

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی دوم، پیاپی ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۳۱۴-۳۳۸

تبیین مدل علی عوامل مدرسه‌ای بر رفتارهای تحصیلی با واسطه‌گری عوامل فردی (خودکارآمدی و خودتنظیمی)

سکینه حیدری* سیامک سامانی** نادره سهرابی شگفتی*** امیرهوشنگ مهریار****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی روابط بین عوامل مدرسه‌ای (نگرش به مدرسه، ادراک از جو مدرسه) بر رفتارهای تحصیلی با واسطه‌گری عوامل فردی (خودکارآمدی و خودتنظیمی) انجام گرفت. جامعه‌ی این تحقیق تمام دانش‌آموزان متوسطه شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول تحصیل در دبیرستان‌های شهر شیراز بودند. جهت انتخاب نمونه، ۵۸۱ نفر از دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات، با استفاده از پرسش‌نامه‌های نگرش به مدرسه (SAAS) مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳)، پرسش‌نامه ادراک جو مدرسه تریکت و موس (۱۹۷۳)، پرسش‌نامه خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵)، پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰) و پرسش‌نامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (SEQ-C) موریس (۲۰۰۱) انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون معادلات ساختاری نشان داد که متغیرهای نگرش نسبت به مدرسه و جو مدرسه پیش‌بین‌های مثبت و معنی‌داری برای خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان بودند؛ خودکارآمدی و خودتنظیمی نیز پیش‌بین‌های مثبت و معنی‌داری برای رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان بودند و تأثیر عوامل مدرسه‌ای بر رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور کامل واسطه‌گری می‌کردند. مدل پژوهش در مجموع ۳۸ درصد از واریانس رفتارهای تحصیلی را تبیین نمود. یافته‌های پژوهش مؤید آن است که ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان قادرند تأثیر عوامل مدرسه‌ای بر رفتارهای تحصیلی را واسطه‌گری کنند.

واژه‌های کلیدی: انگیزش، عوامل مدرسه، عوامل فردی، رفتارهای تحصیلی.

* دانشجوی دکترا، گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران aramesh1314@gmail.com

** گروه روان‌شناسی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران (نویسنده مسئول) Samanisiamak@gmail.com

*** گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران Sohrabi_sh2006@yahoo.com

**** گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران amirmehryar36@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۸/۲/۱۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۸/۱/۲۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱۱/۷

مقدمه

در هر نظام تعلیم و تربیت رفتار تحصیلی و به تبع آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائل عمده‌ای هستند که توجه محققان مختلف را به خود جلب کرده‌اند. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است. تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام برای پوشاندن جامه عمل به این امر است (قمری، ۱۳۹۲). با توجه به اینکه رفتارهای تحصیلی قابل قبول یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد؛ بنابراین بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد یکی از موضوعات اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹). در شرایط کنونی در جامعه ما پیشرفت و موفقیت تحصیلی هم برای خانواده و یادگیرندگان و هم برای جامعه از اهمیت بالایی برخوردار است. بنابراین شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد؛ در این میان از جمله عوامل شخصیت که در کنترل و سازماندهی رفتار فرد مؤثر است خودکارآمدی و خودتنظیمی است.

خودکارآمدی به باورهای افراد درباره توانایی کنترل زندگی به‌دست خودشان گفته می‌شود خودکارآمدی نقش مهمی در رویارویی فرد با مسائل زندگی دارد. چنانچه براون و انیوی کشف کردند کسانی که میزان خودکارآمدی آنان بالاتر است هنگامی که با مسائل حل نشده‌ای روبرو می‌شوند پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند (فتسکو و مککور، ۱۹۹۲).

بندورا خودکارآمدی را هم به عنوان محصول تعامل ما با جهان و هم به عنوان عامل تأثیرگذار بر کیفیت تعاملات ما تعریف می‌کند. تعبیرات شناختی ما از موفقیت‌ها و شکست‌هایمان بر باورهای خودکارآمدی ما تأثیر می‌گذارد و باورهای خودکارآمدی ما، تلاش پایدار و منابع شناختی که ما برای تعامل با جهان اطراف به کار می‌بریم را تحت تأثیر قرار می‌دهد (چانک، ۱۹۸۱).

خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیرگذار است. به عنوان مثال دانش‌آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند، زیرا فکر می‌کند که

1. Fetsco & McCour

2. Schunk

هر اندازه زحمت بکشد فایده‌ای نخواهد داشت. در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است (سیف، ۱۳۸۲).

خودتنظیمی نیز از جمله مباحث مهم و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی است که از دستاوردهای مهم تحقیقات و پژوهش‌های مهم برگرفته شده است. اصطلاح خودتنظیمی از سال ۱۹۸۰ معمول شده است و زیمرمن (۱۹۸۶) آن را میزان تلاشی فعالانه که افراد به طور فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فعالیت‌های یادگیری از خود نشان می‌دهند، تعریف می‌کند (پرموزیک و فرنهام، ۲۰۰۳).

یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی^۱ و رفتاری، یادگیری را در خود سامان می‌بخشند (زیمرمن، ۱۹۸۶). طبق نظریه یادگیری خودتنظیمی، فرایندهای فراشناختی و تلاش و تدبیر دانش‌آموزان، خودتنظیمی را تشکیل می‌دهند؛ در حقیقت، منظور از خودتنظیمی، این است که دانش‌آموزان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود داشته، تمایل دارند یاد بگیرند و لذا فرایند یادگیری را ارزیابی و به آن بیاندهند (بری، ۱۹۹۲).

امروزه یادگیری خودتنظیمی (*SRL*) به عنوان سازه‌ای مهم در آموزش و پرورش مطرح بوده و مورد توجه سیاست‌گذاران، معلمان، مربیان و والدین قرار گرفته است. خودتنظیمی عبارتند از توانایی فرد در توسعه دانش، مهارت‌ها و رفتارهایی که می‌توانند از یک زمینه یادگیری به زمینه دیگر و نیز از موقعیت‌های یادگیری به زمینه‌های کار و اوقات فراغت منتقل شوند؛ این سازه جدید، مباحثی را در باب اصلاح مدارس در سراسر جهان برانگیخته است (طلوع تکمیلی، ۱۳۸۲). خودتنظیمی سازوکاری است عمیق و درونی که بر پایه رفتارهای آگاهانه، عمدی و متفکرانه فرد شکل می‌گیرد (بودروا^۲، ۲۰۰۵). یادگیری خودتنظیمی ۳ مؤلفه اساسی دارد که عبارتند از: به کارگیری راهبردهای شناختی، فرایندهای فراشناختی و باورهای انگیزشی است (کافمن^۳، ۲۰۰۴). شناخت شامل مهارت‌های ضروری برای رمزگشایی، به خاطر سپاری و یادگیری اطلاعات است، فراشناخت شامل مهارت‌هایی است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا فرایندهای شناختی را کنترل

1. Zimmerman

2. Premuzic & Furnham

3. Met cognition

4. Motivation

5. Berry

6. Bodrova

7. Kauffman

کنند و آنها را بفهمند و انگیزش شامل باورها و نگرش‌هایی است که بر رشد مهارت‌های شناختی و فراشناختی تأثیر می‌گذارد (براکز، ۲۰۰۱).

