

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال شانزدهم شماره ۶۱ بهار ۱۴۰۰

نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی

کریم سواری^{۱*}، فاطمه فرزادی^۲

۱- دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور

۲- دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۹

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۲/۲۷

چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی بود. روش پژوهش همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. جامعه آماری تحقیق، کلبه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر اهواز (تقریباً ۲۳۰۰۰ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تحصیل اشتغال داشتند که از بین آنها ۲۰۰ نفر (۱۰۰ دختر و ۱۰۰ پسر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با کمک پرسش‌نامه احساس طردشدگی (۱۹۹۳)، پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی (۱۳۹۵)، پرسش‌نامه اهداف آموزشی (۱۳۹۵) و عملکرد تحصیلی جمع‌آوری شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بعد از حذف رابطه غیرمعنادار مسیر خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از مدل پیشنهادی، برازندگی مدل نهایی تحقیق اصلاح و تایید گردید. یافته‌های روابط مستقیم مسیرهای بین متغیرها، نشان داد که احساس طردشدگی با عملکرد تحصیلی و اهداف آموزشی رابطه منفی معنادار؛ و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف آموزشی و به همین ترتیب اهداف آموزشی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد. یافته‌ها، همچنین نشان داد که اهداف آموزشی در ارتباط بین احساس طردشدگی و عملکرد تحصیلی نقش واسطه‌ای را بازی می‌کند. تحقیق حاضر پیشنهاد می‌دهد که جهت اصلاح عملکرد تحصیلی به صورت مطلوب، احساس طردشدگی را در دانش آموزان درگیر به حداقل رسانند. همچنین با ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی می‌توان زمینه توسعه اهداف آموزشی را هموار نمود و با اهتمام جدی به اهداف آموزشی، می‌توان انتظار عملکرد تحصیلی بهتری را داشت.

واژه‌های کلیدی: احساس طردشدگی، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، اهداف آموزشی

مقدمه

مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر، پیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. با توجه به این که میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، لذا کشف و بررسی متغیرهای تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای موثر در مدرسه می‌انجامد (یکویاما^۱، ۲۰۱۹). مطابق الگوی زیست محیطی، محیط زندگی یک فرد از سیستم‌های مختلفی تشکیل شده است (بروفنبرنر^۲، ۱۹۹۴) و هر سیستم شامل تجربیات مثبت و منفی است (ماستن، هربرز، کاتولی و لافاور^۳، ۲۰۰۸). این تجربیات، ارتباط نزدیکی با پیشرفت فردی و سازگاری روانی اجتماعی او دارد. تجربیات مدرسه که در مزو سیستم قرار دارند، یکی از این سیستم‌ها است که می‌تواند نقش اساسی در پیشرفت تحصیلی، اجتماعی و عاطفی افراد داشته باشد (آلن و بولز^۴، ۲۰۱۲). از آنجا که یک دانش‌آموز، بیشتر وقت خود را در مدرسه طی فرایند آموزشی سپری می‌کند، لذا تجربیات مثبت و منفی که در مدرسه درک می‌کند، می‌تواند تاثیر مهمی بر روند رشد فردی و نتایج شناختی، احساسی، ارزشگذاری‌های او بر تکالیف مدرسه و نگاه به زندگی داشته باشد. در این سیستم، عملکرد تحصیلی دانشجویان یا دانش‌آموزان، یکی از مهم‌ترین و عینی‌ترین معیارها برای بررسی و ارزیابی کارایی و اثربخشی نظام‌های آموزشی است و تمامی کوشش‌ها و تلاش‌های این نظام، جامه عمل پوشاندن به این امر تلقی می‌شود (یاری، ۱۳۹۰). عملکرد تحصیلی، به مقدار یادگیری فرد به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف درسی مانند ریاضی، آمار، علوم و ... سنجیده می‌شود، اشاره دارد (سیف، ۱۳۹۲). برخی از صاحب‌نظران همچون جو، کوپولوی، اوسونوا و آیدریم^۵ (۲۰۱۴) برای ارزیابی عملکردی تحصیلی بر فعالیت‌های مستمر تاکید می‌کنند. در همین راستا، افزایش عملکرد تحصیلی به معنای موفقیت تحصیلی است و موفقیت تحصیلی یعنی اینکه فراگیران تا چه حد در رسیدن به اهداف دوره آموزشی موفق بوده‌اند. آگاهی برنامه‌ریزان آموزشی از عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی، می‌تواند آنان را در اجرای برنامه‌ریزی‌های آموزشی مؤثر راهنمایی کند بنابراین، لزوم شناسایی عوامل مستقیم و غیرمستقیم موثر بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی بسیار حائز اهمیت است. در این پژوهش با توجه به ادبیات و پیشینه پژوهشی، مدلی طراحی شد که نقش متغیر میانجی و مستقیم را بر عملکرد تحصیلی بررسی می‌کند.

