۸، ۳ و ۱ از راست به چپ امتیازهایشان افزایش می‌یابد و بقیه ماده‌ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست امتیازشان افزایش می‌یابد. این مقیاس در پژوهش بهادری خسروشاهی و هاشمی نصرت‌آبادی (۱۳۹۰)، با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش داده‌اند. در تحقیق طباطبائی (۱۳۷۶) به منظور ارزیابی روایی سازه‌ای این آزمون نتایج حاصل از این وسیله مطابق روش مورد استفاده توسط گیبسون و دمپو و وولفوک و هوی با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و به این نتیجه رسیدند که فرم فارسی این وسیله با فرم انگلیسی و اصلی آن از لحاظ سازه

کاملاً همخوانی دارد و از روایی سازه‌ای خوبی برخوردار است. در این پژوهش نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف و گاتمن به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول پرسشنامه فوق می باشد. معدل کل سال قبل به عنوان معیار پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش به منظور ارزیابی پیشرفت تحصیلی معدل کل سال قبل و بر اساس استعلام از مدیریت مدارس استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها متغیر	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
پیشرفت تحصیلی	۱۴	۲۰	۱۷/۹۱	۱/۴۲
ادراک شایستگی	۲۸	۵۰	۳۹/۲۱	۴/۶۹
یافته‌ها اجتماعی	۱۴	۲۵	۱۹/۶۵	۲/۵۶
	۱۳	۲۵	۱۹/۶۹	۲/۸۳
خودکارآمدی ادراک شده	۳۵	۸۴	۶۵/۴۲	۱۱/۲۰

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین (انحراف استاندارد) برای متغیر برای پیشرفت تحصیلی ۱۷/۹۱ (۱/۴۲) ادراک شایستگی ۳۹/۲۱ (۴/۶۹) و برای خودکارآمدی ادراک شده ۶۵/۴۲ (۱۱/۲۰) به دست آمد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین ادراک شایستگی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی		متغیر وابسته	
سطح معناداری (sig)	ضریب همبستگی (r)	متغیرهای مستقل	
$p < 0/0001$	$r = 0/51$	ادراک شایستگی	
$p < 0/0001$	$r = 0/42$	ادراک شایستگی اجتماعی	رگرسیون
$p < 0/0001$	$r = 0/48$	ادراک شایستگی تحصیلی	
$p < 0/0001$	$r = 0/60$	خودکارآمدی ادراک شده	

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد ضریب همبستگی پیرسون برای ارتباط بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی ۰/۵۱، ادراک شایستگی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ۰/۴۲، ادراک شایستگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ۰/۴۸ است که این ضرایب همبستگی در سطح  $p < 0/0001$  معنادار هستند؛ بنابراین هرچه ادراک شایستگی در دانش‌آموزان بالاتر باشد، پیشرفت تحصیلی نیز بالاتر خواهد بود. به‌منظور بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک‌شده در ارتباط بین شایستگی ادراکی و پیشرفت تحصیلی از رگرسیون تعاملی استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۳ مشاهده می‌شود.

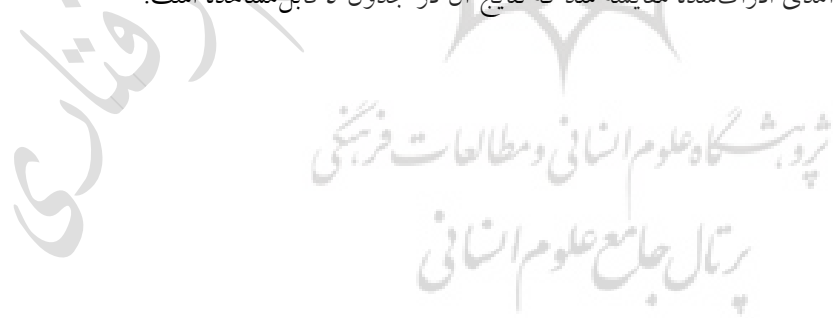
جدول ۳. نتایج رگرسیون تعدیل‌گر خودکارآمدی به‌عنوان تعدیل‌گر رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی

ضرایب رگرسیون				F.change P	$\Delta R^2$	$R^2$	شاخص‌ها
عرض از مبدأ	۳	۲	۱				متغیرهای پیش‌بین
۱۱/۷۵	----	----	$\beta = 0/51$ $b = 0/15$ $t = 1/54$	$F = 72/54$ $P < 0/0001$	----	۰/۲۶۶	ادراک شایستگی



			$P < ۰/۰۰۰۱$				
۱۰/۴۳	-----	$\beta = -۰/۲۱$ $b = -۰/۱۲$ $t = -۳/۰۱$ $P = ۰/۰۰۳$	$\beta = ۰/۳۰$ $b = ۰/۰۹$ $t = ۵/۱۱$ $P < ۰/۰۰۰۱$	$F = ۵۹/۲۷$ $P < ۰/۰۰۰۱$	۰/۱۶۹	۰/۴۳۳	خودکارآمدی ادراک شده
۱۸/۲۹	$\beta = ۱/۳۹$ $b = ۰/۰۰۳$ $t = ۲/۰۹$ $P = ۰/۰۳۷$	$\beta = ۰/۴۷$ $b = ۰/۰۶$ $t = ۱/۰۵$ $P = ۰/۲۹۲$	$\beta = ۰/۳۶۹$ $b = ۰/۱۱۲$ $t = ۱/۲۵$ $P = ۰/۲۶۲$	$F = ۴/۳۹$ $P < ۰/۰۳۷$	۰/۰۱۲	۰/۴۴۲	ادراک شایستگی* خودکارآمدی ادراک شده

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که تعامل ادراک شایستگی و خودکارآمدی ادراک شده، واریانس تبیین شده متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی) را ورای اثر هر دوی آن‌ها از ۰/۴۳۳ به ۰/۴۴۲ افزایش داده است. مقدار  $F_{change}$  (تغییر یافته) و سطح معناداری آن ( $p < ۰/۰۵$ ) و همچنین ضریب استاندارد رگرسیون ( $\beta$ ) مربوط به این متغیر ( $\beta = ۱/۳۹, P < ۰/۰۵$ ) نشان می‌دهد این افزایش به لحاظ آماری معنادار است بنابراین نتایج نشان داد که خودکارآمدی ادراک شده ارتباط بین شایستگی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی را تعدیل می‌کند. به منظور بررسی جهت تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک شده، ضریب همبستگی بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی در سطوح بالا و پایین خودکارآمدی ادراک شده مقایسه شد که نتایج آن در جدول ۴ قابل مشاهده است.



جدول ۴. مقایسه همبستگی بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی در سطوح بالا و پایین خودکارآمدی ادراک شده

خودکارآمدی ادراک شده بالا	خودکارآمدی ادراک شده پایین
$r = -0/46$	$r = 0/19$
$sig = 0/0001$	$sig = 0/07$

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که رابطه‌ی بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزانی که خودکارآمدی ادراک شده بالاتری دارند از دانش‌آموزانی که خودکارآمدی ادراک شده پایین‌تری دارند، بسیار بیشتر است. همان‌گونه که جدول فوق نشان می‌دهد در سطوح پایین خودکارآمدی رابطه بین شایستگی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی غیر معنی‌دار شده است؛ بنابراین می‌توان برای خودکارآمدی در ارتباط بین شایستگی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی علاوه بر نقش تعدیل‌کنندگی نقش میانجی‌گری در نظر گرفت. به عبارت دیگر بر اساس نتایج به نظر می‌رسد شایستگی ادراک شده از طریق تأثیری که بر خودکارآمدی ادراک شده دارد منجر به تغییر در پیشرفت تحصیلی می‌شود. به منظور نمایش این اثر تعدیل‌گری، آزمودنی‌ها بر اساس میانه نمره خودکارآمدی ادراک شده به دو گروه بالا و پایین و نمرات ادراک شایستگی به سه گروه بالا، پایین و متوسط تقسیم شدند سپس میانگین گروه‌های ایجاد شده در متغیر پیشرفت تحصیلی محاسبه گردید. جدول ۵ میانگین پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف شایستگی و خودکارآمدی ادراک شده و نمودار ۱ نحوه تعامل ادراک شایستگی و خودکارآمدی ادراک شده در ارتباط با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۵. میانگین پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف شایستگی و خودکارآمدی ادراک شده