آنچه یادگیرندگان خودتنظیم را از دیگران متمایز می‌کند، این است که آنها خود را مسئول اعمال خویش می‌دانند و معتقدند که یادگیری، امری فعال است؛ همچنین این افراد خودانگیخته‌اند و راهکارهایی را به کار می‌گیرند که آنان را در دستیابی به اهداف تحصیلی‌شان کمک می‌کند (دلیلی، ۱۳۸۵).

عوامل مدرسه به عنوان اولین پایگاه اجتماعی بیرونی نقش بسیار مهمی در افزایش خودکارآمدی و خودتنظیمی در دانش‌آموزان دارد.

هر چند خودکارآمدی و خودتنظیمی از متغیرهای کلیدی در امر آموزش است و لطمه به باورهای خودکارآمدی فرد به عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات برخاسته از مشکلات آموزشی به شمار می‌آید (نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱)، اما شرایطی برای حصول آن نیاز است. یکی از متغیرهای مؤثر در این زمینه عوامل مدرسه‌ای یا جو مدرسه است.

محیط مدرسه یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است؛ زیرا آنان بسیاری از وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند (لی، لی و روجسکی، ۲۰۱۲). محیط مدرسه به جو روان‌شناختی و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد. وی، ردی و رودرز^۳ (۲۰۰۷) بر اساس پژوهش‌های پیشین، ابعاد ادراک از جو مدرسه را به چهار مؤلفه تقسیم کرده‌اند: حمایت معلم (اگر دانش‌آموزان معلمشان را کنترل‌گر ادراک کنند که فرصت تصمیم‌گیری کمتری به آنان داده شود، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و خودتنظیمی را نشان می‌دهند) (اکلز و ویگفیلد^۴، ۲۰۰۲؛ نریمانی، خشنودنیای چماچانی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). حمایت همسالان: نظریه بوم شناختی رشد انسان بر محیط مدرسه به عنوان عامل مؤثر بر رشد روابط با همسالان تأکید کرده است (کروسنو و نیدهام^۵، ۲۰۰۴). روابط همسالان و نوجوانان می‌تواند مثبت یا منفی باشد. همسالان در بهترین حالت، مانند پلی بین خانواده و نقش‌های اجتماعی دوره بزرگسالی هستند (وی و گرین^۶، ۲۰۰۶). خودمختاری: در نظریه خودتعیین‌گری^۷ دسی و رایان^۸ (۲۰۰۷)، خودمختاری برابر با مستقل بودن نیست (که به فقدان

1. Brooks

2. Lee, Lee & Rojewski

3. Way, Reddy & Rhodes

4. Eccles & Wigfield

5. Crosnoe & Needham

6. Way & Greene

7. self-determination

8. Deci & Ryan

وابستگی در دیگران اشاره دارد)، بلکه به نیاز فرد به احساس انتخاب و خودآغازگری در انجام اعمال و تکالیف اشاره دارد (نیمیک و رایان، ۲۰۰۹). ثبات قوانین (دانش‌آموزان از طریق قوانین می‌فهمند که معلم چه رفتاری را از آنان انتظار دارد) (پینتر، پائول و شانک، ۲۰۱۱).

مدرسه محل تحول صلاحیت‌های شناختی و کسب دانش و مهارت‌های ضروری حل مسئله برای مواجهه اثربخش با اجتماع بزرگ‌تر می‌باشد. مدرسه محلی است که کودکان مهارت‌ها و دانش خود را در بوته آزمایش می‌گذارند، ارزیابی می‌کنند و با افراد دیگر جامعه مقایسه می‌کنند. وقتی کودکان بر مهارت‌های شناختی مسلط می‌شوند، احساس کارآمدی شناختی‌شان افزایش می‌یابد و این در نظام مدرسه که شامل ابزارهای آموزشی، عملکرد معلمان و همکلاسی‌ها، بافت اجتماعی مدرسه و ساختار کلاس‌ها می‌باشد، بنا می‌شود؛ بنابراین نظام مدرسه و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به شکلی باشد که باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان نیرومند گردد و به دانش‌آموزان این باور را تحمیل کند که می‌توانند و قابلیت انجام کارها را دارند (بندورا، ۱۹۹۴؛ به نقل از حاجی میرزایی، ۱۳۸۹).

اسپوستا (۲۰۰۳) ادعا می‌کند که ایجاد یک انگیزه قوی در دانش‌آموزان تنها از دانش تخصصی معلم نشأت نمی‌گیرد؛ بلکه به‌طور عمده ویژگی‌های شخصیتی، دیدگاه‌ها، نگرش‌ها، رفتار و عمل وی در آن مؤثر است و مجموع این ویژگی‌ها فضای کلاس را آرام و مشارکت‌پذیر نموده و ارتباط غیررسمی میان معلم و شاگرد را شکل می‌دهد (همرانوا، ۲۰۱۵).

دانش‌آموزانی که معلم خود را به صورت گرم و حمایت‌کننده درک می‌کنند به احتمال زیاد به صورت درونی برانگیخته می‌شوند و خودتنظیمی بالایی دارند دانش‌آموزانی که دید منفی نسبت به معلم خود دارند این تجارب را نخواهند (حسینی و خیر، ۱۳۸۹). به‌طور کلی دانش‌آموزان ساعت‌های بسیاری از زمان خود را در مدرسه و ارتباط با معلمان، همسالان و محیط مدرسه می‌گذرانند که خود تأثیر بسیاری بر مهارت‌های آنان دارد. در واقع دانش‌آموزان با ادراک حمایت از جانب معلم، همکلاسی‌ها و با نگرشی مثبت نسبت به مدرسه نقش خود را یادگیری فعال‌تر می‌بینند و احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند. در نتیجه بر امور تحصیلی خود نظارت، تفکر و بازبینی بیشتری دارند و به تبع آن مهارت‌های خودتنظیمی آنان تقویت می‌شود. دانش‌آموزان با

توانایی خودتنظیمی بالا قادر خواهند بود در امور تحصیلی به صورت فعال مشارکت کنند و درگیر تحصیل شوند. این دانش‌آموزان معمولاً هدف‌های خود را بر می‌گزینند و در راه رسیدن به این اهداف از هیچ اقدامی فروگذار نیستند.

کوتاه سخن اینکه پژوهش‌های انجام شده در زمینه تأثیر عوامل مدرسه‌ای و فردی بر رفتار تحصیلی دانش‌آموزان، فاقد انسجام و تمرکز کامل بر روی این شرایط بوده است. یعنی هر پژوهش به تأثیر جنبه‌ای از جنبه‌های متعدد عوامل مدرسه‌ای و فردی پرداخته است. این عامل پژوهشگر را بر آن داشت تا با نگاهی جامع‌تر بر روی عوامل مدرسه‌ای و فردی تأثیر این شرایط را بر روی رفتار تحصیلی که شاخصه‌ی آن انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است، بررسی نموده و با ارائه الگویی نشان دهد کدام‌یک از این شرایط به صورت مستقیم و کدام‌یک به صورت غیرمستقیم و با چه میزان تأثیری بر روی این رفتارهای تحصیلی اثر دارند و کدام‌یک از شرایط بی‌تأثیرند.