یکی از تجربیاتی که ممکن است منجر به پیامدهای منفی در تنظیمات مربوط به مدرسه و سازگاری با آن شود، احساس طردشدگی^۶ است. احساس طرد شدگی، براساس این برداشت استوار است که فرد در مدرسه مورد احترام، پذیرش و حمایت دیگران قرار نمی‌گیرد و دانش‌آموزیکه این گونه احساسات را تجربه می‌کند، خود را جزئی از مدرسه نمی‌بیند. به عبارت دیگر، احساس طرد شدگی را می‌توان بعنوان عدم احساس تعلق و نوعی محرومیت از مدرسه درک کرد (راجرت، زولتاک، سوالکی و جاسلیکا^۷، ۲۰۱۹). نتایج تجربی نشان می‌دهد که حدود ۶۰-۲۰ درصد دانش‌آموزان دبستانی به صورت جدی مورد علاقه همسالان و همکلاسی‌های خود نیستند و به این دلیل از ارتباط با آنها محرومند (راجرت، کنوپاکا و یگوزسکی^۸، ۲۰۱۸). برخی از پیامدهای احساس طردشدگی، می‌تواند افزایش مصرف مشروبات الکلی (لاوس، الریک، رودریگس، سیمونس و انسل^۹، ۲۰۱۷)، دردهای اجتماعی (ایزبرگر و لیبرمن^{۱۰}، ۲۰۰۴) و خلق افسرده باشد (مک‌دونالد و لری^{۱۱}، ۲۰۰۵). در همین راستا، نتایج بررسی‌های متعدد نشان داد دانش

1. Yokoyama

2. Bronfenbrenner

3. Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor

4. Allen & Bowles

5. Joe, Kpolovie, Osonwa & Iderima

6. feelinf of rejection

7. Rajchert, Zoltak, Szulawski & Jasielska

8. Rajchert, Konopka & Boguszewsk

9. Laws, Ellerbeck, Rodrigues, Simmons & Ansell

10. Eisenberger & Lieberman

11. MacDonald & Leary

آموزانیکه از احساس طردشدگی رنج می‌برند، عملکرد تحصیلی پایین تری دارند (سحافی، بیرگانی و باباخانی^۱، ۲۰۱۴). در خصوص اثر منفی احساس طردشدگی بر عملکرد تحصیلی، نتایج برخی مطالعات همچون پهلوان (۲۰۰۶) نشان داد دانش آموزانیکه خود را در مدرسه طرد شده درک کرده بودند، در مدرسه منزوی تر و عملکرد تحصیلی پایین تری داشتند بطوریکه این گونه احساس منفی، روابط با دانش آموزان دیگر، میزان مشارکت در فعالیت های مدرسه (کمپبل^۲، ۲۰۱۴) و انگیزه و عملکرد تحصیلی آنان را تحت تاثیر قرار داد (ارسلان، ۲۰۱۶). بر عکس، نتایج برخی بررسی ها نشان می‌دهد دانش آموزانیکه خود را به عنوان جزئی از مدرسه قلمداد می‌کنند، تجربه حضور در مدرسه را معنادار و از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار بودند (نیکولاس^۳، ۲۰۰۸). در همین زمینه، مطالعه راجرت، کنوپاکا و هوسمن^۴ (۲۰۱۷) نشان داد که پایین بودن احساس تعلق با مشکلات تحصیلی بالا و مشکلات بیرونی ارتباط داشته و از نظر آنان احساس طردشدگی مهم ترین فاکتوری است که بر عملکرد تحصیلی و رشد روانی اجتماعی افراد، اثر منفی دارد.

بررسی های متعدد، نشان می‌دهد که متغیرهای زیادی با عملکرد تحصیلی در ارتباط اند که در این میان می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی^۵ اشاره نمود (موسی، ۲۰۲۰؛ شکولاکو^۶، ۲۰۱۳؛ کارول، هاگتون و وود^۷، ۲۰۰۹؛ هامپتون و ماسون^۸، ۲۰۰۳؛ چمرز، هو و گارسیا^۹، ۲۰۰۱). خودکارآمدی تحصیلی به اعتقادات و ارزیابی های مربوط به گرایش فراگیران به تحقق رفتارها و تکالیف تحصیلی اشاره می‌کند (گروتان، ساند و بجرکست^{۱۰}، ۲۰۱۹). خودکارآمدی تحصیلی، شامل قضاوت هایی است که دانش آموزان در مورد توانایی های خود در انجام وظایف آموزشی و موقعیت های درگیر انجام می‌دهند (بلانکو، مارتینز، اورنلاس، فلورس و پینادو^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ بندورا، باربارانلی، پاستوریلی و کاپرارا^{۱۲}، ۱۹۹۹ به نقل از حیدری و ابوی مهریزی، ۱۳۹۸). تجربیات مستقیم و غیرمستقیم زندگی، نقش مهمی در خودکارآمدی تحصیلی دارند. از این رو تجربیاتی که ممکن است منجر به احساسات منفی شود بر عملکرد تحصیلی افراد نیز تاثیر می‌گذارد (ارسلان، ۲۰۱۶). با توجه به این که افراد در دوره نوجوانی در حال رشد و تکامل هویتی هستند، لذا خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در شکل گیری اعتقادات و قضاوت های مربوط به زندگی مدرسه و دانشگاهی و همچنین بر افکار، الگوها و برانگیختگی عاطفی که به اقدامات آموزشی پیش بینی شده منجر می‌شود؛ خواهد داشت (گودسکی، کامپر، اوستروی، هارت و بلکلی - مک کالار^{۱۳}، ۲۰۱۵). تحقیقات قبلی تایید می‌کنند دانش آموزانیکه سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی را دارند، از لحاظ تعیین اهداف آموزشی و انگیزه تحصیلی برترند که همین امر بر عملکرد تحصیلی و درگیری شناختی با تکالیف مدرسه موثر است. بررسی ها نشان می‌دهد که تجربیات منفی، خودکارآمدی تحصیلی را به صورت منفی تحت تاثیر قرار می‌دهد (اورمرو، آندرمین و آندرمین^{۱۴}، ۲۰۱۷). در همین راستا، آنسونگ، اینمنت، اومو و چاو^{۱۵} (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که سطوح بالایی خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی در افراد باعث می‌شود که آنان، با تجارب منفی مقابله نموده و آنها را تحت مدیریت خود در بیاورند بطوریکه با این کار، به نتایج مثبتی دست پیدا خواهند کرد. در واقع، دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا

1. Babakhani

2. Campbell

3. Nichols

4. Rajchert, Konopka & Huesmann

5. academic self- efficacy

6. Shkullaku

7. Carroll, Houghton & Wood

8. Hampton & Mason

9. Chemers, Hu & Garcia

10. Grøtan, Sund & Bjerkeset

11. Blanco, Martinez, Ornelas, Flores & Peinado

12. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli

13. Godleski, Kamper, Ostrov, Hart, & Blakely-McClure

14. Ormrod, Anderman & Anderman

15. Ansong, Eisensmith, Okumu & Chowa

در رسیدن به اهداف آموزشی، شانس بیشتری دارند. در همین خصوص، نتایج بررسی‌ها نشان داد که دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین، به رفتارهایی همچون بزهکاری و نمرات تحصیلی پایین تمایل بیشتری دارند و بسادگی گرفتار افت تحصیلی می‌شوند (کرول، هاگتون و وود^۱، ۲۰۰۹). از طرف دیگر، هونیک و برودبنت^۲ (۲۰۱۶) بر اساس تحقیقی که شامل داده‌های مربوط به ۱۲ سال از ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۵ بود، نشان دادند که عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه متوسطی را در طی این دوره زمانی حفظ کرده بودند. از آنجا که اعتقاد به خودکارآمدی تحصیلی منبع مهمی برای ایجاد انگیزه برای رسیدن به موفقیت فردی است، دامنه تاثیر آن تنها به موفقیت تحصیلی محدود نمی‌شود، بلکه مهارت‌های مرتبط با حوزه‌های اجتماعی و عاطفی را نیز در بر می‌گیرد (ساجیترا و باندارا^۳، ۲۰۱۷). همچنین با توجه به اهمیت رابطه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، یوکویاما (۲۰۱۹) در فراتحلیل خود نشان داد این دو متغیر حتی در محیط یادگیری آنلاین نیز رابطه قوی و مستحکمی دارند. نسیر و اقبال^۴ (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود اهمیت رابطه خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان را نشان دادند. در واقع خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده مهمی از معدل مورد انتظار و همچنین معدل واقعی دانشجویان در امتحانات میان‌ترم بود. همچنین احمدی (۲۰۲۰)، در پژوهش خود نشان داد خودکارآمدی تحصیلی هم به طور مستقیم و هم به صورت میانجی بین عزت نفس تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می‌تواند عملکرد افراد را افزایش دهد.

با توجه به تحقیقات انجام شده، نقش هر دو عامل احساس‌پردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی بر روند پیشرفت تحصیلی مشخص شد. اما در اینجا باید نقش اهداف آموزشی به عنوان تعدیل‌کننده این رابطه را در نظر گرفت. همچنان که در پژوهش ارسلان (۲۰۱۶) نیز به نقش این متغیر در تعدیل این روابط اشاره شده است. اهداف آموزشی را به عنوان انتظارات فرد از آینده و درک او نسبت به مدرسه تعریف می‌کنند (رنشا، لانگ و کوک^۵، ۲۰۱۴). اهداف آموزشی در افزایش احساس مثبت نسبت به مدرسه و درگیری بیشتر دانش‌آموزان با تکالیف و وظایف مدرسه و به تبع آن پیشرفت تحصیلی نقش موثر دارد (ارسلان، ۲۰۱۶). اما نقش اهداف آموزشی در تعدیل روابط بین خودکارآمدی تحصیلی، احساس‌پردشدگی با عملکرد تحصیلی چیست؟ ابتدا باید گفت، اهداف آموزشی و تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه نشان‌دهنده انگیزه تحصیلی و مشارکت آن‌ها در انجام وظایف مدرسه و عملکرد مثبت آنان است (مونجاس، مارتین-آنتون، گارسیا-باکته و سانچز^۶، ۲۰۱۴). برای فهم بهتر مدل می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، توانایی‌هایشان را با عملکردشان مدام بررسی می‌کنند و اگر جایی نیاز به تلاش بیشتر داشته باشند، اهداف آموزشی خود را متناسب با عملکرد مورد انتظارشان تنظیم می‌کنند که در نتیجه بهبود چشمگیری در عملکرد تحصیلیشان حاصل می‌شود. از سوی دیگر نیز می‌توان این قضیه را بررسی کرد افرادی که توانایی‌هایشان را بیش از حد ارزیابی می‌کنند، نیازی به تلاش بیشتر نمی‌بینند که منجر به عملکرد تحصیلی پایینی خواهد شد.

خودکارآمدی تحصیلی به طور مستقیم با ایجاد نگرش مثبت و انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است اما در این جا اهداف آموزشی به عنوان میانجی نیز باید در نظر داشت به این شکل که، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند از طریق ارزشگذاری اهداف و انتظارات آموزشی، حضور قوی تری در مدرسه داشته و تلاش و پشتکار بیشتری را برای حل تکالیف به خرج می‌دهند حتی با وجود احساس‌پردشدگی از طرف ساختار مدرسه و همکلاسیان فعالیت‌های مدرسه را معنی‌دارتر می‌دانند و از اهداف آموزشی بالاتری برخوردارند. در واقع، نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی از آنجا مشخص می‌شود که احساس تعلق به مدرسه (عدم احساس طرد شدگی) پیشرفت تحصیلی را از طریق ارزشگذاری دانش‌آموزان برای ساختار مدرسه و تکالیف مدرسه و احساسات آنان

1. Carroll, Houghton & Wood

2. Honicke & Broadbent

3. Sachitra & Bandara

4. Nasir & Iqbal

5. Renshaw, Long & Cook

6. Monjas, Martín-Antón, García-Bacete & Sanchez

نسبت به زندگی افزایش می دهد. در بعدی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی نیز از طریق اهداف آموزشی می تواند بر پیشرفت تحصیلی موثر باشد. اعتقادات فرد در مورد شایستگی هایش از عوامل مهم در شکل گیری احساسات، شناخت و رفتار او می باشد (اویوگو، رابورو و آوکا^۱، ۲۰۱۹).

