

پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس خودپنداشت و ارزش های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت*

زهرا براتی^۱، ولی الله فرزاد^۲، بهرام صالح صدقیپور^۳، پریسا تجلی^۴

The prediction of academic self - efficacy based on self - concept and academic values considering the mediating role of achievement goals

Zahra Barati¹, Valiollah Farzad², Bahram Salehsedghpoor³, Parisa tajjali⁴

چکیده

زمینه: در مطالعات پیشین تعیین گردیده است که متغیر خودکارآمدی تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای گوناگونی از جمله متغیر خودپنداشت و ارزش های تحصیلی می باشد، اما نکته قابل توجه در این مطالعات دلالت بر آن دارد که فرآیند این تأثیر گذاری به ویژه از طریق متغیر میانجی نشان داده نشده است. **هدف:** هدف از این پژوهش پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس خودپنداشت و ارزش های تحصیلی، و از سوی دیگر تعیین نقش میانجی اهداف پیشرفت در این رابطه بود. **روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ بودند. تعداد افراد نمونه ۴۰۱ دانشجوی بود که با روش خوشه ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی اون و فرامن (۱۹۸۸)، مقیاس خودپنداره لی یو و وانگ (۲۰۰۵)، پرسشنامه ارزش های تحصیلی پینتریچ و همکاران (۲۰۱۱)، و پرسشنامه اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۱۹۸۸) بودند. برای تحلیل داده ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. **یافته ها:** نتایج نشان داد که مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود (GFI=۰/۹۴). همچنین اثر مستقیم و غیرمستقیم ارزش تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مورد تأیید قرار گرفت (p=۰/۰۱). اهداف پیشرفت به طور مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی اثر داشت (p=۰/۰۳). **نتیجه گیری:** اهداف پیشرفت از یک سو تحت تأثیر خودپنداشت و ارزش های تحصیلی قرار می گیرد و از سوی دیگر می تواند اثر مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی داشته باشد.

واژه کلیدیها: خودکارآمدی تحصیلی، خودپنداشت، ارزش های تحصیلی، اهداف پیشرفت

Background: Previous studies have determined that academic self-efficacy is influenced by a variety of variables including self-concept and academic values, but the important point in these studies is that the process of influencing has not been shown, especially through the mediating variable. **Aims:** The aim of the present study was to predict academic self-efficacy based on self-concept and academic values, and also to determine the mediating role of achievement goals in this regard. **Method:** The research method was descriptive and of structural equation modeling type. The statistical population of the study was all university students of Islamic Azad University, Central Tehran Branch, in the academic year 2017-2018. The sample size was 401 university students who were selected by random clustering method. The research instruments were Owen & Froman Self- efficiency Questionnaire (1988), Li Yu and Wang Self-concept Scale (2005), Pintrich and colleagues Educational Values Questionnaire (2011), and Miguel et al. Achievement Goals Questionnaire (1988). Path analysis method was used to analyze the data. **Results:** Results showed that the model had a good fit (GFI=0/94). The direct and indirect effects of academic value on students' academic self-efficacy were also confirmed (p=0/01). Achievement goals directly affected academic self-efficiency (p=0/03). **Conclusions:** On one hand, achievement goals are influenced by self-concept and academic values, and on the other hand, they can have a positive effect on academic self-efficacy. **Key words:** Academic self- efficiency, Self-concept, Academic values, Achievement goals

Corresponding Author: Vfarzad@yahoo.com

* این مقاله برگرفته از پایان نامه نویسنده اول است.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

۱. Ph D Student of Psychology, Islamic Azad University, Tehran Markazi Branch, Tehran, Iran

۲. دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

۲. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Tehran Markazi Branch, Tehran, Iran (Corresponding Author)

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۳. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran

۴. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

۴. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Tehran Markazi Branch, Tehran, Iran

پذیرش نهایی: ۹۸/۰۴/۲۶

دریافت: ۹۸/۰۲/۲۵

مقدمه

یکی از مسائل مهم در نظام‌های آموزشی ایجاد شرایط لازم برای موفقیت تحصیلی است. در نگاه کلی، عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی به دو دسته عوامل بیرونی و درونی قابل تقسیم‌اند. از میان عوامل بیرونی می‌توان به موقعیت یادگیری، مشارکت یادگیرندگان در امر یادگیری، کتب درسی، وسایل کمک آموزشی، روش تدریس و غیره اشاره کرد. همچنین عواملی مانند آمادگی یادگیرنده، هوش عمومی، استعداد، انگیزه، نیاز به پیشرفت و خودکارآمدی را می‌توان به عنوان عوامل درونی مؤثر بر موفقیت تحصیلی مطرح کرد (طالب زاده نوبریان، ابوالقاسمی، عشوری نژاد و موسوی، ۱۳۹۰). یکی از مهمترین عوامل درونی خودکارآمدی تحصیلی است که در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است (رستمی، ۱۳۹۴).