رشید و همکاران (۱۳۹۱) پژوهشی را با هدف بررسی انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در رابطه با عوامل محیطی انجام دادند که نتایج پژوهش آنها نشان داد بین عوامل فردی، عوامل خانوادگی (بجز پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده)، عوامل آموزشی و عوامل اجتماعی با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

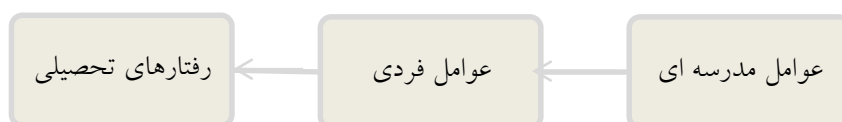
بهرامی و رضوان (۱۳۸۵) پژوهش خود را با عنوان بررسی رابطه بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های آموزشی آنان انجام دادند که نتایج پژوهش آنها نشان داد بین متغیر اسنادهای دبیران و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار نبود، اما بین متغیر ساختار کلاس درس، روش تدریس، متغیر آراستگی دبیر، سیستم تنبیه و تشویق، نظام ارزشی مدرسه و روابط عاطفی درون مدرسه با انگیزش پیشرفت رابطه معنادار بود. نتیجه‌ی حاصل از رگرسیون چندگانه آن بود که بیشترین تأثیر بر میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی را به ترتیب شیوه‌های روابط عاطفی درون مدرسه، نظام ارزشی مدرسه و ساختار کلاس درس داشتند.

حیدری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان رابطه انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی دانشجویان دختر انجام دادند که نتایج پژوهش آنها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون نشان داد که بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با محیط آموزشی و بین انگیزش

تحصیلی با محیط آموزشی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. همچنین تحلیل رگرسیون نشان داد که انگیزه پیشرفت تحصیلی بهترین پیش‌بینی‌کننده، ارتباط دانشجو با محیط آموزشی است.

حسن‌نیا، صالح صدق پور و دماوندی (۱۳۹۳) در یک مطالعه به بررسی رابطه‌ی ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی پرداختند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و هوش هیجانی خودکارآمدی، خودتنظیمی تحصیلی به‌صورت مستقیم شادکامی را پیش‌بینی نمودند. همچنین هوش هیجانی با واسطه خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی، شادکامی را به‌صورت غیرمستقیم و قوی‌تر از مسیر مستقیم، پیش‌بینی مستقیم نمود. در این میان، مسیر هوش هیجانی به خودکارآمدی هوش هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی نیز معنا دار بود؛ که این نتایج نشان‌دهنده آن است نه تنها هوش هیجانی پیش‌بینی‌کننده شادکامی است بلکه می‌تواند از طریق خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به میزان بیشتری شادکامی را پیش‌بینی نماید.

مرادی (۱۳۹۶) در مدلی علی‌تجربی به بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی و حرمت خودتحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی پرداخته است. یافته‌های وی نشان داد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خودتحصیلی هم به‌صورت مستقیم و هم به شکل غیرمستقیم و از طریق درآمیزی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر می‌گذارند. یافته‌ها بر نقش «خود» رشد یافته در ترغیب فراگیران به مشارکت در امور مدرسه جهت نیل به بهزیستی تحصیلی تأکید دارد. بر اساس شواهد فوق و با توجه به اینکه نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی در رابطه بین عوامل مدرسه‌ای و رفتارهای تحصیلی کمتر مورد توجه پژوهش‌ها قرار گرفته است، در پژوهش حاضر مدل مفهومی زیر مورد بررسی قرار گرفته است.



نمودار ۱: مدل مفهومی پژوهش

با توجه به مدل مفهومی فوق پژوهش حاضر در صدد بررسی این فرضیه است که مدل ساختاری مدل ساختاری پیشنهادی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. به عبارت دیگر عوامل فردی (خودکارآمدی و خودتنظیمی) تأثیر عوامل مدرسه‌ای بر رفتارهای تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است که با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است.

جامعه و نمونه آماری پژوهش

جامعه آماری این تحقیق تمام دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ در دبیرستان‌های این شهر مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که از هر ناحیه (نواحی ۴ گانه) ۳ مدرسه انتخاب گردید (مجموعاً ۱۲ مدرسه)؛ توزیع مدارس جهت تکمیل پرسش‌نامه در هر ناحیه بدین صورت بود: ناحیه یک (۲ مدرسه دخترانه و ۱ مدرسه پسرانه)؛ ناحیه دو (۱ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه)، ناحیه سه (۱ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) و ناحیه چهار (۲ مدرسه دخترانه و ۱ مدرسه پسرانه). از هر مدرسه نیز ۲ کلاس (در مجموع ۲۴ کلاس) در مقطع دبیرستان (متوسطه دوره دوم) انتخاب گردید که ۲۰۸ نفر در ناحیه یک (۱۴۰ دختر و ۶۸ پسر)، ۲۵۷ نفر در ناحیه دو (۹۷ دختر و ۱۶۰ پسر)، ۲۴۳ نفر در ناحیه سه (۸۴ دختر و ۱۵۹ پسر) و ۲۰۳ نفر در ناحیه چهار (۱۰۶ دختر و ۹۷ پسر) پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. توزیع پرسش‌نامه و جمع‌آوری آنها تقریباً ۲۸ روز غیرمتوالی به طول انجامید؛ بدین صورت که ابتدا با همراهی کادر اداری مدارس در خصوص نحوه پاسخدهی به پرسش‌نامه‌ها توضیح داده شد، سپس به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات مأخوذ شده از پرسش‌نامه صرفاً جهت پژوهش تحقیقاتی مورد استفاده قرار خواهد گرفت و به هیچ عنوان فاش نخواهد شد؛ سپس پرسش‌نامه بین آنان توزیع و یک روز بعد جمع‌آوری گردید. متأسفانه از میان ۹۱۱ پرسش‌نامه توزیع شده تنها ۶۰۰ توزیع‌نامه بازگردانده شد که از این تعداد نیز تعداد ۱۹ پرسش‌نامه به دلیل مخدوش بودن پاسخ‌ها از تحلیل کنار گذاشته شد و در نهایت تعداد نمونه به ۵۸۱ نفر رسید؛ شامل ۳۰۳ نفر دانش‌آموز دختر (۵۲/۲ درصد) و ۲۷۸ نفر پسر (۴۷/۸ درصد).