بدیهی است که هر چه خودکارآمدی تحصیلی بالاتر باشد، درک فرد از زندگی، و انتظاراتش از مدرسه و در نهایت از زندگی نیز بالاتر خواهد بود (یوکویاما^۲، ۲۰۱۹؛ تلسما، شوزا، شوارزر و نوریس^۳، ۲۰۱۸؛ هانیک و برودبنت^۴، ۲۰۱۶). همین معیار سبب ارزشگذاری برای امور و تکالیف مدرسه شده، ممارست و درگیری تحصیلی بیشتری رخ خواهد داد. در نتیجه، پیشرفت و عملکرد تحصیلی آنان نیز بهتر خواهد شد (تلف و کاکا، ۲۰۱۱). بدیهی است آگاهی از این رابطه می تواند نقش سازنده ای در تبیین رابطه احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی داشته باشد. مسلماً شناخت این رابطه منفی بین احساس طردشدگی و عملکرد تحصیلی بواسطه اهداف آموزشی در تنویر افکار پژوهشگران و متولیان امر تعلیم و تربیت در پیشگیری از افت تحصیلی و یا کاهش عملکرد تحصیلی نقش برجسته ای دارد. از آنجایی که بررسی پیشینه پژوهشی نشان از نبود شواهد بررسی ارتباط متغیرهای فوق الذکر درون کشوری حکایت می کند، لذا طرح این مساله و پیگیری نتایج آن می تواند در تبیین نقش اهداف آموزشی در ارتباط بین احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی اثرگذار باشد. همچنین بررسی این موضوع می تواند پیامدهای منفی احساس طردشدگی و اثر آن بر عملکرد تحصیلی را تبیین کرد و همچنین می توان گفت که توجه جدی و اهتمام به اهداف آموزشی در نظام تعلیم و تربیت می تواند زمینه ارتقاء عملکرد تحصیلی را فراهم سازد. به حداقل رساندن احساس طردشدگی موجب کاهش هزینه های آموزشی و حتی پیامدهای روانی آن می شود. لازم به ذکر است که نبود شواهد تحقیقی در خصوص طردشدگی و اهداف آموزشی از دیگر ضرورت انجام تحقیق حاضر به شمار می رود. بازنگری در اهداف آموزشی فعلی و تدوین اهداف آموزشی جدید در نظام تعلیم و تربیت، می تواند راهگشای حل مسئله باشد و همفکری متخصصان تعلیم و تربیت در تدارک اهداف آموزشی در پیشبرد عملکرد تحصیلی بدون اثر نخواهد بود. با استناد به مقدمه بالا، در پژوهش حاضر (شکل ۱ مدل مفهومی)، احساس طرد شدگی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای برون زا و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر درون زا و اهداف آموزشی به عنوان متغیر واسطه فرض شده است لذا در تحقیق حاضر این سؤال که آیا اهداف آموزشی در ارتباط بین احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی نقش واسطه ای دارند؟ مورد بررسی قرار گرفت. در شکل ۱، مدل مفهومی تحقیق حاضر ارائه شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق حاضر: نقش واسطه ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی

¹. Oyuga, Raburu & Aloka

². Yokoyama

³. Talsma, Schüza, Schwarzerc & Norrisa

⁴. Honicke & Broadbent

روش پژوهش

تحقیق حاضر، با روش همبستگی از نوع تحلیل مسیر (path analysis) انجام گرفت. جامعه آماری این تحقیق، همه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تحصیل اشتغال داشتند (تقریباً ۲۳۰۰۰ نفر) که از بین آنها ۲۰۰ نفر (۱۰۰ دختر و ۱۰۰ پسر) با روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. کلاین^۱ (۲۰۱۱) پیشنهاد می کند که اندازه نمونه ۱۰ تا ۲۰ پاسخگو به ازای هر پارامتر تخمین زده شده برای نمونه کافی است. با این حال یک قاعده کلی در نمونه گیری مدل معادلات ساختاری این است که اندازه نمونه کمتر از ۱۰۰ کوچک، بین ۱۰۰ تا ۲۰۰ متوسط و بالاتر از ۲۰۰ بزرگ در نظر گرفته می شود که به قانون $N \geq 100$ معروف است. بر این اساس ۲۰۰ نفر انتخاب شدند که میانگین سنی آنان ۱۶/۸۴ و انحراف معیار ۱/۰۵ بود. روش انتخاب آنها به این شکل بود که از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، دو ناحیه انتخاب و از بین فهرست مدارس متوسطه دوم هر ناحیه (۴۶ دبیرستان ناحیه اول و ۵۷ دبیرستان ناحیه سوم) ۳ دبیرستان دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه به طور تصادفی گزینش و سپس در هر مدرسه یک کلاس از هر پایه به صورت تصادفی انتخاب و کلیه دانش آموزان حاضر در کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند (جدول ۱). روند اجرای کار به این صورت بود که پس از هماهنگی و کسب مجوزهای لازم جهت حضور در مدارس هدف، و طبق هماهنگی قبلی پرسش نامه ها رسماً در بین دانش آموزان کلاس یازدهم توزیع شد. برای تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS و Amos و برای تحلیل داده ها از همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد. برای اندازه گیری متغیرهای تحقیق از پرسش نامه های زیر استفاده بعمل آمد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه احساس طرد شدگی^۲ (FR): به منظور اندازه گیری احساس طردشدگی از سوی همسالان، از پرسش نامه گودناو (۱۹۹۳) استفاده شد که احساس نوجوان از مطرود یا محبوب بودن را در گروه همسالان می سنجد که به صورت مقیاس سه درجه ای از هرگز (۱) تا همیشه (۳) نمره گذاری می شود. این آزمون فهرستی از موقعیت های مرتبط با کار گروهی و تشکیل گروه در نوجوانان را در بر می گیرد. لازم به ذکر است که این پرسش نامه دارای ۱۸ ماده است که بعد از ترجمه توسط سواری (۱۳۹۸) و با کمک تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی برای مشخص شدن بارهای عاملی هر آیتم، به ۱۲ ماده تقلیل پیدا کرد. پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۰ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و شاخص های برازندگی آن ($CFI=0/95$ ؛ $RMSEA=0/05$) رضایت بخش بود (به نقل از ساری، ۲۰۱۳). در این تحقیق میزان آلفای کرونباخ آن ۰/۷۱ برآورد شد.

پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش آموزان^۳ (SSWQ): این پرسش نامه به منظور تکمیل پرسش نامه بهزیستی ذهنی دانش آموزان بر مبنای اصول پایه ای کلارک و واتسون توسط رنشاو و همکاران^۴ (۲۰۱۴) ساخته و توسعه داده شد. پرسش نامه دارای ۱۶ آیتم می باشد که بهزیستی ذهنی را به صورت چهار بعدی: لذت از یادگیری، اهداف آموزشی، کارآمدی تحصیلی و ارتباط با مدرسه (هر مولفه ۴ ماده) اندازه گیری می کند. در این پژوهش از خرده مقیاس اهداف آموزشی استفاده شد. ساختار عاملی این پرسش نامه توسط اکبری بلوطبنگان، نجفی و بابایی (۱۳۹۵) بررسی شد. ماده های این پرسش نامه به صورت مقیاس چهار گزینه ای از تقریباً

1. Kline

2. feeling of rejection

3. Student Subjective Wellbeing Questionnaire

4. Renshaw

هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۴) است. پایایی این پرسش نامه ۰/۸۶ و در تحقیق حاضر ۰/۸۵ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی و تایید گردید (به نقل از اکبری بلوطبندگان، نجفی و بابایی، ۱۳۹۵).

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱ (MJSES): در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان از پرسش نامه خودکارآمدی دانش آموزان مورگان و جینکس^۲ (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسش نامه شامل ۳۴ ماده است که از خرده مقیاس های استعداد، زمینه و تلاش تشکیل شده است و بر روی یک طیف ۴ درجه ای از نوع لیکرت قرار دارد. جینکس و مورگان (۱۹۹۹) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه شده این پرسش نامه که شامل ۱۳ ماده است استفاده شد. در ایران نیز کریم زاده (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی این پرسش نامه را مورد تایید قرار داده است. در مطالعه حاضر از نمره کل این پرسش نامه استفاده شد. پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

عملکرد تحصیلی^۳ (Ap): در این تحقیق، از معدل تحصیلی سال قبل دانش آموزان به عنوان عملکرد تحصیلی استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ ناحیه، جنسیت و فراوانی آزمودنی ها ارائه شده است. مندرجات جدول نشان می دهد از ناحیه یک آموزش و پرورش اهواز ۱۰۰ نفر (۵۰ دختر و ۵۰ پسر) و از ناحیه سه آموزش و پرورش یاد شده ۱۰۰ نفر (۵۰ پسر و ۵۰ دختر) انتخاب شدند.

جدول (۱) ناحیه، جنسیت و فراوانی آزمودنی ها

فراوانی	جنسیت	ناحیه
۵۰	پسر	
۵۰	دختر	۱
۵۰	پسر	
۵۰	دختر	۳
۲۰۰	جمع	

در جدول ۲ شاخص های توصیفی، میانگین، انحراف معیار، کشیدگی و چولگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همانطور که جدول نشان می دهد، کلاسن (۲۰۱۱) پیشنهاد می کند که در مدل یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. او پیشنهاد می کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به اینکه جدول تمامی متغیرها کمتر از مقادیر مطرح شده کلاسن است پس پیش فرض مدل یابی علی یعنی نرمال بودن تک متغیری برقرار است.

¹ Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)

² Morgan & Jinks

³ academic performance

جدول (۲) شاخص‌های توصیفی و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	جنسیت میانگین انحراف معیار	چولگی کشیدگی
۱- عملکرد تحصیلی	پسر ۳۰/۱۰	۰/۰۲
	دختر ۳۵/۴۰	-۰/۵۶
۲- احساس طردشدگی	پسر ۳۶/۴۵	۰/۵۳
	دختر ۴۵/۸۰	-۰/۷۴
۳- خودکارآمدی تحصیلی	پسر ۴۸/۵۹	-۰/۳۴
	دختر ۸۸/۷۰	-۰/۲۳
۴- اهداف آموزشی	پسر ۴۶/۳۷	-۰/۲۹
	دختر ۴۸/۲۴	-۰/۱۸

جدول (۳) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- عملکرد تحصیلی	۱			
۲- احساس طردشدگی	۰/۳۱**	۱		
۳- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۲**	-۰/۲۹**	۱	
۴- اهداف آموزشی	۰/۲۹**	-۰/۲۱**	۰/۲۲**	۱

$p \leq 0.01$

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد مفروضه روابط بین متغیرها منطبق با مسیرهای مورد انتظار می‌باشند. به عبارت دیگر، روابط مورد نظر در سطح معنی‌داری قرار دارند.