برحسب نظر بندورا (۱۹۹۷) وقتی فرد باور داشته باشد که توانایی پیشرفت و کسب موفقیت در زمینه تحصیل را داراست به خودکارآمدی تحصیلی دست یافته است. طبق نظر بندورا، باورهای خودکارآمدی شخصی، دقیقاً تفسیر او از کارهای گذشته نیست بلکه ابزاری هستند که چگونگی تعامل او را با محیط و افراد دیگر ممکن می‌سازد. کارآمدی ادراک شده قضاوت فرد درباره لیاقت‌های خویش می‌باشد (بندورا، ۱۹۹۷). از این جهت شناخت متغیرهای مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی^۱، به پیش‌بینی بهتر از این متغیر می‌انجامد. شناسایی متغیرهای پیش‌بین خودکارآمدی تحصیلی، از یک سو، پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوش‌آیند برای یادگیری را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر می‌تواند در دستیابی به روش‌های مناسب و تکیه بر اولویت‌های کاربردی کمک کند (عسگری، حجت‌خواه و حیدریگی، ۱۳۹۴).

در سال‌های اخیر این نظریه که استعداد هر فرد، به عنوان تنها عامل مستقل در تحصیل وی، نقش دارد مورد تردید قرار گرفته و بر خودپنداشت و تأثیرات آن تکیه شده است. خودپنداشت یکی از مفاهیم اساسی در روانشناسی است. هر انسان برداشت و تصویری از وجود خویش دارد که می‌توان آن را هویت شخصی یا خود نام نهاد. این که شما چه جور آدمی هستید؟ چه چیزی تعریف شماست؟ چگونه خود را توصیف می‌کنید؟ پاسخ‌گویی به این سؤالات، برداشت و تصور هر فرد از خویش را روشن می‌سازد. آلبرت (۱۹۶۱)

خودپنداشت را به عنوان ادراک شخص از شخصیت خود می‌داند و ماهیت خودپنداشت را این گونه تعریف می‌کند: ادراک افراد از صفاتی که دارا هستند و نیز نظر افراد درباره خودشان (آلن، ۱۹۹۰، نقل از مرادی، ۱۳۹۲). به طور کلی می‌توان گفت خودپنداشت مجموعه کلی باورهای فرد در مورد اسنادهای شخصی وی راجع به خویش است (برم و کازین، ۱۹۹۰). بر اساس نظریه خودپنداشت که از جمله نظریات مرتبط با خودارزشیابی است، خودپنداشت شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود می‌باشد. خودپنداشت افراد انعکاسی از ارزیابی‌های سایرین می‌باشد و ماهیتی هنجاری دارد. به عبارتی خودپنداشت هر فرد در نتیجه قیاس خود با سایرین حاصل می‌شود (فرلا، وال و یونگانگ، ۲۰۰۹). اغلب به نظر می‌رسد که خوب بودن در محیط آموزشی، احتمالاً خودپنداشت مثبت دانش‌آموزان را پیشرفت می‌دهد و آنهایی که خودپنداشت مثبتی را رشد داده‌اند درباره خود و توانایی ایشان احساس بهتری دارند؛ در نتیجه در تکالیف آموزشی بهتر عمل می‌کنند. فرلا، والک و کای (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای که به بررسی روابط ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی پرداختند به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی ریاضی و خودپنداره ریاضی دارای ساختارهای تجربی و ادراکی متفاوتی هستند. دانش‌آموزانی که خودپنداره تحصیلی قوی‌تری دارند باورهای خودکارآمدی تحصیلی‌شان را متأثر می‌ساخت و خودپنداره تحصیلی یک پیش‌بین خوب از متغیرهای انگیزشی بود در صورتی که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی بود. همچنین طبق یافته‌های پژوهش سلطانی پور و تجربه کار (۱۳۹۳) عملکرد تحصیلی بر حسب خودپنداره، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری قابل پیش‌بینی است. البته در این زمینه می‌توان به پژوهش‌های معدودی نیز اشاره کرد که نتیجه‌ای متناقض با آنچه تا کنون ذکر شد، بدست آورده‌اند؛ به طور مثال بر اساس نتایج پژوهش نعیمی، آشفته و طالبی (۱۳۹۵)، بین خودکارآمدی تحصیلی با ادراک خویش، رابطه معناداری وجود ندارد.

یکی از متغیرهای مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی، ارزش‌های تحصیلی^۲ است؛ دیدگاه روانشناسان درباره مفهوم ارزش با دیدگاه اقتصاددانان و جامعه‌شناسان تا اندازه‌ای متفاوت است. از دید

2. academic values

1. Academic self - efficacy

نشده‌اند رویکرد کسب موفقیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. پژوهش انجام یافته توسط هاراکویکزر، بارون، پنتریچ، الیوت و تاهراش (۲۰۱۲) نشان می‌دهد دانش آموزانی که برای تکالیف ریاضی ارزش کاربردی بیشتری قائل هستند، لذت بیشتری را در این درس تجربه می‌کنند.