شایستگی ادراک شده	خودکارآمدی	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پایین	پایین	۱۷	۱/۵۲	۵۴
	بالا	۱۷/۵۴	۰/۵۹	۲۰
متوسط	پایین	۱۷/۲۳	۱/۴۶	۲۹
	بالا	۱۸/۳۶	۰/۹۷	۳۱
بالا	پایین	۱۷/۸۳	۰/۸۸	۱۸
	بالا	۱۹/۲۴	۰/۶۰	۴۸
کل	پایین	۱۷/۲۱	۱/۴۳	۱۰۱
	بالا	۱۸/۲۶	۰/۹۸	۹۹

نتایج جدول فوق به صورت نمودار خطی و مقایسه‌ای نشان داده شده است.



نمودار ۱. نمودار تعامل ادراک شایستگی و خودکارآمدی ادراک شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

همان‌گونه که نمودار ۱ نشان می‌دهد به‌طورکلی در خودکارآمدی بالا میانگین پیشرفت تحصیلی بالاتر است و با توجه به اینکه این دو خط برازش موازی نیستند و همدیگر را در ادامه قطع می‌کنند بنابراین تعامل ادراک شایستگی و خودکارآمدی ادراک‌شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی معنادار است که نشان‌دهنده نقش تعدیل‌گری خودکارآمدی در ارتباط بین شایستگی ادراک‌شده و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین ادراک شایستگی (بعد اجتماعی و بعد تحصیلی) و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ به‌عبارت‌دیگر نتایج نشان داد که هرچه ادراک شایستگی در دانش‌آموزان بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی نیز بالاتر خواهد بود. نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با یافته‌های راثو فلدر و رینگسین (۲۰۱۶)، توسط اُبرل، شونرت-ریچل، هرترمن و زومبو، (۲۰۱۴)، سانگیتا و سومیترا (۲۰۱۲)، مولولا و همکاران (۲۰۱۱)، موریس و نوریس (۲۰۰۸)، اسپاید (۲۰۰۵)، ولش، پارک، ویدامن و اونیل (۲۰۰۱)، رضانی پیانی (۱۳۸۹)، ابوالقاسمی و جمالویی، نریمانی و زاهد بابلان (۱۳۹۰) و یعقوبی، محقق، جعفری و یاری مقدم (۱۳۹۲) همخوان می‌باشد.

به‌عنوان مثال سلیمیان (۱۳۸۰) در پژوهش خود که هدف آن مقایسه شایستگی شناختی و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، دیرآموز و عادی بود، به این نتایج دست‌یافت که دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، از شایستگی شناختی و شایستگی اجتماعی ادراک‌شده پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردار بودند. همچنین، ادراک شایستگی شناختی و ادراک شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه، نسبت به دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین به‌طور معنی‌داری بالاتر بود. در همین راستا مطالعه‌ی دیگری که روی ۳۳۰ دانش‌آموز دبیرستانی توسط رضانی پیانی (۱۳۸۹) انجام شد نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای شایستگی اجتماعی ادراک‌شده، شایستگی شناختی ادراک‌شده، پیش‌بین‌های مثبت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر می‌باشند. در پژوهش‌های همخوان خارجی نیز به‌عنوان مثال نتایج پژوهش راثو فلدر و رینگسین (۲۰۱۶) نشان داد که شایستگی تحصیلی ادراک‌شده که به‌نوعی مرتبط با خود‌پنداره تحصیلی دانش‌آموزان است، از طریق تأثیری که بر خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان دارد باعث کاهش اضطراب امتحان و بهبود عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان

می‌شود. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت دانش‌آموز موفق چون هدفش پیشرفت و موفقیت تحصیلی است، در انتخاب فعالیت‌های تحصیلی، جهت دادن و استقامت در آن‌ها توانایی و پشتکار بیشتری نشان می‌دهد که به نوبه خود موجب افزایش انگیزه پیشرفت و موفقیت تحصیلی و در نتیجه احساس لیاقت و شایستگی بیشتر او می‌شود. در مقابل دانش‌آموز ناموفق فعالیت‌های تحصیلی را بدون انگیزه درونی و بی‌هدف انجام می‌دهد که باعث افت تحصیلی بیشتر او می‌شود. در نتیجه افت تحصیلی زمینه‌ساز احساس ضعیف بودن و عدم شایستگی او می‌شود. در همین رابطه، استیک و دانیلز (۲۰۰۷) ادراک‌های مثبت در مورد شایستگی تحصیلی را در حفظ انگیزش پیشرفت ضروری می‌دانند. دانش‌آموزانی که خود را از نظر تحصیلی بسیار لایق ادراک می‌کنند، هدف‌های بالاتری برای خود تنظیم می‌کنند و در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی به هدف‌های خود متعهد باقی می‌مانند در نتیجه به پیشرفت تحصیلی بهتری دست می‌یابند. در تبیین ارتباط بین ادراک شایستگی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی نیز می‌توان بیان داشت که آرچیل (۱۹۸۳)، به نقل از بوسیک، (۲۰۰۸) معتقد است که بعد رفتار اجتماعی نقش مهمی برای پیشرفت در موقعیت‌های گوناگون مخصوصاً در محیط مدرسه و همچنین پیشگیری از بیماری‌های روانی و جسمانی ایفا می‌کند. دانش‌آموز موفق چون خود را از نظر اجتماعی لایق و محبوب ادراک می‌کند، از توانایی‌ها و شرایط محیطی خود استفاده بهینه می‌کند و قادر به ارائه رفتار اجتماعی مورد نیاز خود می‌باشد و بدین گونه روابط میان فردی خود را تقویت می‌نماید در نتیجه از حمایت اجتماعی بیشتری از سوی همسالان، دوستان، معلمان و والدین خود برخوردار خواهد بود که این امر منجر به پیشرفت تحصیلی بیشتری برای او می‌شود. در تبیین ارتباط بین ادراک شایستگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیز می‌توان بیان داشت که دانش‌آموزانی شایستگی تحصیلی ادراک‌شده بالاتری دارند لذت بیشتری از یادگیری می‌برند. علاقه بیشتری برای افزایش توانایی‌ها و مهارت‌های تحصیلی خود دارند و تسلط بر موضوعات درسی برایشان مهم است؛ بنابراین می‌توان گفت که این افراد دارای انگیزش قوی‌تری هستند و این انگیزش درونی آن‌ها را ترغیب می‌کند تا علیرغم مشکلات و حتی شکست‌های متعدد برای افزایش فهم توانایی، شایستگی و پیشرفت تحصیلی خود تلاش کنند (کاپلان و همکاران، ۲۰۰۷) دانش‌آموزی که شایستگی تحصیلی ادراک‌شده بالاتری دارد از تکالیف چالش‌انگیز استقبال می‌کند. تلاش و کوشش بیشتری برای انجام تکالیف، پیشرفت مهارت‌ها و آموخته‌های خود انجام می‌دهد و از راهبردهای یادگیری سودمند استفاده می‌کند. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزانی که برای یادگیری ارزش کمتری قائل‌اند از راهبردهای یادگیری سطحی استفاده می‌کنند و

در استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی، عدم انگیزه و علاقه به بعضی درس، نوع سبک اسنادی دانش‌آموزان و ترس از بازخوردهای نامناسب معلمان باعث کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ناموفق باشد.