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه نگرش به مدرسه

در این مطالعه به منظور گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه نگرش به مدرسه استفاده شد. مک کوچ (۲۰۰۱) ابزاری را برای سنجش عوامل عاطفی مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تهیه کرد. فرم اولیه پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه (SAAS)^۱ شامل ۴۵ سؤال بود که چهار عامل ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، نگرش همسالان نسبت به مدرسه و انگیزش/ خودنظم‌دهی را اندازه‌گیری می‌کرد. در این پرسش‌نامه برای نمره‌گذاری سؤال‌ها از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت استفاده شده بود. گرچه نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان داد که ضرایب ساختاری برای تمامی شاخص‌ها از نظر آماری معنی‌دار است، ولی مدل مورد نظر، برازش آماری مناسبی نداشت. بنابراین پرسش‌نامه، مورد اصلاح و بازنگری قرار گرفت که در نتیجه این اصلاح، ۱۰ سؤال از پرسش‌نامه حذف گردید و در فرم نهایی پرسش‌نامه ۳۵ سؤال باقی ماند. نمرات حاصل از این ابزار، برازش قابل قبولی با ساختار عاملی مورد نظر داشت و از ضرایب پایایی همسانی درونی بالایی برخوردار بود. در تلاش برای بهبود کیفیت پرسش‌نامه مک کوچ و سیگل^۲ (۲۰۰۳) فرم اولیه پرسش‌نامه SAAS را به دو دلیل مورد تجدید نظر قرار دادند: ۱- عامل‌های انگیزش/ خودنظم‌دهی و ادراک خود تحصیلی همبستگی خیلی بالایی (تقریباً ۰/۸۰) با هم داشتند، بنابراین پرسش‌نامه مورد تجدید نظر قرار گرفت تا روایی تمیزی بیشتری بین عامل‌های ادراک خود تحصیلی و انگیزش/ خودنظم‌دهی حاصل گردد. ۲- عامل نگرش همسالان نسبت به مدرسه پس از کنترل سه عامل دیگر پرسش‌نامه، برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی واریانس خاصی را تبیین نمی‌کرد. بنابراین عامل نگرش همسالان نسبت به مدرسه حذف شد و به جای آن دو عامل دیگر یعنی عامل ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و عامل نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلمان و کلاس‌ها مورد اندازه‌گیری قرار گرفت.

مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳) برای بررسی روایی ملاکی با انتخاب نمره GPA^۳ دانش‌آموزان به عنوان ملاک، نشان دادند که پرسش‌نامه SAAS-R از روایی ملاکی مناسبی برخوردار است. آنها با استفاده از آزمون t و شاخص حجم اثر نشان دادند که تفاوت بین دانش‌آموزان دارای پیشرفت

1. The School Attitude Assessment Survey

2. Mac Coach & Sigal

3. Grade Point Average

تحصیلی بالا و پایین در چهار عامل نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌ها و انگیزش/خودنظم‌دهی از نظر آماری معنی‌دار است. تفاوت بین دانش‌آموزان تیزهوش دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در این چهار عامل دارای حجم اثر متوسط به بالا ($d=0/67$ تا $d=1/29$) بود. این نتایج حاکی از روایی ملاکی مناسبی برای پرسش‌نامه SAAS-R بود. مصر آبادی (۱۳۸۹) ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های پرسش‌نامه را بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ گزارش کرد.

در این تحقیق برای بررسی پایایی پرسش‌نامه نگرش به مدرسه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

جدول ۱: ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد نگرش به مدرسه

ویژگی مورد سنجش	تعداد سؤال	ضریب آلفای کرونباخ
نگرش نسبت به معلم و کلاس	۷	۰/۸۱
انگیزش/خودنظم‌دهی	۹	۰/۷۶
نگرش نسبت به مدرسه	۵	۰/۷۲
ادراک خودتحصیلی	۶	۰/۸۰
ارزش‌گذاری هدف‌ها	۵	۰/۷۲

پرسش‌نامه ادراک از جو مدرسه

به منظور سنجش ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه از پرسش‌نامه ۳۱ گویه‌ای جو مدرسه استفاده شد که بر اساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس^۱ (۱۹۷۳) ساخته شده است (وی و همکاران، ۲۰۰۷) و دارای چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ سطحی (از ۱ معادل با کاملاً مخالفم تا ۵ معادل با کاملاً موافقم) است. جهت سنجش حمایت معلم ۶ گویه، حمایت همسالان ۱۰ گویه، خودمختاری دانش‌آموزان ۵ گویه و وضوح و ثبات قوانین ۱۰ گویه در نظر گرفته شده است.

وی^۲ و همکاران (۲۰۰۷) جهت بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده

1. Trickett & Mouse

2. Way

کرده‌اند. مقدار ضریب آلفا برای ابعاد حمایت معلم ۰/۷۹، حمایت همسالان ۰/۸۲، خودمختاری دانش‌آموزان ۰/۷۵ و وضوح و ثبات قوانین ۰/۷۵ بود. علاوه بر این روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است.

در ایران این پرسش‌نامه توسط مهنا و همکاران (۱۳۹۴) اعتباریابی و مورد استفاده قرار گرفته است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۴ به دست آمده است. علاوه بر این روایی پرسش‌نامه با استفاده از روش محتوایی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است.

پرسش‌نامه خودتنظیمی یادگیری بوفارد

در این پژوهش برای سنجش خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان از پرسش‌نامه ۱۴ سؤالی بوفارد و همکاران که در سال ۱۹۹۵ طراحی شده، استفاده شده است (کدیور، ۱۳۸۰؛ به نقل از کدیور و همکاران، ۱۳۸۹). در این پرسش‌نامه پاسخ به صورت یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت تهیه شده است. و شامل کاملاً موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشد، که به ترتیب دارای امتیاز ۵ تا ۱ هستند (کاملاً موافقم ۵، کاملاً مخالفم ۱) و سه مؤلفه انگیزشی، شناختی و فراشناختی را اندازه می‌گیرد. همچنین مجموع نمرات هر فرد می‌تواند بین ۱۴-۷۰ باشد (عشور نژاد، ۱۳۸۷، کدیور و همکاران، ۱۳۸۹).

جدول ۲: ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد خودتنظیمی

ویژگیهای مورد سنجش	تعداد سؤال	ضریب آلفای کرونباخ
راهبردهای شناختی	۵	۰/۷۶
راهبردهای انگیزشی	۳	۰/۷۰
راهبردهای فراشناختی	۶	۰/۷۹
کل پرسش‌نامه	۱۴	۰/۸۳

پرسش‌نامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (SEQ-C)

پرسش‌نامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (SEQ-C) توسط موریس (۲۰۰۱) و با اقتباس از پرسش‌نامه خودکارآمدی بندورا، باربارانلی، کاپارا، پاستورلی (۱۹۹۶) ساخته شده است. پرسش‌نامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان شامل ۲۳ ماده است که از سه خرده‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی تشکیل شده است و

توانایی آزمودنی را در موقعیت‌های مختلف می‌سنجد. خرده آزمون خودکارآمدی اجتماعی که شامل هشت ماده اول پرسش‌نامه است توانمندی ایجاد ارتباط با همسالان، قاطعیت و رسیدن به معیارهای اجتماعی را می‌سنجد. خرده آزمون خودکارآمدی تحصیلی شامل هشت ماده دوم پرسش‌نامه است و احساس توانمندی در مدیریت رفتارهای یادگیری، تسلط بر موضوعات درسی و تحقق انتظارات تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد. خرده آزمون خودکارآمدی هیجانی شامل هفت ماده آخر پرسش‌نامه است و احساس توانمندی فرد را در مقابله با هیجانات منفی و کنترل آنها می‌سنجد. همانطور که بیان شد این پرسش‌نامه بر اساس پرسش‌نامه خودکارآمدی بندورا (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶) تهیه شده است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ سطحی (از ۱ معادل با کاملاً مخالفم تا ۵ معادل با کاملاً موافقم) انجام می‌شود. موریس (۲۰۰۲) ساختار سه عاملی مقیاس در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی و هیجانی را نشان داد. پایایی مقیاس نیز خوب گزارش شده و ثبات درونی آن ۰/۸۰ محاسبه شد. در مطالعه موریس (۲۰۰۱) علاوه بر بررسی روایی همگرا و واگرایی مقیاس، پایایی کل مقیاس ۰/۷۰، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۸، خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۰ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷ گزارش شده است. در مطالعه طهماسیان (۱۳۸۶) همسانی درونی کل مقیاس ۰/۷۳، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۶۶، خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۴ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۴ گزارش شد. پایایی بازآزمایی نیز برای کل مقیاس ۰/۸۹، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۱، خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۸ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷ گزارش شد.

خرده مقیاس‌ها و گویه‌های مربوط به پرسش‌نامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان عبارتند از:

خودکارآمدی اجتماعی: ماده‌های ۱ تا ۸

خودکارآمدی تحصیلی: ماده‌های ۹ تا ۱۶

خودکارآمدی هیجانی: ماده‌های ۱۷ تا ۲۳

در این پرسش‌نامه نمره بیشتر به معنی داشتن خودکارآمدی بیشتر است. با جمع نمرات ماده‌های هر خرده مقیاس و کل ماده‌های مقیاس، چهار نمره محاسبه می‌گردد که عبارتند از: نمره خودکارآمدی اجتماعی، نمره خودکارآمدی تحصیلی، نمره خودکارآمدی هیجانی و نمره خودکارآمدی کلی. دامنه نمرات برای خودکارآمدی کلی از ۲۳ الی ۱۱۵، برای خودکارآمدی اجتماعی و تحصیلی از ۸ الی ۴۰ و برای خودکارآمدی هیجانی از ۷ الی ۳۵ است.

جدول ۳: ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد خودکارآمدی کودک و نوجوان

ویژگی مورد سنجش	تعداد سؤال	ضریب آلفای کرونباخ
خودکارآمدی اجتماعی	۸	۰/۷۹
خودکارآمدی تحصیلی	۸	۰/۸۰
خودکارآمدی هیجانی	۷	۰/۷۳
کل پرسش‌نامه	۲۳	۰/۸۵

پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی هارتر

پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه است و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌باشد. این ابزار نسخه اصلاح شده مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰، ۱۹۸۱) است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤالات دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربر داشته باشد. از آنجا که در بسیاری موضوعات تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپر و همکاران (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول در آوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت است که از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است. و نمره‌گذاری گویه‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱ به صورت معکوس انجام می‌شود. شیوه نمره‌گذاری پرسش‌نامه به این صورت است که کلیه گویه‌های آن با هم جمع می‌شوند و نمره حاصل میزان انگیزه تحصیلی را نشان می‌دهد. نمرات بزرگتر حاکی از انگیزه تحصیلی بیشتر است.

ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. روایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از روش محتوایی مورد بررسی قرار گرفته است. بدین صورت که چند تن از استادان صاحب‌نظر در حوزه انگیزش پرسش‌نامه را مورد بررسی قرار داده و کفایت آن را برای سنجش انگیزش تحصیلی تأیید کرده‌اند. در این تحقیق میزان ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ به دست آمد.

یافته‌ها

در مدل پژوهش حاضر متغیرهای برون‌زاد نگرش به مدرسه و ادراک از جو مدرسه به عنوان متغیرهای برون‌زاد، خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان به عنوان متغیر واسطه و رفتارهای تحصیلی (با دو نشانگر انگیزش و پیشرفت تحصیلی) به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شده‌اند. جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای برون‌زاد پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای برون‌زاد پژوهش

متغیرهای برون‌زاد	نشانگرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
نگرش به مدرسه	نگرش به معلم	7	49	25/95	9/86
	انگیزش خودنظم‌دهی	9	63	34/59	12/74
	نگرش به مدرسه	5	42	18/77	7/22
	ادراک خود تحصیلی	6	42	25/34	7/92
ادراک از جو مدرسه	ارزش‌گذاری هدف	5	38	18/95	7/20
	حمایت معلم	5	35	18/72	5/34
	حمایت همسالان	10	38	23/70	7/07
	خودمختاری	4	31	14/52	4/69
	ثبات قوانین	5	47	24/22	8/98

جدول ۵ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای واسطه‌ای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۵: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای واسطه‌ای پژوهش

متغیرهای مکنون	نشانگرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	خودکارآمدی اجتماعی	10	31	19/20	4/45
	خودکارآمدی تحصیلی	8	29	18/24	4/32
	خودکارآمدی هیجانی	7	35	18/23	5/71
راهبردهای خودتنظیمی	راهبردهای شناختی	6	35	16/60	5/04
	راهبردهای انگیزشی	3	33	13/64	6/42
	راهبردهای فراشناختی	8	36	19/75	5/79

جدول ۶ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای درون‌زاد پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۶: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای درون‌زاد پژوهش

متغیر درون‌زاد	نشانه‌ها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
پیشرفت تحصیلی		11/44	19/85	15/82	1/86
رفتارهای تحصیلی	انگیزش تحصیلی	35	95	66/28	13/32

جدول ۷: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	
۱	۱																	
۲	0/75**	۱																
۳	0/61**	0/64**	۱															
۴	0/38**	0/46**	0/62**	۱														
۵	0/49**	0/49**	0/54**	0/76**	۱													
۶	0/49**	0/49**	0/46**	0/51**	0/45**	۱												
۷	0/37**	0/41**	0/38**	0/33**	0/37**	0/60**	۱											
۸	0/24**	0/23**	0/30**	0/22**	0/31**	0/48**	0/31**	۱										
۹	0/35**	0/33**	0/32**	0/14**	0/26**	0/31**	0/27**	0/44**	۱									
۱۰	0/37**	0/33**	0/32**	0/22**	0/30**	0/30**	0/24**	0/31**	0/32**	۱								
۱۱	0/45**	0/40**	0/35**	0/19**	0/29**	0/43**	0/21**	0/22**	0/29**	0/54**	۱							
۱۲	0/60**	0/46**	0/42**	0/25**	0/37**	0/42**	0/29**	0/22**	0/31**	0/58**	0/67**	۱						
۱۳	0/32**	0/33**	0/27**	0/15**	0/25**	0/29**	0/19**	0/37**	0/35**	0/34**	0/32**	0/35**	۱					
۱۴	0/27**	0/26**	0/27**	0/14**	0/23**	0/25**	0/13**	0/25**	0/28**	0/30**	0/28**	0/34**	0/72**	۱				
۱۵	0/33**	0/34**	0/33**	0/13**	0/29**	0/32**	0/16**	0/34**	0/29**	0/24**	0/25**	0/24**	0/71**	0/71**	۱			
۱۶	0/33**	0/36**	0/27**	0/20**	0/24**	0/30**	0/25**	0/34**	0/31**	0/36**	0/33**	0/32**	0/48**	0/46**	0/41**	۱		
۱۷	0/41**	0/42**	0/32**	0/21**	0/31**	0/33**	0/25**	0/27**	0/39**	0/45**	0/49**	0/48**	0/48**	0/42**	0/40**	0/62**	۱	