در تعلیم و تربیت مفهوم خودکارآمدی تحصیلی، رابطه جدایی ناپذیری با اهداف پیشرفت برای یادگیری دارند. در سال‌های اخیر اهداف پیشرفت به عنوان یکی از مهمترین چارچوب‌های نظری برای مفهوم سازی و بررسی پیامدهای تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (پنتریچ، ۱۹۹۴). اهداف پیشرفت، گرایشی چند بعدی برای ارزیابی رفتار فرد طبق دستیابی به بهترین‌ها، رسیدن به موفقیت و لذت بردن از آن است (رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۷). اهداف پیشرفت در واقع معرف یک سیستم معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که دارای پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری هستند و فراگیران برای تفسیر اعمال خود از آنها استفاده می‌کنند (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷). در نظریه اهداف پیشرفت فرض بر این است که اهداف فراگیران پیش‌بینی کننده مهمی برای فرآیندها و نتایج مرتبط با پیشرفت است (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین اهداف پیشرفت به اهداف اساسی یک شخص هنگامی که در زمینه‌های پیشرفت درگیر است، اشاره دارند. چه این زمینه‌ها آکادمیک باشند مانند (تکالیف در کلاس درس یا آماده سازی آزمون) چه نباشد (مانند ورزش، تنظیمات کار) (میگلی و همکاران، ۱۹۸۸). در طبقه‌بندی اهداف پیشرفت ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تبحری و عملکردی تأکید می‌کردند (دوئک و لگت، ۱۹۸۸). ولی نظریه‌های جدیدتر بر سه جهت‌گیری عملکردی، تبحری و اجتنابی اشاره دارند و یا حتی چهار جهت‌گیری تبحری - رویکردی، تبحری - اجتنابی، عملکرد - رویکردی و عملکرد - اجتنابی را برای اهداف پیشرفت، پیشنهاد کردند (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱) اهداف تسلط در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت و بهبود توانایی افراد اشاره دارند در حالی که اهداف اجتناب از تبحر افراد بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می‌کنند (هرکیویکزر و همکاران، ۲۰۰۲). افرادی که اهداف عملکرد - اجتنابی دارند، بر نشان دادن شایستگی و قضاوت‌های نامطلوب تمرکز می‌کنند (یوسف، ۲۰۱۱). غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری آذر

روانشناختی، نظام ارزشی بازخوردهای افراد را پی‌ریزی، سازمان دهی و پیش‌بینی می‌کند (ایگلی و چاپکن، ۱۹۹۳). از این دیدگاه ارزش‌ها، حالت ذهنی دوست داشتن و تنفر را نشان می‌دهند و بر اثر تجارب اتفاقی به وجود نمی‌آید بلکه بیان‌گر صفات شخصیتی افراد هستند (شریفی، ۱۳۸۹، ص. ۴). ارزش از نظر معنا بسیار غنی و در نتیجه پیچیده بوده به نحوی که به دشواری می‌توان آن را تعریف کرد. ویگفلد و اسلز (۲۰۰۰) معتقدند که ارزش شیوه‌ای از بودن یا عمل است که یک شخص یا یک جمع، آن را به عنوان آرمان می‌شناسد و افراد یا رفتارهایی را که به آن نسبت داده می‌شود، مطلوب و مشخص می‌سازد. فیدر (۲۰۱۰) ارزش‌ها را انتزاعی‌ترین نوع شناخت اجتماعی می‌داند که برای نگهداری و هدایت واکنش‌های عمومی نسبت به طبقات محرک‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. اون (۲۰۱۱) ارزش‌ها را عقایدی پایدار، که در خدمت منافع فردی یا گروهی هستند می‌داند. ارزش‌ها باورهای فراموقعیتی در مورد مطلوبیت‌ها هستند و انتخاب‌های افراد را هدایت می‌کنند. تصمیم‌گیری و انتخاب این که برای دستیابی به کدام هدف یا هدف‌ها تلاش نمود، تحت تأثیر میزان فایده، جذابیت، خود تأییدی و میزان هزینه آنها قرار دارد (ویگفلد و اسلز، ۲۰۰۰). در مفاهیم آموزشی این گونه نشان داده می‌شود که تشویق هر دانش‌آموز نقش مهمی در ایجاد انگیزه و علاقه برای او داشته و در بلند مدت، در وی جهت تلاش برای مشخص نمودن اهداف سطح بالاتر، ایجاد علاقه می‌نماید. این امر می‌تواند به تعیین اهداف اکتسابی انتخابی و نیز تلاش برای کسب اهداف سطح بالاتر، منجر شود (سنکو و ترایانو، ۲۰۱۶). تشویق دانش‌آموزان از طریق ارزش دادن به اهدافی است که برای رسیدن به آنها جهت‌گیری می‌کنند. در حوزه آموزش از این ارزش‌ها با عنوان ارزش‌های تحصیلی نام برده می‌شود. ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را می‌توان به دو بعد ارزش‌های تکالیف تحصیلی و ارزش‌های نمره تقسیم کرد. ارزش تکالیف تحصیلی به معنای قضاوت در مورد مفید بودن و ارزشمند بودن محتوا برای دانشجو است. ارزش نمره، به معنای قضاوت دانشجویان در مورد حداقل نمره رضایت بخش در طول دوره تحصیلی به هر ترم می‌باشد (دی وال، بامیستر و وهز، ۲۰۰۸). لایتر و ماتنو (۲۰۱۰) پژوهشی در حوزه ارزش‌ها و نظام ارزشی انجام دادند که نتایج پژوهش نشان داد ارزش‌های فردی دانشجویان از قبیل امنیت، موفقیت و لذت طلبی تا زمانی که تأثیرات ارزش‌های فردی سنت، همنوایی، جهان‌گرایی، خود اتکایی و برانگیختگی ظاهر