شایستگی تحصیلی منعکس‌کننده‌ی ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌ها و مهارت‌های تحصیلی خود است (پیتتریچ و شانک، ۲۰۰۲، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶). شایستگی تحصیلی بر درگیری شناختی<sup>۱</sup> (میس، بلومفلد و هوپل، ۲۰۰۶). رفتارهای پیشرفت (راسر میگلی و اوردان، ۲۰۰۱)، انتخاب تکلیف، پایداری در تکلیف و عملکرد (الیوت، ۲۰۰۵) تأثیر مثبت دارد. در حوزه‌ی آموزش و پرورش، شایستگی تحصیلی دارای اهمیت ویژه‌ای است. طبق نظر استیک و دانلیز (۲۰۰۷) ادراکات مثبت در مورد شایستگی شناختی در حفظ انگیزش پیشرفت ضروری هستند. کودکانی که خود را به صورت بسیار لایق ادراک می‌کنند، هدف‌های بالایی برای خود تنظیم می‌کنند و در هنگام مواجه شدن با مشکلات تحصیلی به اهداف خود متعهد باقی می‌مانند. در مقابل کودکانی که خود را به عنوان نالایق ادراک می‌کنند، بیشتر تمایل دارند که مهارت‌های حل مسئله خود را تضعیف کنند و سطوح پایین ابتکار را در محیط مدرسه نشان می‌دهند. در ضمن این‌گونه کودکان نسبت به بازخوردهای منفی معلمانشان آسیب‌پذیرتر هستند؛ و از پیشرفت تحصیلی پایین‌تری برخوردارند. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که خودکارآمدی ادراک‌شده ارتباط بین شایستگی ادراک‌شده و پیشرفت تحصیلی را تعدیل می‌کند. به بیانی دیگر نتایج مربوط به این فرضیه نشان داد در صورتی که دانش‌آموزان خودکارآمدی بالایی داشته باشند، شایستگی‌های ادراک شده می‌تواند منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شود؛ اما اگر خودکارآمدی ادراک شده در دانش‌آموزان پایین باشد، حتی در صورت ادراک شایستگی‌های تحصیلی و اجتماعی بالا، این شایستگی‌ها به عوامل بیرونی نسبت داده می‌شود و بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر چشمگیری ندارد. بر اساس جستجوهای انجام‌شده پژوهشی که به صورت مستقیم به بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی در ارتباط بین شایستگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پرداخته باشند، یافت نشد؛ اما در چند پژوهش به نقش واسطه‌ای و تأثیرگذار خودکارآمدی و خود پنداره دانش‌آموزان در ارتباط بین باورهای خودادارکی از جمله شایستگی‌های تحصیلی و اجتماعی بر عملکرد، افت و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند. به عنوان مثال بخشی از نتایج پژوهش بولتر (۲۰۰۲) و رائفلدر و رینگسین (۲۰۱۶) نشان می‌دهد شایستگی تحصیلی ادراک‌شده که به نوعی مرتبط با خود پنداره تحصیلی دانش‌آموزان است، از طریق تأثیری که بر خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان دارد باعث کاهش اضطراب امتحان و بهبود عملکرد