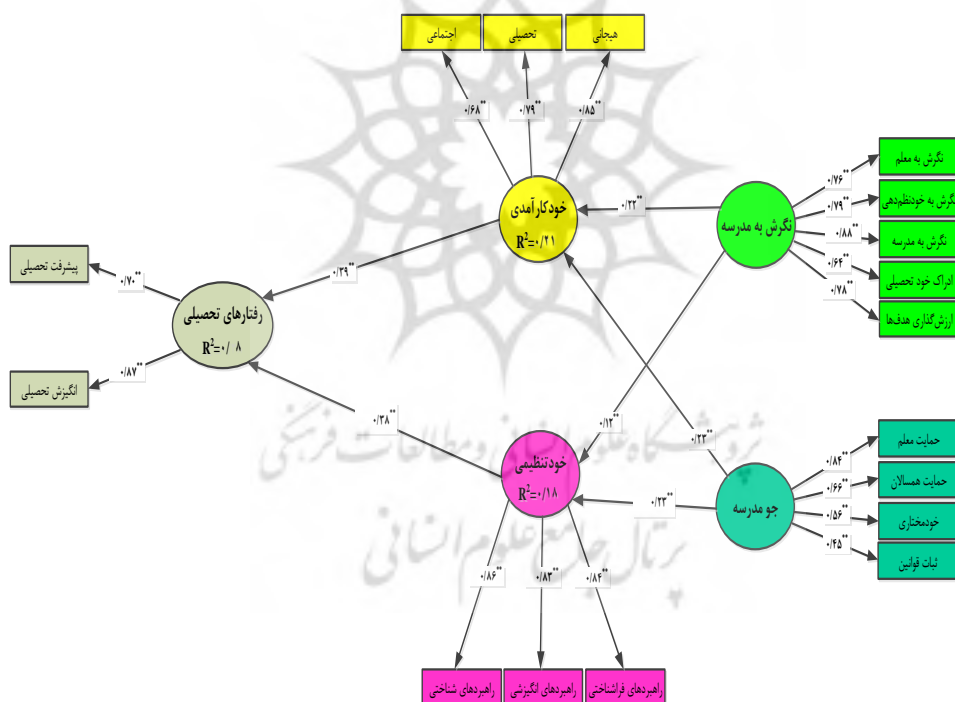
** P < 0/01

- ۱-نگرش نسبت به معلم (نگرش نسبت به
مدرسه)
۲-انگیزش خودنظم‌دهی
۳-نگرش نسبت به مدرسه
۴-ادراک خود تحصیلی
۵-ارزش‌گذاری هدف
۶-حمایت معلم (جو
مدرسه)
۷-حمایت همسالان
۸-خودمختاری
۹-ثبات قوانین
۱۰-خودکارآمدی اجتماعی
۱۱-خودکارآمدی تحصیلی
۱۲-خودکارآمدی هیجانی
۱۳-راهبردهای شناختی
(خودتنظیمی)
۱۴-راهبردهای انگیزشی
۱۵-راهبردهای فراشناختی
۱۶-پیشرفت تحصیلی
۱۷-انگیزش تحصیلی

جدول ۷ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

با توجه به وجود روابط مفروض بین متغیرهای پژوهش نسبت به انجام تحلیل مدل‌یابی

معادلات ساختاری اقدام شد. ابتدا مقادیر پرت تک‌متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی و مقادیر پرت چندمتغیری با استفاده از آزمون فاصله‌ای مهالانویس حذف شدند. بررسی کجی و کشیدگی توزیع متغیرها نیز حاکی از طبیعی بودن تک‌متغیری و چندمتغیری بود. بنابراین با استفاده از مدل معادلات ساختاری با روش درست‌نمایی بیشینه به تجزیه و تحلیل داده‌ها اقدام شد. بررسی مدل‌های اندازه‌گیری مؤید آن بود که نشانگرهای انتخاب شده شاخص‌های مناسبی برای سنجش متغیر مکنون مربوطه هستند. دامنه ضرایب استاندارد در مورد نگرش نسبت به مدرسه بین ۰/۶۴ تا ۰/۸۸، در مورد جو مدرسه بین ۰/۴۵ تا ۰/۸۴، در مورد خودکارآمدی بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵، در مورد خودتنظیمی بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ و در مورد رفتارهای تحصیلی بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ بود. نمودار زیر مدل نهایی پژوهش را پس از حذف مسیرهای غیر معنی‌دار نشان می‌دهد.



نمودار ۲: مدل نهایی پژوهش پس از حذف مسیرهای غیر معنی‌دار

همان‌گونه که در نمودار فوق ملاحظه می‌شود، متغیرهای نگرش نسبت به مدرسه ($\beta = 0/22, P < 0/001$) جو مدرسه ($\beta = 0/23, P < 0/001$) پیش‌بین‌های مثبت و معنی‌داری برای

خودکارآمدی دانش‌آموزان بودند. علاوه بر این نگرش نسبت به مدرسه ($\beta=0/12, P<0/01$) و جو مدرسه ($\beta=0/23, P<0/001$) پیش‌بین‌های مثبت و معنی‌داری برای خودتنظیمی دانش‌آموزان بودند. هیچ‌یک از متغیرهای ذکر شده به‌طور مستقیم بر رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان اثر نداشتند. اما از آنجا که خودکارآمدی ($\beta=0/39, P<0/0001$) و خودتنظیمی ($\beta=0/38, P<0/0001$)، می‌توان نتیجه گرفت که این دو متغیر تأثیرات عوامل مدرسه‌ای بر رفتارهای تحصیلی را به‌طور کامل واسطه‌گری می‌کنند. مدل پژوهش در مجموع ۳۸ درصد از واریانس رفتارهای تحصیلی، ۲۱ درصد از واریانس خودکارآمدی و ۱۸ درصد از واریانس خودتنظیمی را تبیین نمود. جهت اطمینان از معنی‌داری نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی از تحلیل بوت‌استرپ استفاده شد. جدول ۸ نتایج تحلیل بوت‌استرپ برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی در رابطه بین عوامل مدرسه‌ای و رفتارهای تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۸: تحلیل بوت‌استرپ برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی

P	آزمون تی	انحراف استاندارد	میانگین نمونه	نمونه اولیه	
0/0001	4/64	0/02	0/07	0/07	نگرش به مدرسه ← خودکارآمدی ← رفتارهای تحصیلی
0/0001	3/35	0/01	0/05	0/05	جو مدرسه ← خودکارآمدی ← رفتارهای تحصیلی
0/01	2/53	0/02	0/04	0/04	نگرش به مدرسه ← خودتنظیمی ← رفتارهای تحصیلی
0/0001	4/43	0/02	0/08	0/08	جو مدرسه ← خودتنظیمی ← رفتارهای تحصیلی

همان‌گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی در رابطه بین نگرش نسبت به مدرسه و جو مدرسه با رفتارهای تحصیلی معنی‌دار است. به عبارت دیگر متغیرهای خودتنظیمی و خودکارآمدی تأثیر هر دو عامل مدرسه‌ای بر رفتارهای تحصیلی را واسطه‌گری می‌کنند. سرانجام بررسی شاخص‌های برازش مدل مطابق با جدول ۹ حاکی از برازش مطلوب مدل پژوهش بود.