گری گرایش‌های اهداف پیشرفت با داده‌های تجربی برازش دارد.

روش

پژوهش این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع تحقیقات توسعه‌ای و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها به روش غیر آزمایشی و از نوع طرح‌های همبستگی می‌باشد. با توجه به اینکه هدف این پژوهش آزمون مدل نظری ارائه شده است، پژوهش در زمره پژوهش‌های معادلات ساختاری قرار می‌گیرد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: در این پژوهش جامعه آماری تمام دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ بود. تعداد افراد نمونه جمعاً ۴۰۰ دانشجوی بود که با روش تصادفی خوشه‌ای (۲۰ کلاس کارشناسی از ۵ دانشکده واحد تهران مرکز) انتخاب شد. با توجه به برآورد حجم نمونه در پژوهش‌های مبتنی بر الگویابی معادلات ساختاری که کلاین (۲۰۱۱) آن را به سه نوع ساده، کمی پیچیده و الگوی پیچیده تقسیم می‌کنند و با توجه به تعداد متغیرهای مورد بررسی، این پژوهش از نوع الگوهای پیچیده است که حجم نمونه حداقل ۴۰۰ نفر برای آن پیشنهاد شده است.

ابزار

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان در سال ۱۹۹۸ توسط اون و فرامن به منظور اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شده است. اون و فرامن در ساخت این پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. فرم انگلیسی این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، میزان اعتماد دانشجوی در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می‌سنجد. به دلیل اینکه عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شد و همه رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف شده است. بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است. دانشجویان باید بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از "اطمینان زیاد" تا "اطمینان کم" به این پرسشنامه پاسخ دهند. اصغری و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه حاضر را ۰/۹۱ گزارش کردند. فولادوند و همکاران (۱۳۸۹) درستی سازه این پرسشنامه را در نمونه ایرانی با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی مطلوب گزارش کردند. ضریب قابلیت اعتماد با

(۱۳۸۹) پژوهشی در زمینه رابطه خودکارآمدی، ارزش تکلیف به عنوان متغیرهای پیش‌بین با اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی انجام دادند؛ از جمله یافته‌های پژوهش آنها این بود که رابطه مستقیم مثبت بین خودکارآمدی و ارزش تکلیف با اهداف پیشرفت تبحری و پیشرفت در درس ریاضی وجود دارد. میلر و بریکمن (۲۰۰۴) ادعا کردند که یک تکلیف تحصیلی که در راستای اهداف آینده فرد بوده و دارای ارزش شخصی می‌باشد، روی اهداف پیشرفت احتمالی که دانش‌آموزان اتخاذ می‌کنند، اثر خواهد داشت. در این رابطه میلر و بریکمن (۲۰۰۴) اظهار کردند که اهداف آینده افراد، ممکن است به صورت سائق یا کشنده‌ای باشند، شبیه به نیاز یا توجه افراد، که مطابق با نظر الیوت (۱۹۹۹) بین پیشایندهای ممکن از اهداف پیشرفت قرار دارند. نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام گرفته در بررسی رابطه اهداف پیشرفت با دیگر متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش نشان می‌دهد اهداف تبحری با خودکارآمدی تحصیلی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، مقابله کارآمد با مشکلات و ناکامی‌های تحصیلی، پیشرفت تحصیلی بالا به طور کلی هیجانانگیز و نیم‌رخ انگیزشی مثبت رابطه مثبتی دارد (دوئک و ملدن، ۲۰۰۶). همچنین اهداف اجتنابی، رابطه منفی با خودکارآمدی و پایداری در تکلیف و رابطه مثبت با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری، اضطراب و به طور کلی هیجانانگیز منفی دارد (دوئک و ملدن، ۲۰۰۶). حسنی زاوه (۱۳۹۳) پژوهشی تحت عنوان تدوین و آزمون مدل علی رفتار کمک‌طلبی بر اساس خودپنداشت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و اهداف پیشرفت انجام داد. نتایج نشان داد که اهداف پیشرفت با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد و به طور غیرمستقیم بر پذیرش کمک‌طلبی اثر غیر مستقیم دارد.