## 1. cognitive Involvement

تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان بیان کرد که علی‌رغم تأثیر شایستگی ادراک‌شده بر پیشرفت تحصیلی، نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد همه افراد به یک اندازه از این عوامل تأثیر نمی‌پذیرند؛ به عبارت دیگر تأثیر این متغیرها بر عملکرد تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای دیگری از جمله خودکارآمدی ادراک شده است. در واقع، در افرادی خودکارآمدی ادراک‌شده بالاتری دارند شایستگی ادراک‌شده بیشتر منجر به بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. همچنین افرادی که خودکارآمدی ادراک شده پایینی دارند، خود پنداره تحصیلی تأثیر چشمگیری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. طی چند دهه اخیر خودکارآمدی به عنوان یک سازه مهم در نظام‌های آموزشی مطرح بوده و مورد توجه معلمان، مربیان و والدین قرار گرفته است. این متغیر به عنوان پیش‌بینی کننده‌ای مؤثر در یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان می‌تواند نقشی تأثیرگذار داشته باشد (ویلیامز و ویلیامز، ۲۰۱۰). خودکارآمدی به این باور و عقیده فرد مربوط می‌شود که او می‌تواند اعمال و فعالیت‌هایی را که مستلزم دستیابی به هدف یا اهداف خاصی است را به‌خوبی دنبال نماید (وزیری و همکاران، ۱۳۸۹). به نظر بندورا خودکارآمدی کسی که دارای احساس خودکارآمدی بالایی در یک زمینه باشد برای رسیدن به هدفش تلاش مناسبی به خرج خواهد داد و با جدیت و پشتکار با مشکلات و سختی‌ها مقابله و اگر در رسیدن به هدف ناکام باشد، احساس بدبختی نمی‌کند، افکار خود تخریبی کمتری دارد. (کارول، هوگتون، وود، آنسورت و هتی، ۲۰۰۹). نقش تعدیل‌گری خودکارآمدی ادراک‌شده را می‌توان بر اساس نظریه ارزیابی شناختی دسی و رایان (۲۰۰۰) تبیین کرد. بر اساس این نظریه، انگیزش درونی به‌وسیله‌ی نیاز افراد به احساس خودمختاری و شایستگی ایجاد می‌شود؛ به عبارت دیگر، افراد به فعالیت‌هایی تمایل دارند که به آن‌ها احساس شایستگی و آزادی بدهد. طبق نظریه‌ی ارزیابی شناختی، انگیزش درونی از طریق دو فرایند تغییر می‌یابد. این دو فرایند عبارت‌اند از: فرایند ادراک منبع علیت و فرایند ادراک شایستگی. فرایند ادراک منبع علیت به نیاز خودمختاری اشاره می‌کند. زمانی که افراد دارای منبع علیت درونی هستند، خود را به‌عنوان عامل عمل در نظر گرفته و این امر به افزایش احساس خودمختاری و انگیزش درونی منجر می‌شود؛ اما زمانی که منبع علیت به‌صورت بیرونی ادراک شود، فرد انجام عمل را نوعی تحمیل و اجبار تلقی کرده و در نتیجه احساس خودمختاری و انگیزش درونی کاهش می‌یابد. دومین فرایند نظریه‌ی ارزیابی شناختی، ادراک شایستگی است. ادراک شایستگی بیانگر این است که عواملی مانند بازخورد معلم انگیزش درونی فرد را در یک فعالیت معین تحت تأثیر قرار داده و در نتیجه ادراک شایستگی فرد در آن زمینه خاص تغییر پیدا می‌کند. عواملی که احساس شایستگی را در یک فعالیت معین ارتقا می‌دهند انگیزش درونی فرد را نیز بهبود می‌بخشند. برعکس، عواملی که احساس بی‌لیاقتی را در فرد