جهت آزمون همزمان انگاره روابط مفروض در تحقیق حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری و برازندگی مدل پیشنهادی بر اساس سنج‌های برازندگی ارزیابی گردید. جدول ۴، برازش مدل نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی را نشان می‌دهد.

جدول (۴) شاخص های برازندگی مدل نهایی

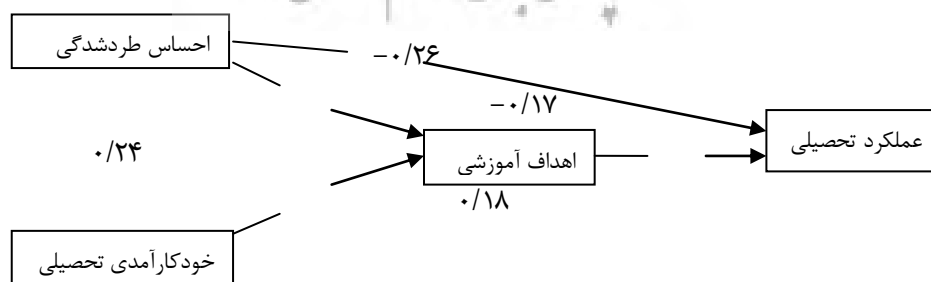
شاخص برازندگی	X^2	Df	df/2	IFI	CFI	RMSEA
مدل نهایی	۲/۲۴	۱	۲/۲۴	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۰۷۹

همان طوری که در جدول ۴ ملاحظه می شود، با توجه به شاخص های برازندگی می توان مشاهده کرد که برای مدل پیشنهادی برازندگی مطلوبی به دست آمده است که پس از حذف مسیر غیرمعنی دار (مسیر خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی) برازندگی مدل افزایش یافت و برازندگی خوبی برای مدل نهایی بدست آمد.

جدول (۵) ضرایب استاندارد اثرات مستقیم بین متغیرهای تحقیق در مدل پیشنهادی و نهایی

مسیرها		مدل پیشنهادی		مدل نهایی	
	برآورد استاندارد	نسبت بحرانی	معنی داری	برآورد استاندارد	نسبت بحرانی
	β			β	
از احساس طرد شدگی به عملکرد تحصیلی	-۰/۲۳	-۳/۳۹	۰/۰۰۱	-۰/۲۶	-۳/۹۰
از احساس طرد شدگی به اهداف آموزشی	-۰/۱۷	-۲/۳۰	۰/۰۲۱	-۰/۱۷	-۲/۳۰
از خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی	۰/۱۰	۱/۵۰	۰/۱۳		
از خودکارآمدی تحصیلی به اهداف آموزشی	۰/۱۶	۲/۳۵	۰/۰۱۸	۰/۱۸	۳/۵۶
از اهداف آموزشی به عملکرد تحصیلی	۰/۲۲	۳/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۲۴	۳/۵۵

بر اساس ضرایب پارامتر استاندارد و مقادیر نسبت بحرانی ارائه شده در الگوی نهایی در جدول ۵، تمام مسیرهای مستقیم (بجز مسیر خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی) معنی دار شدند. مندرجات جدول نشان می دهد که مسیر احساس طرد شدگی به عملکرد تحصیلی منفی و اهداف آموزشی معنادار شد بطوریکه مقدار وزن رگرسیون استاندارد آن به ترتیب $-۰/۲۶$ و $-۰/۱۷$ بدست آمد که در سطح $p \leq ۰/۰۱$ معنادار است. در نتیجه احساس طرد شدگی بر عملکرد تحصیلی و اهداف آموزشی اثر منفی دارد. همچنین مسیر خودکارآمدی تحصیلی به اهداف آموزشی مثبت ($۰/۱۸$) و مسیر اهداف آموزشی به عملکرد تحصیلی مثبت ($۰/۲۴$) بدست آمد که در سطح $p \leq ۰/۰۱$ معنادار گردید که نشانه اثر مثبت خودکارآمدی تحصیلی بر اهداف آموزشی و اهداف آموزشی بر عملکرد تحصیلی است. بنابر تحلیل فوق، فرضیه های مربوط به مدل پیشنهادی تأیید می شود. مقادیر اثرات متغیرهای تحقیق در شکل ۲ زیر آمده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مسیرهای مدل پیشنهادی

در جدول ۶، ضرایب رگرسیون احساس طرد شدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق اهداف آموزشی ارائه شده است.