از آنجایی که پژوهشی در خصوص ارتباط متغیرهای ارزش‌های تحصیلی و خودپنداشت، گرایش‌های اهداف پیشرفت و نقش هر کدام از این متغیرها بر خودکارآمدی تحصیلی به صورت یک مدل ساختاری انجام نشده، خلاء پژوهشی در این حوزه احساس می‌شود. بنابراین مسأله این پژوهش بررسی این سؤال است که در قالب یک مدل، آیا مدل پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ارزش‌های تحصیلی و خودپنداشت با میانجی‌گری گرایش‌های اهداف پیشرفت در دانشجویان از برازش مطلوبی برخوردار است؟ فرضیه پژوهش عبارت بود از مدل پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ارزش‌های تحصیلی، خودپنداشت و راهبردهای یادگیری با میانجی

پرسشنامه اهداف پیشرفت میگلی و همکاران: این پرسشنامه توسط میگلی و همکاران (۱۹۸۸) ساخته شده و ۱۸ سؤال دارد که به صورت مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت می‌باشد. این پرسشنامه ۳ خرده مقیاس (اهداف تبحری، اهداف رویکردی و اهداف اجتنابی) دارد که هر کدام از آنها ۶ سؤال دارد و در مجموع میزان تمایل فرد برای پیشرفت را می‌سنجند. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ می‌باشد. قابلیت اعتماد خرده مقیاس‌های نسخه فارسی این پرسشنامه برحسب آلفای کرونباخ در پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۸۹) بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین قابلیت اعتماد کلی آزمون ۰/۸۷ گزارش شده است. ضریب قابلیت اعتماد با روش آلفای کرونباخ پرسشنامه در نمونه این پژوهش ۰/۸۰ محاسبه شد.

یافته‌ها

در این پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Amos داده‌ها را مورد بررسی قرار دادیم. تحلیل داده‌های جمعیت شناختی نشان داد بیشترین افراد گروه نمونه بین ۲۰ تا ۲۵ سال سن دارند. از لحاظ جنسیت و مقطع تحصیلی، بیشترین فراوانی برای دانشجویان مقطع لیسانس و زنان می‌باشد. همچنین بیشترین فراوانی برای افراد مجرد می‌باشد. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مقیاس‌های تحقیق		
شاخص آماری مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد
ارزش تحصیلی	۴۴/۰۴	۶/۴۱
خودپنداشت	۴۹/۰۹	۵/۱۵
اهداف پیشرفت	۸۱/۹۳	۱۵/۱۱
خودکارآمدی تحصیلی	۱۰۶/۸۳	۱۷/۶۴

در این بخش در پی پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه "آیا مدل تبیین سازگاری زناشویی براساس باورهای فراشناختی با در نظر گرفتن نقش میانجی تعارض‌های زناشویی در دانشجویان متأهل با داده‌های تجربی برازش دارد؟" از مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار اموس بهره برده شده است.

در این بخش در پی پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه "آیا مدل تبیین خودکارآمدی تحصیلی براساس ارزش تحصیلی و

روش آلفای کرونباخ پرسشنامه در نمونه این پژوهش ۰/۸۸ محاسبه شد.

پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی: این پرسشنامه توسط پینتریچ و همکاران (۲۰۱۱) ساخته شده است و شامل ۱۲ سؤال است که سؤالات ۱ تا ۷ مربوط به ارزش تکالیف تحصیلی و سؤالات ۸ تا ۱۲ مربوط به بعد ارزش نمره می‌باشد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت به صورت خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) نمره دهی می‌شود. در این پرسشنامه مجموع نمره هر آزمودنی در کل پرسشنامه حداقل ۱۲ و حداکثر ۶۰ بود. محمدی، جهرمی، رحمانی و زارعی (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش نمودند. ضریب قابلیت اعتماد با روش آلفای کرونباخ پرسشنامه در نمونه این پژوهش ۰/۸۱ محاسبه شد.

پرسشنامه خودپنداشت تحصیلی (ASCQ): این پرسشنامه توسط "لی یو و وانگ" (۲۰۰۵) با مراجعه به مقیاس حرمت خود تحصیلی (باتل، ۱۹۸۱)، خودپنداشت تحصیلی (مارش، رلیچ و اسمیت، ۱۹۸۳) و مقیاس وضعیت تحصیلی و کلی (پریز و هریس، ۱۹۶۴) طراحی شده است. نسخه اصلی پرسشنامه خودپنداشتی تحصیلی لی یو و وانگ (۱۹۸۴) شامل دو خرده مقیاس می‌باشد: زیر مقیاس "اعتماد تحصیلی" دانشجویان (۱۰ گویه) و زیر مقیاس "تلاش تحصیلی" دانشجویان (۱۰ گویه). خرده مقیاس اعتماد تحصیلی، احساسات و ادراکات دانشجویان را درباره‌ی صلاحیت تحصیلی آنها اندازه‌گیری می‌کند. خرده مقیاس تلاش تحصیلی، تعهد (سرسپردگی) دانشجویان و درگیری و علاقه به کار در دانشکده را اندازه‌گیری می‌گیرد. شیوه‌ی نمره گذاری به صورت ۴ درجه‌ای می‌باشد. (بلی همیشه، نمره‌ی ۴) و (خیر همیشه، نمره‌ی ۱). گویه‌های فرد (۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷ و ۱۹) خرده مقیاس اعتماد تحصیلی را تشکیل می‌دهند. گویه‌های زوج (۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸ و ۲۰) تلاش تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کنند. در این پرسشنامه نمرات دامنه‌ای از ۲۰ تا ۸۰ دارند. شایان ذکر است که در این پرسشنامه سؤالات (۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷ و ۲۰) به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند (یان تن و یاتس، ۲۰۰۷). در پژوهش گروئی و همکاران (۱۳۹۰) قابلیت اعتماد پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۶۷ و برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۶ محاسبه شد. ضریب قابلیت اعتماد با روش آلفای کرونباخ پرسشنامه در نمونه این پژوهش ۰/۷۴ محاسبه شد.