تحریک می‌کنند انگیزش درونی را کاهش می‌دهند. بر اساس پژوهش‌هایی که انجام شده، افراد اطلاعات مربوط به شایستگی را از طریق عواملی مانند خود ارزشیابی (والرند، ۱۹۹۴)، بازخورد دیگران (ویگفیلد و کارپاتیان، ۲۰۰۵) و رقابت (نینوت و مایانو، ۲۰۰۷) به دست می‌آورند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت بر اساس نظریه ارزیابی شناختی در مورد انگیزه پیشرفت شایستگی‌های ادراک‌شده در صورتی منجر به انگیزه درونی بالا برای پیشرفت می‌شود که فرد شایستگی‌های و موفقیت‌های کسب‌شده را به منابع درونی نسبت دهند. در چنین حالتی است که تجربه موفقیت‌های گذشته و ادراک فرد از شایستگی‌های خود می‌تواند منجر به انگیزه پیشرفت شده و در نهایت منجر به پیشرفت تحصیلی شود. از سوی دیگر یکی از عوامل مهمی که باعث اسناد درونی موفقیت‌ها و شایستگی‌های فرد می‌شود؛ باورهای خودکارآمدی است؛ به عبارت دیگر افرادی که خودکارآمدی ادراک شده بالایی دارند موفقیت‌های خود را به توانایی‌ها و تلاش و کوشش خود نسبت می‌دهند بنابراین از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردارند و پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز خواهند داشت. این پژوهش روی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان ناحیه ۲ شیراز انجام شده است لذا تعمیم آن به تمام سال‌ها و مقاطع تحصیلی و دانشجویان و افراد دیگر محدودیت دارد. بر اساس نتایج پژوهش مبنی بر تأثیر شایستگی‌های اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی، پیشنهاد می‌شود شیوه‌های آموزشی خود را به گونه‌ای طراحی کند باعث ترغیب دانش‌آموزان برای همکاری گروهی و مشارکت فعال در انجام تکالیف شود و ارزشیابی نیز بر اساس تلاش گروهی افراد صورت گیرد. در چنین محیطی روابط بین فردی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تقویت شده و در نتیجه شایستگی اجتماعی آن‌ها افزایش می‌یابد.





منابع

- احمدی، ساره و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش عاطفی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری رضایت از تحصیل. *مجله‌ی مطالعات روانشناسی تربیتی*، شماره‌ی ۱۳، ۱-۲۳
- پیتریچ، پال آر و شانک، دیل اچ (۲۰۰۲). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و راهبردها)*. ترجمه‌ی مهرناز شهرآرای (۱۳۸۶). تهران: نشر علم.
- حسام، مسلم و ثناگو، اکرم (۱۳۹۱). رابطه افت تحصیلی با رضایت تحصیلی و برخی عوامل در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان. *مجله توسعه پژوهش در پرستاری و مامایی*، دوره نهم، شماره دو/ پاییز و زمستان ۹۱، صص ۹۰-۹۶.
- حیدری، مریم (۱۳۸۴). رابطه رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. *مجله‌ی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، شماره ۱، ۸۵-۷۵.
- سلیمیان، بهروز (۱۳۸۰). مقایسه‌ی ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان پسر با پیشرفت تحصیلی پایین، دیرآموز عادی. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، دانشگاه تهران، سال ششم، شماره اول، ۴۰-۲۱.
- شیخ‌الاسلامی، ساره و احمدی، ساره (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی و رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان. *مجله علوم رفتاری*، دوره ۵، شماره ۲، ۱۴۲-۱۳۵.
- صالحی، لیلی و سیف، دیبا (۱۳۹۱). الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با بدون نقص بینایی. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، سال دوم، شماره ۵، ۶۴-۴۴.
- عابدی فیروزجایی، رقیه (۱۳۹۰). *مقایسه‌ی ارتباط خود پنداره و ادراک شناختی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی در رشته‌های مختلف تحصیلی شهر بابل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س).
- قدم پور، عزت‌الله (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، دانشگاه تهران، سال هفتم، شماره دوم، ۱۲۶-۱۱۲.