جدول ۹: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	d.f	χ^2	Tü	GFI	AGFI	CFI	NFI	RAMSEA
مقادیر	۲/۶۹	۱۸۶	۵۱۰/۱	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۰۷

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌گری عوامل فردی در رابطه بین عوامل مدرسه‌ای با رفتارهای تحصیلی بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل ساختاری پژوهش مورد نظر از برازش مطلوبی برخوردار است همچنین نتایج گزارش شده حاکی از آن بود که متغیرهای برونزاد (کارایی خانواده، ادراک از رفتار والدین، جو مدرسه و نگرش به مدرسه) توانستند در مجموع ۲۱ درصد از تغییرات در متغیر خودکارآمدی و ۱۸ درصد از تغییرات در متغیر خودتنظیمی را تبیین کنند. از طرف دیگر، کلیه متغیرهای برونزاد و میانجی‌گر (خودکارآمدی و خودتنظیمی) توانستند روی هم رفته ۳۸ درصد از تغییرات در متغیر رفتارهای تحصیلی را تبیین کنند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که عوامل فردی به‌طور معنی‌داری تأثیر عوامل مدرسه‌ای بر رفتارهای تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند.

مدرسه محل تحول صلاحیت‌های شناختی و کسب دانش و مهارت‌های ضروری حل مسئله برای مواجهه اثربخش با اجتماع بزرگ‌تر می‌باشد. مدرسه محلی است که کودکان مهارت‌ها و دانش خود را در بوتۀ آزمایش می‌گذارند، ارزیابی می‌کنند و با افراد دیگر جامعه مقایسه می‌کنند. وقتی کودکان بر مهارت‌های شناختی مسلط می‌شوند، احساس کارآمدی شناختی‌شان افزایش می‌یابد و این در نظام مدرسه که شامل ابزارهای آموزشی، عملکرد معلمان و همکلاسی‌ها، بافت اجتماعی مدرسه و ساختار کلاس‌ها می‌باشد، بنا می‌شود؛ بنابراین نظام مدرسه و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به شکلی باشد که احساس باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان نیرومند گردد و به دانش‌آموزان این باور را تحمیل کند که می‌توانند و قابلیت انجام کارها را دارند (بندورا، ۱۹۹۴؛ به نقل از حاجی میرزایی، ۱۳۸۹).

ایجاد محیط‌های یادگیری برای رشد مهارت‌های شناختی بر خودکارآمدی معلمان و دانش‌آموزان مؤثر است. معلمانی که احساس کارآمدی بالایی در مورد قابلیت تدریس‌شان دارند می‌توانند دانش‌آموزان‌شان را برانگیزانند و رشد شناختی آنان را افزایش دهند. معلمانی که احساس کارآمدی پایینی دارند، یک جهت‌گیری نظارتی دارند که متکی بر اقدام دفاعی منفی برای وادار ساختن دانش‌آموزان به مطالعه است. ساختارهای کلاسی در رشد خودکارآمدی مؤثر است. اگر ساختار کلاسی به‌جای مقایسه اجتماعی برخورد- ارزیابی متکی باشد، دانش‌آموزان به‌جای اینکه

خود را با دیگران مقایسه کنند، خود را با استانداردهای شخصی خود، ارزیابی می‌کنند، خودکارآمدی تصویری آنها بالا می‌رود. خود- ارزیابی قابلیت‌های تصویری فرد را بالا می‌برد. در ساختارهای یادگیری مشارکتی که در آن دانش‌آموزان با هم کار می‌کنند و به دیگران کمک می‌کنند، به‌جای سنجش فردی یا مقایسه‌ای، از خود - ارزیابی استفاده می‌شود. (بندورا، ۱۹۹۱؛ به نقل از حاجی میرزایی،). دانش‌آموزانی که معلم خود را به صورت گرم و حمایت‌کننده درک می‌کنند به احتمال زیاد به صورت درونی برانگیخته می‌شوند و خودتنظیمی بالایی دارند دانش‌آموزانی که دید منفی نسبت به معلم خود دارند این تجارب را ندارند (حسینی و خیر، ۱۳۸۹). به‌طور کلی دانش‌آموزان ساعت‌های بسیاری از زمان خود را در مدرسه و ارتباط با معلمان، همسالان و محیط مدرسه می‌گذرانند که خود تأثیر بسیاری بر مهارت‌های آنان دارد. در واقع دانش‌آموزان با ادراک حمایت از جانب معلم، همکلاسی‌ها و با نگرشی مثبت نسبت به مدرسه نقش خود را در یادگیری فعال‌تر می‌بینند و احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند. در نتیجه بر امور تحصیلی خود نظارت، تفکر و بازبینی بیشتری دارند و به تبع آن مهارت‌های خودتنظیمی آنان تقویت می‌شود. دانش‌آموزان با توانایی خودتنظیمی بالا قادر خواهند بود در امور تحصیلی به صورت فعال مشارکت کنند و درگیر تحصیل شوند. این دانش‌آموزان معمولاً هدف‌های خود را بر می‌گزینند و در راه رسیدن به این اهداف از هیچ اقدامی فروگذار نیستند.

پیشنهاد‌های کاربردی

- کمک به خانواده‌ها جهت تشکیل ساختار خانوادگی و سازماندهی آن به نحوی که فرزندان بتوانند به بهترین نحو شخصیت خود را شکل داده و در رابطه با خود، تصویری نزدیک به واقعیت داشته باشند.
- بهینه‌سازی عملکرد خانواده در رابطه با بهره‌گیری از عملکرد مدرسه جهت تأمین و حفظ سلامت روان و داشتن پیشرفت تحصیلی مناسب آنان.
- استفاده از نتایج پژوهشی در راستای طراحی و سازماندهی فضای انسانی و فیزیکی آموزشگاه‌ها جهت بهینه کردن تأثیر آن برای دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف.
- استفاده از متخصصان با تجربه، جهت تعیین موضوعات درسی و برنامه‌های آموزشی مناسب برای مدارس.

پیشنهاد‌های پژوهشی

- بررسی عملکرد خانواده و مدرسه در سایر مقاطع تحصیلی جهت رسیدن به نتایج گسترده‌تر و پیدا کردن شیوه‌های مناسب برای بهینه کردن عملکرد این دو نهاد.
- انجام پژوهش‌های تجربی بر مبنای ارائه آموزش در خانواده و مدرسه در جهت تقویت خودکارآمدی.
- انجام پژوهش‌های تجربی بر مبنای ارائه آموزش در خانواده و مدرسه در جهت تقویت خودکارآمدی.
- بررسی راه‌های بهبود و تقویت خودکارآمدی خودتنظیمی در دانش‌آموزان.
- انجام فعالیت‌های پژوهشی بیشتر جهت تهیه ابزارهای بیشتر و مناسب‌تر برای سنجش عملکرد مدارس در ایران.

محدودیت‌های پژوهش

- چون تحقیق بر روی دانش‌آموزان متوسطه انجام گرفته، قابل تعمیم بر روی سایر گروه‌ها نمی‌باشد.
- چون داده‌ها در یک زمان گردآوری شده و تحقیق از نوع همبستگی است، لذا ممکن است استنباط علی از یافته‌ها با محدودیت‌هایی همراه باشد.

منابع

- ارجی، رقیه. (۱۳۸۵). *هنجاریابی پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی به عنوان صلاحیت میان برنامه‌ای بین دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه علامه طباطبایی.
- بهرامی، فاطمه و رضوان، شیوا. (۱۳۸۵). *بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های آموزشی آنان*. *مجله پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، (۲).
- حاجی میرزایی، مرضیه. (۱۳۸۹). *بررسی رابطه خلاقیت و خودکارآمدی تحصیلی بر نگرش به مدرسه در دانش‌آموزان دختر مدارس راهنمایی و عادی شبانه‌روزی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

حسن نیا، سمیه؛ صالح صدق پور، بهرام و دماوندی، مجید. (۱۳۹۳). مدل‌یابی رابطه ساختاری هوش و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۶)، ۳۲-۶۰.