۲۰۱۰). مقدار ضریب ماریا برای داده‌های این پژوهش برابر با ۳/۴۱ است که نشان می‌دهد مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است. نتایج مربوط به اجرای مدل پژوهش به همراه برخی از مهمترین شاخص‌های برازش مدل در شکل و جدول ارائه شده است. با توجه به اینکه در مدل‌های آزمون شده بالا، مسیرهای بین متغیرها همان سؤالات پژوهش هستند، در ادامه به همراه جداول اثرات مستقیم و غیر مستقیم به آزمون سؤالات پژوهش پرداخته شده است.

خودپنداشت با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت داده‌های تجربی برازش دارد؟" از مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار آموس بهره برده شده است. یکی از مفروضه‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری نرمال بودن توزیع چند متغیری است. برای این منظور در نرم‌افزار AMOS از ضریب کشیدگی چند متغیری ماریا استفاده می‌شود. بنتلر (۲۰۰۵) پیشنهاد می‌کند که مقادیر بزرگتر از ۵ برای ضریب ماریا نشان دهنده توزیع غیر نرمال داده‌ها است (بیرن،

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل		
شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۲/۵۱	کمتر از ۳	$\frac{\chi^2}{df}$
۰/۰۷	کمتر از ۰/۱	RMSEA ^۱ (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	CFI ^۲ (برازندگی تعدیل یافته)
۰/۹۲	بالاتر از ۰/۹	NFI ^۳ (برازندگی نرم شده)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	GFI ^۴ (نیکویی برازش)

جدول ۳. ضرایب و معناداری اثر مستقیم و غیر مستقیم خودپنداشت و ارزش تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی						
متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	Sig
خودکارآمدی تحصیلی	ارزش تحصیلی	مستقیم	۱/۴۹	۰/۴۷	۵/۱۶	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	ارزش تحصیلی	غیر مستقیم	۰/۲۷	۰/۱۰	۲/۰۹	۰/۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	خودپنداشت تحصیلی	مستقیم	۰/۹۹	۰/۱۵	۱/۴۴	۰/۱۵
خودکارآمدی تحصیلی	خودپنداشت تحصیلی	غیر مستقیم	۰/۳۴	۰/۰۹	۱/۹۷	۰/۰۴
خودکارآمدی تحصیلی	اهداف پیشرفت	مستقیم	۰/۳۵	۰/۱۸	۲/۰۴	۰/۰۳