- کریم زاده، منصوره (۱۳۸۴). بررسی و شناسایی خود پنداره‌ی تحصیلی و غیر تحصیلی و پیش‌بینی‌کنندگی آن در پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۱، شماره ۲ و ۳، ۳۳-۲۲.
- کشمیری، معصومه (۱۳۸۸). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، شماره ۹۶-۹۵، ۳۱-۲۳.
- نوری، فریده و یزدچی، صفورا (۱۳۹۲). *مجموعه مقالات چهاردهمین کنفرانس آموزش فیزیک و چهارمین کنفرانس فیزیک و آزمایشگاه*. ۱۵ تا ۱۲ شهریور، دانشگاه فرهنگیان تهران.
- Andrew, J., Elliot, A., Holly, A., & McGregor, M. C. (2001). A 2\*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 501-519.
- Arshan, S., & Altinbas Akkas, O. (2014). *Quality of collage life (QCL) of students in Turkey: Student's life satisfaction and identification*. Retried form [http: www. Researchgate. Net/journal/0303-8300-social-indicators-research](http://www.Researchgate.Net/journal/0303-8300-social-indicators-research).
- Boulter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36 (2), 234- 246.
- Danielson, A. G., Breivik, K., & world, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates and academic imitative Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 55 (4), 379- 401.
- Ekman, P., & Freisen, W. V. (2008). A new pancultural facial expression of emotion. *Journal of Motivation and Emotion*, 10, 159- 68.
- Elliot A. J., Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 666-679.
- Elliot, A. J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. In A. j. Elliot Guilford & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and motivation*. New York: Guilford.

- Flores, A. (2007). *Attribution style, self- Efficacy, and stress as predictors of academic success And academic satisfaction in college students*. A dissertation submitted to the faculty of the University of Utah for the degree of Doctor.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General psychology*, 2, 300- 19.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 5, 87-97.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescent: Manual and Questionnaires*. Denver: University of Denver.
- Hassan, M. M., (2002). Academic satisfaction and approaches to learning among United Arab Emirates University Students. *Social Behavior and Personality*.;30 (5), 443-52.
- Kaplan, A., Midgley, C. (2007). The effects of achievement goals: des level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (2006). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation, *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Michael-Dustin, K. (2013). *Motivation and education: Performance, commitment, and satisfaction among pharmacy students*. Master's thesis the University of Montana.
- Raufelder, F & Ringeisen, S.. (2016). Associations of student- temperament and educational competence with academic achievement. The role of teacher and student gender. *Teacher and Education Journal*, 27 (5), 242- 251.
- Ninot, G., Bilard, J., & Delignieres, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participants on the physical self for adolescents with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Reaserch*, 5 (49),
- Nowicki, E. A. (2003). A meta- analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26 (3), 171-188.

- Oherele, E, Schonert- Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental psychology*, 35 (3), 138- 147.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J. Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition form high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 136- 172.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Teylor, J. L. (2015). Person-environment interaction: Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student. A dissertation submitted for doctor of education, Washington State University.
- Redfield, J. L. (2008). *The influence of an educational coaching model on children's perceived competence and self esteem*. Doctoral dissertation, Capella University.
- Roser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T.C. (2001). Perceptions the school psychological environment and early adolescent's psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology*, 88, 408-422.
- Semrud- cliReman, M. (2007). *Social competence in children*, New York, NY: Springer science + Business Media.
- Thompson M. (2001). Informal student-faculty Interaction: It's relationship to educational Gains in science and mathematic among community college students. *Community College Review*. 29, (1), 35-37.
- Wiliams, B. M., & Wiliams, D. A. (2010). Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children's perceived academic competence. *Child Development*, 63, 380- 391.
- Welsh, M., D Parke, R., Widaman, K., & O'Neil, R.(2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-482.

## The Relationship Between Perceived Competence, Academic Satisfaction And Academic Achievement With Moderating Role Of perceived Self-efficacy In High School Girl Students In District 2 Of Shiraz.

### Abstract

The aim of this research was to study the relationship between perceived competence, and academic achievement with moderating role of perceived self-efficacy in high school girl students in District 2 of Shiraz. The research method was descriptive – correlation and the population of research include all high school girl students in District 2 of Shiraz that a sample of high school girl students was selected via cluster sampling method. The research instrument was: Harter (2012) Perceived Competence Scale for Children, General Self-efficacy scale and Academic Average for academic achievement. Pearson correlation coefficient and regression used for data analysis. Results showed the positive and significant relation between perceived competence, perceived self-efficacy and academic achievement in students. ( $p < 0/05$ ). The structural regression showed perceived self-efficacy moderate the relations between perceived competence and academic achievement in students.

**Keywords:** perceived competence, academic achievement, perceived self-efficacy.