جدول (۶) ضرایب رگرسیون احساس طرد شدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق اهداف آموزشی

مدل	پیش بین	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	
		B	خطای استاندارد	β	T
	ثابت	۲۰/۸۱	۰/۷۶	-	۲۷/۴۷
گام اول	احساس طردشدگی	-۰/۱۵	۰/۰۳۲	-۰/۳۱	-۴/۶۲
گام دوم	احساس طردشدگی	-۰/۱۳	۰/۰۳۲	-۰/۲۶	-۳/۸۸
	اهداف آموزشی	۰/۳۳	۰/۰۹۴	۰/۲۴	۳/۵۴

مندرجات جدول ۶، نشان می‌دهد که در گام اول، مقدار بتای احساس طردشدگی $-۰/۳۱$ است و در گام دوم با ورود متغیر میانجی (اهداف آموزشی) همراه با متغیر احساس طرد شدگی، مقدار بتای احساس طردشدگی از $-۰/۳۱$ به $-۰/۲۶$ کاهش پیدا کرد، لذا کاهش بتای فوق‌الذکر حاکی از نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدگی و عملکرد تحصیلی است. ضمناً احساس تنهایی به تنهایی $۰/۰۹$ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را و ۱۵ درصد واریانس عملکرد تحصیلی بوسیله احساس طرد شدگی و اهداف آموزشی تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر، نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج این مطالعه نشان داد که بین احساس طرد شدگی با عملکرد تحصیلی و اهداف آموزشی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر می‌توان این طوری این رابطه را تبیین کرد که هر چه احساس طردشدگی کمتر باشد، اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی بالاتر خواهد بود. در واقع، با کمک این رابطه، بیشتر می‌توان به ارزش و اهمیت اهداف آموزشی پی برد. نتایج این مطالعه با نتایج تحقیق بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶)؛ سحاقی، بیرگانی؛ باباخانی (۲۰۱۴) و بوهس، لاد و هرلالد^۱ (۲۰۰۶) همخوانی دارد. در تبیین این رابطه می‌توان به نتایج تحقیق بوهس، لاد و هرلالد (۲۰۰۶) اشاره نمود. آنها نشان دادند که دانش آموزان طرد شده بطور معناداری به مدرسه و فعالیت‌های کلاسی علاقه کمتری نشان می‌دهند. یعنی دانش آموزانیکه احساس طرد شدن از طرف مدرسه را درک کرده بودند، بیشتر دچار افت تحصیلی، مشکلات عاطفی و رفتاری مانند افسردگی، تنهایی و مصرف مواد و الکل شدند. چرا که وقتی شخص وارد سن نوجوانی و جوانی می‌شود، نقش همسالان در زندگی وی افزایش می‌یابد. بنابراین توجه وی به پذیرش و طرد همسالان بیشتر می‌گردد. نتایج برخی مطالعات همچون اویوگو، رابورو و آلوکا (۲۰۱۹) نشان می‌دهد هر چه احساس طرد شدگی فرد بیشتر باشد کمتر به فکر پیشرفت تحصیلی و اهداف متعالی آموزشی می‌افتد و خود را به پذیرش و تلاش برای عملی نمودن این اهداف متعهد نمی‌بیند و خیلی خود را درگیر این اهداف یاد شده نمی‌کند. عدم درگیری فرد دانش آموز با این

¹. Buhs., Ladd & Herald

اهداف پیامدهایی از قبیل بی‌علاقگی به درس و مدرسه؛ نداشتن انگیزه تحصیلی و حتی ترک تحصیل وی را به همراه خواهد داشت. همچنین مطالعه حاضر مشخص کرد، دانش آموزانیکه سطوح پایین طرد شدگی را تجربه می‌کنند، از نظر اهداف آموزشی در رده بالاتری قرار دارند که با نتایج نل و فولگین^۱ (۲۰۱۳) و ارسلان (۲۰۱۶) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، افرادی که احساس طرد شدن از سوی ساختار مدرسه را ندارند، خود را به عنوان یک بخش معنی دار از مدرسه می‌دانند و همین امر عامل مهمی برای توقعات و انتظارات سازنده آنان از مدرسه و آینده خواهد شد. علاوه بر این، دانش آموزان طرد شده بیشتر به سمت ترک تحصیل روی می‌آورند. این حس تعلق نسبت به مدرسه و سایر دانش آموزان، سبب مشارکت‌های بیشتر در فعالیت‌های مدرسه و درگیری تحصیلی دانش آموزان با مدرسه و تکالیف خواهد شد. در همین رابطه، برخی از صاحب‌نظران همچون ساکینس (۲۰۱۳) و پهلوان (۲۰۰۶) این بحث را مطرح می‌کنند که دانش آموزان طرد شده، معمولاً در مدرسه منزوی تر و از عملکرد تحصیلی پایین تری برخوردارند و با توجه اینکه دائماً احساس می‌کنند که از طرف جامعه بویژه همکلاسی‌ها طرد شده‌اند لذا دنبال انتخاب اهداف آموزشی نمی‌روند و در این خصوص سرمایه‌گذاری نمی‌کنند و برای کاهش این مساله جدی‌تری تلاش نمی‌کنند و بی‌تفاوتی از خود نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، وقتی بی‌حرکی و بی‌تفاوتی از جانب فرد درگیر برای کاهش احساس طرد شدگی حاکم باشد و تلاشی برای کاهش آن صورت نمی‌گیرد، پیشرفت در زمینه عملکرد تحصیلی هم رخ نخواهد داد و به تبع آن نبود برنامه و نداشتن اهداف آموزشی می‌تواند زمینه رکود اجتماعی و تحصیلی را فراهم کند. از پیامدهای این احساسات منفی در دانش آموزان طرد شده، این است که آنها تمایل ندارند با دیگر همکلاسی‌ها رابطه برقرار کنند و به تبع آن از مشارکت در کارهای مدرسه طفره می‌روند و برای اینکه با دیگران فاصله بگیرند، انزوا را ترجیح می‌دهند. از طرفی نتایج برخی بررسی‌ها حاکی از آن بود که دانش آموزانیکه خود را به عنوان جزئی از مدرسه قلمداد می‌کنند، تجربه حضور در مدرسه را معنادار و لذتبخش و بواسطه این ویژگی از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار هستند (نیکولاس، ۲۰۰۸).