حیدری، علیرضا؛ عسکری، پرویز؛ ساعدی، سارا و مشاک، رویا. (۱۳۹۴). رابطه انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی دانشجویان دختر. *فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ*، ۲۴(۶)، ۹۵-۱۰۷.

خیر، محمد و حسینی. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلق‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی*، ۳(۱۵)، ۲۶۵-۲۷۳.

دلیلی، رویا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه میزان یادگیری خودنظم‌بخش (خودتنظیم) با راهبردهای یادگیری (شناختی-فراشناختی) در دانشجویان کارشناسی ارشد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه علامه طباطبایی.

دیانت، حمیده؛ رضایی، علی محمد؛ طالع پسند، سیاوش و محمدی فر، محمدعلی. (۱۳۹۶). اثر پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای تعلق‌ورزی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۲(۹)، ۱۴۵-۱۲۲.

رشید، خسروی؛ ذاکری، علیرضا؛ سلحشوری، احمد و کردنوقایی، رسول. (۱۳۹۱). انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در رابطه با عوامل محیطی. *نشریه فناوری آموزش*، ۷(۲).

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: انتشارات آگاه.

طلوع تکمیلی، نادره. (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی آموزش مستقیم راهبردهای شناختی و فراشناختی بر یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان کلاس پنجم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

طهماسیان، کارینه. (۱۳۸۶). رابطه بین خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۹(۱)، ۸۳-۹۳.

طهماسیان، کارینه. (۱۳۸۴). مدل‌یابی خودکارآمدی در افسردگی نوجوانان بر مبنای مدل عاملیتی بندورا از افسردگی، پایان‌نامه دکترای روان‌شناسی بالینی، تهران، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، دانشکده روان‌شناسی.

ظهیری، بیژن و سوران، رجبی. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. *مجله دانشور رفتار*، ۳۶ (۱۶)، ۸۰-۶۹.

علی بخشی، سیده زهرا و زارع، حسین. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی کاربردی*، ۳ (۴)، ۸۰-۶۹.

علایی خرائم و نریمانی. (۱۳۹۰). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۱ (۳)، ۸۵-۱۰۴.

عشورنژاد، فاطمه. (۱۳۸۵). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.

قمی، محمد. (۱۳۹۲). رابطه بین سرمایه اجتماعی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرج. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۶ (۲۲)، ۵۸-۴۵.

مردعلی، لایلا و کوشکی، شیرین. (۱۳۸۷). رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی. اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی (اندیشه و رفتار)، ۷ (۲)، ۷۸-۴۹.

مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدیدنظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۳ (۱۲)، ۱۱۹-۱۰۷.

مهنا، سعید؛ میکاییلی منیع، فرزانه و عیسی زادگان، علی. (۱۳۹۴). بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. *نشریه روان‌شناسی مدرسه*، ۱۳ (۱)، ۱۲۲-۱۳۸.

مرادی، مرتضی. (۱۳۹۶). ارائه مدل علی - تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خودتحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷۲/۲، ۹۰-۶۸.

نریمانی؛ خشنودنیای چماچانی؛ زاهد و ابوالقاسمی. (۱۳۹۲). نقش حمایتی درک معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۱)، ۱۲۸-۱۱۰.

- Arends, R. I. (1998). *Learning to teach*. New York: MCGraw-Hill.
- Bandura, A. (1993). "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist* 28(2):117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY, USA: W.
- Berry, C. A. (1992). Previous learning experiences strategy beliefs and task definition in self-regulated foreign language learning. *contemporary Educational Psychology*, 18, 318-336.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2005). Promoting student self-regulation learning educational digis, (2)71, 54-57.
- Christenson, Sandra., Jane, Conoley & other practioners. (2003). Pareducation, website Dev Development Center for in Formetion technology impacts children.
- Clarke, N. (2010). Emotional intelligence and learning in teams. *Journal of Workplace Learning Volume. 22. Issue.3.*
- Crosnoe, R. & Needham, B. (2004). Holsim, contextual variability, and the study of friendships in adolescent develop. *Child Development*, 75, 264-279.
- Dwvek, Carol, S. (1986). "Motivational Processes Affecting Learning." *American Psychologist* 41(10):1040-1048.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu.Rev Psychol*, 53, 32-109.
- Ferda Bedel, Emine. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Attitudes, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 4, No. 1;
- Fraser, B. J. (1998). Classroom learning environment: Development, validaty, and applications. *Learning Environments Research*,1, 7 -33.
- Goulao, M. F. (2014). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. *Athens Journal of Education*.1, (3).237-246.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508.
- Hamranova, A. (2015)
- Kauffman, F. (2004). Self-Regulated learning in web-based environments; instructionaltools designed to facilitate cognitive strategy use, Meta cognitive processing and motivational beliefs, *educational computing Research*.
- Lee, M., Lee, I. H. & Rojewski, J. W. (2012). The Role of Contextual and Interpersonal Factors in student's school satisfication in Korean vocational High schools. Available from: <http://WWW.google scholar.com>.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school sudenss' prreepoons of famlly nnd schoo oonxxxs wth ccddmm ccheevemnn,, *Psychology in the Schools*, 38,505-519.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 66-77.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self- determinationtheory to educationalpractice. *Ththeory andResearch in Education*, 7(133),33-44.
- Pinter, H., Paul, R. & Shank, D. H. (2011). *Provocationin teaching and educating: theories, researches and applications*. Translated by Shahraray, M. Tehran: Science publication.

- Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Schraw, G. & Brooks, D. W. (2001). Helping students Self-Regulate in math and sciences courses. University of Nebraska. *contemporary Educational Psychology*, 20, 359-368.
- Schunk D. H. Modeling and attributional effects on children's achievement: a self – efficacy analysis. *J Educ Psychol* .1981; 73(1) 93-105.
- Way, N., Redd, R. & Rhodes, J. (2007). Student's perceptions of climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *Am J Community Psychol*, 40, 194-213.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self- regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.



Explaining the Causal Model of School Factors on Academic Behaviors Mediated by Individual Factors

Sakineh Heidari^۱ Siamak Samani^۲ Nadereh Sohrabi^۳ Amir Mahryar^۴

Abstract

The aim of this study is to modeling the relationship between school factors (attitude to the school, perception of school atmosphere) and education behaviors by intermediating of individual factors (self-efficacy and self-regulation). The society of this study is all high school students in the city of Shiraz who were studing in the city's high schools of Shiraz at the school year of 1396-1397. For sample selection, 581 students were selected using stratified random sampling method. Data collection was carried out using the attitude to school questionnaire (SAAS)MC Coach & Sigel (2003), perception of school atmosphere questionnaire Triket & Mouse (1973), Buffer self-regulatory questionnaire (1995), Hartler's Educational Motivation questionnaire (1980) and self- efficacy questionnaire of children and adolescents (SEQ-C) Maurice (2001). Analysis of data using structure equation test showed that the model has favorable fit.

Keywords: Motivation, School Factors, Individual Factors, Academic Behaviors.



¹. PhD student, Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

². Department of Psychology, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran (Corresponding Author).

³. Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

⁴. Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.