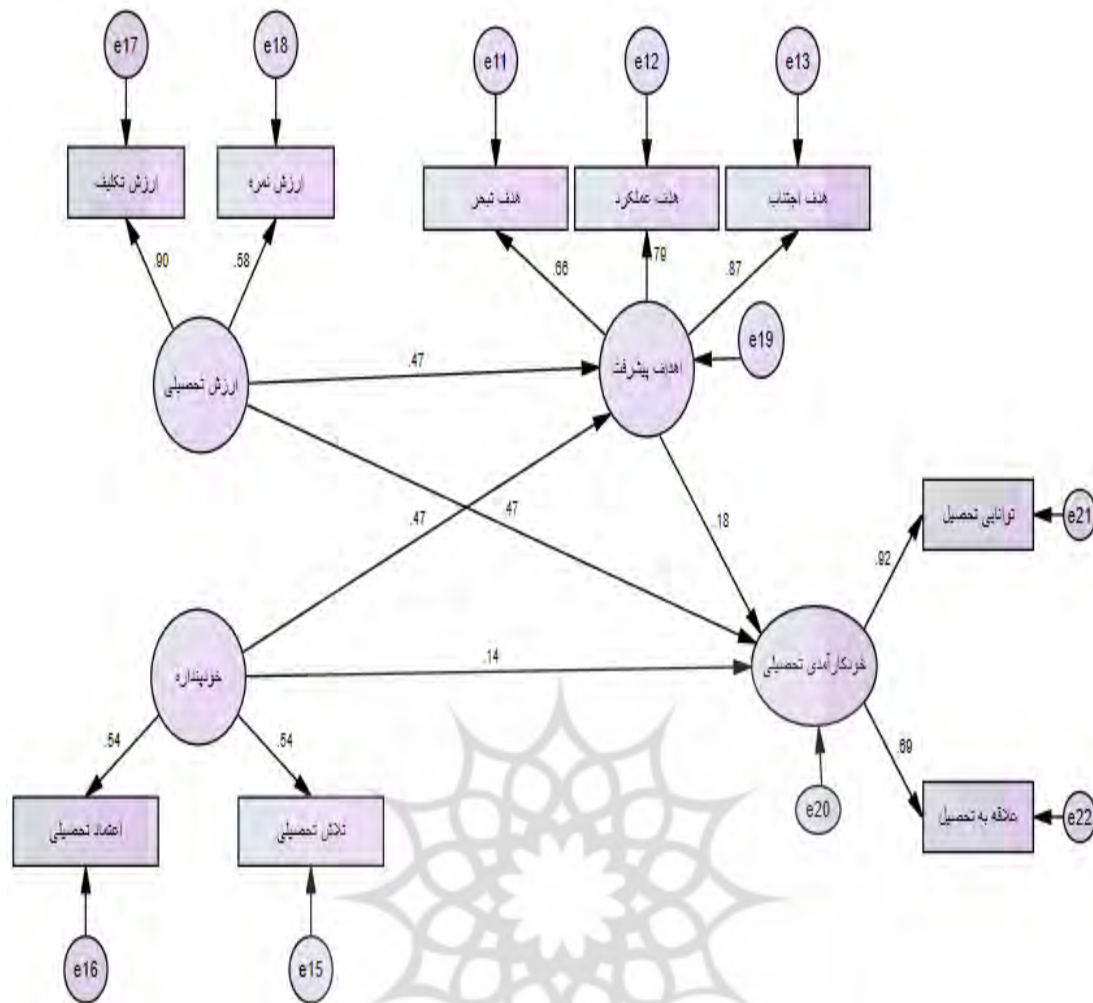
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

3. Normed Fit Index

4. Goodness of Fit Index

1. Root Mean Square Error Approximation

2. Comparative Fit Index



شکل ۱. مدل در حالت ضرایب استاندارد شده

شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم ارزش تحصیلی و خودپنداشت تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان به واسطه اهداف پیشرفت با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است. همچنین اثر مستقیم اهداف پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد مدل پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس خودپنداشت و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت براساس داده‌های تجربی از برازش مطلوبی برخوردار است و روابط بین متغیرها معنی‌دار است. هم‌سو با یافته‌های این پژوهش، فرلا، والک و کای (۲۰۱۰) به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که خودپنداره تحصیلی قوی‌تری لایتر و مایتر (۲۰۱۰) پژوهشی در حوزه ارزش‌ها و نظام ارزشی انجام دادند که نتایج پژوهش نشان داد ارزش‌های فردی دانشجویان از قبیل

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که ارزش تحصیلی اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی داشته است، رابطه ارزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم برابر $t = 5/16$ و $\beta = 0/46$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم ارزش تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

جهت بررسی اثر متغیر میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ارزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی، از آزمون سوبل استفاده گردید. سوبل معتقد است که این نسبت به گونه‌ای مجانب دارای توزیع بهنجار است و زمانی که این نسبت بزرگتر از $\pm 1/96$ باشد برای نمونه‌های بزرگ منجر به رد فرض صفر در سطح ۰/۰۵ می‌گردد.

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که فرضیه مطرح دارند باورهای خودکارآمدی تحصیلی‌شان را متأثر می‌سازد و خودپنداره تحصیلی یک پیش‌بین خوب از متغیرهای انگیزشی بود.

خودپنداشت و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارند. اما مشخص است که میزان واریانس تبیین شده خودکارآمدی تحصیلی کامل نبود. این امر نشان می‌دهد که عوامل دیگری نیز در سطح مختلف مانند سطح خانواده، مدرسه و اجتماع بر این متغیر تأثیر می‌گذارند که لزوم شناسایی و بررسی آنها در پژوهش‌های آتی احساس می‌شود. همچنین نمونه مورد بررسی تحقیق حاضر دانشجویان دانشگاه تهران مرکز بودند. بنابراین تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان یا دانشجویان دوره‌ها یا شهرهای دیگر با محدودیت مواجه است و لازم است تحقیقات در زمینه تعمیم‌پذیری یافته‌ها تکرار گردد.

منابع

- حسینی زاوه، فاطمه (۱۳۹۳). *تدوین و آزمون مدل علی رفتار کمک‌طلبی بر اساس خودپنداشت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و اهداف پیشرفت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید رجایی.
- رستمی، فرحناز و علی آبادی، وحید (۱۳۹۳). تأثیر راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه. *فصل‌نامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*. ۳۰، ۷۶-۶۷.
- رسولی خورشیدی، فاطمه؛ صرامی، غلامرضا؛ نادری، حبیب‌الله و شجاعی، علی اصغر (۱۳۹۷). مدل‌یابی روابط ساختاری اضطراب امتحان و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌گری انگیزش پیشرفت. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۷(۶۹)، ۳۶-۴۵.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۹). *اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی*. تهران: انتشارات رشد.
- طالب زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه و موسوی، سید حسن. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداشت، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱(۴)، ۸۰-۶۵.
- عسگری، سعید؛ حجت‌خواه، سیدمحسن و حیدریگی، مختار (۱۳۹۴). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی‌خواهی و حمایت اجتماع با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۴(۵۶)، ۳۶-۲۴.
- غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری آذر، هیمین (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۱)، ۲۸-۸.
- مرادی، سیما (۱۳۹۲). *بررسی تأثیر آموزش به روش یادگیری در حد تسلط*

امنیت، موفقیت و لذت‌طلبی تا زمانی که تأثیرات ارزش‌های فردی سنت، همنوایی، جهان‌گرایی، خود اتکایی و برانگیختگی ظاهر نشده‌اند رویکرد کسب موفقیت و خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

همسو با این پژوهش حسینی زاوه (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان داد که اهداف پیشرفت با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد. در مجموع و در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که افراد با خودپنداره و اهداف و ارزش‌های ضعیف‌تر، بیشتر از این که نقص در عملکردهای خود را به عوامل درونی و شخصی نسبت دهند، به دلیل خطاهای شناختی که دارا هستند، دیگران را مشاهده‌گرانی منتقد تلقی می‌کنند که در پی یافتن ضعف‌ها و نقائص خود تلقی می‌کنند. بنابراین عوامل غیرشخصی، نقش زیادی در تداوم وجود مشکل در آنها ایفاء می‌کند و خودکارآمدی تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در مقابل داشتن اهداف مشخص و قابل تحلیل و دست‌یافتنی همراه می‌تواند در افزایش احساس قدرت تأثیر بر محیط و خودکارآمدی فرد مؤثر باشد.

بر اساس یافته‌های پژوهش در حیطه نظری می‌توان گفت با توجه به اینکه خودکارآمدی تحصیلی پایین سهم قابل توجهی در ایجاد و تداوم مشکلات تحصیلی دارد، اینکه چگونه چنین قضاوت‌ها و انتظاراتی در زمینه تحصیل شکل گرفته است تلویحات مهمی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و خدمات بهداشت روانی و خانواده‌ها دارد. در این میان برای مسئولان پرورشی و آموزشی کشور، شناخت توانایی‌ها، نیازها، سازگاری‌ها و ویژگی‌های روانشناختی و رفتاری دانش‌آموزان و دانشجویان و به ویژه متغیرهای معرفی شده در این پژوهش به عنوان پیش‌بیننده‌های خودکارآمدی تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، این شناخت نه تنها باعث درک عمیق‌تر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود، بلکه زمینه‌هایی را فراهم می‌آورد تا در طرح و برنامه‌ریزی‌ها و به کار بردن امکانات پرورشی و آموزشی، ویژگی‌ها و تفاوت‌های آنان مورد توجه قرار گیرد و رفتارهای بهنجار از رفتارهای نابهنجار تشخیص داده می‌شود و در نتیجه انتظاراتی مطابق و متناسب با سن، ویژگی‌ها و خصوصیات روانشناختی در نظر گرفته شود.

این پژوهش به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس خودپنداشت و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت پرداخت و نشان داد که متغیرهای سطح فردی یعنی

- Pintrich, P. R. (1994), Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 37-48.
- Senko, C., & Tropicano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1178-1192.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task value: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- بر پیشرفت تحصیلی، خودپنداشت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی در آموزش و پرورش ناحیه دو شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه هرمزگان.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Brehm, S. S. and Kassin, S.M. (1990). *Social Psychology*. By Houghton Mifflin Company.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2008). Satiated with Belongingness? Effects of Acceptance, Rejection, and Task Framing of Self Regulatory Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1367-1382.
- Dweck CS, Leggett EL (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-73.
- Dweck, C.S. & Molden, D.C. (2006). *Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition*. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Elliot, A. G. (1999). Approach and Avoidance motivation and Achievement goal. *Educational psychologist*. 34, 169-189.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-19.
- Feather, N. T. (2010). Values, Valences, and Course Enrollment: Testing The Role of Personal Values within an Expectancy-Value Framework. *Journal of Educational Psychology*, 80 (13), 381-391.
- Ferla, J., Valcke. & Yonghong, C. (2009). Academic self-efficacy and academic selfconcept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Harackiewicz JM, Barron KE, Pintrich PR, Elliot AJ, Thrash TM (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-45.
- Kaplan A, Maehr ML (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-84.
- Lietz, P., & Matthews, B. (2010). The effects of College students. Personal Values on Changes in Learning approaches. *Research in Higher Education*, 51, 65-87.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., Roeser, R. (1988). The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131
- Miller, R. B., & Brickman, S. A. (2004). A model of future oriented motivation and selfregulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.