از دیگر نتایج تحقیق حاضر این بود که بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف آموزشی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج تحقیق احمدی (۲۰۲۰)؛ موسی (۲۰۲۰)؛ اویگو، رابورو و آلوکا (۲۰۱۹)؛ شکولاکو (۲۰۱۳)؛ کارول، هاگتون و وود (۲۰۰۹)؛ وارداری (۲۰۰۵)؛ هامپتون و ماسون (۲۰۰۳)؛ و چمرز، هو و گارسیا (۲۰۰۱) از یافته تحقیق حاضر حمایت می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی در تحقق رفتارها و تکالیف تحصیلی آزمودنی‌ها اثرگذار است (رنش، لانگ و کوک، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر، در این خصوص بندورا^۲ (۱۹۹۷) معتقد است که افراد برای رسیدن به نتایج مطلوب تحصیلی، باید به خودکارآمدی تحصیلی اهتمام نمایند. برخی از صاحب‌نظران دیگری همچون مک‌ماهون، ورژمن، کیز و ویلا (۲۰۰۸) طی مطالعه‌ای نشان دادند دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا، در رسیدن به اهداف آموزشی شانس بیشتری دارند تا دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین (بندورا، پاستوریلی، باربارانی و کپرا، ۱۹۹۹). اینکه چه عواملی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل به چه میزان است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران و روان‌شناسان تربیتی بوده است. مطمئناً مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی یا عوامل شناختی و غیرشناختی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارند. به طور کلی، با شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، می‌توان برنامه آموزشی مناسبی را برای وصول یادگیرندگان به اهداف آموزشی و هدایت آنان به سوی آن اهداف، طراحی و اجرا کرد. در این میان، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از باور

1. Neel & Fuligni

2. Bandura

خودکارآمدی عمومی است که به طور خاص به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است؛ و به معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سؤالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون است. بدین ترتیب، زمینه برای بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی یادگیرندگان فراهم می شود. به عبارت دیگر، خودکارآمدی تحصیلی بر میزان تعهد دانش آموزان نسبت به اهداف آموزشی و تعیین کننده های تحصیلی تأثیر می گذارد (بلانکو، مارتینز، اورنلاس، فلورس و پینادو، ۲۰۱۱).

همچنین نتایج تحقیق حاضر، نشان داد که بین اهداف آموزشی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. یافته های بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶)؛ بالکیس، آرسلان و دورو (۲۰۱۵)؛ اریماز و آی پای (۲۰۱۱)؛ چمرز، هو و گارسا (۲۰۰۱)؛ پترسون (۲۰۰۰) و گودناو و گریدی (۱۹۹۳) از این یافته حمایت می کنند. در تبیین این یافته می توان به این مطلب اشاره کرد که اهداف آموزشی ارزشی، از مهم ترین عامل عملکرد تحصیلی و حضور در مدرسه به شمار می رود. در همین راستا صاحبزنانی همچون بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶) و مک کوچ و سیگل (۲۰۰۱) طی مطالعات جداگانه نشان دادند که اهداف آموزشی و سطوح انگیزش، از مهم ترین عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی است و دانش آموزانیکه عملکرد تحصیلی بالایی داشتند، فعالیت های مدرسه را جالب و معنادارتر و اهداف آموزشی بالایی را نشان دادند. به عبارت دیگر؛ دانش آموزان، زمانی در فعالیت های مربوط به مدرسه به صورت فعالانه درگیر می شوند که اهداف آموزشی و فعالیت های آموزشی پیش بینی شده برایشان جالب و جذاب باشد و کفایت آنها را تایید کند (پینتریج^۱، ۲۰۰۳). بنابراین برای افزایش علاقه به یادگیری و ارزش گذاری به تعلیم و تربیت تایید قابلیت های شخصی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان لازم و ضروری است (کریمی و همکاران، ۱۳۸۸).

مدل حاضر، رابطه میانجی اهداف آموزشی بین احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی را نیز نشان داد که با پژوهش های بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶) و بالکیس و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. مطالعات بی شماری نشان داده اند، دانش آموزانیکه از نظر اهداف آموزشی در سطح بالایی قرار دارند از نظر علمی نیز موفق ترند. اهداف آموزشی و دانش گاهی بر انگیزش تحصیلی و شرکت در فعالیت های دانشگاهی نقش ویژه دارد. دانش آموزانیکه انتظارات آموزشی بالایی دارد، ارزشگذاری برای اهداف آموزشی انجام می دهد، درگیری تحصیلی و شناختی بیشتری با وظایف و امور محوله مدرسه دارد، در نتیجه پیشرفت و عملکرد بهتری را نشان می دهد. در این میان دانش آموزی را در نظر بگیرید که احساس طرد شدن از سوی مدرسه و همکلاسیان داشته باشد. داشتن اهداف آموزشی و ارزشی قوی از طریق اثر گذاشتن بر انگیزه تحصیلی دانش آموز و ایجاد هدف آموزشی، می تواند نقش زیادی را در جهت کاهش احساس منفی طرد شدن و جلوگیری از رها کردن مدرسه و افت تحصیلی داشته باشد. چرا که انگیزه تحصیلی موجب مشارکت بیشتر در فعالیت های آموزشی و در نتیجه بهبود پیشرفت تحصیلی خواهد شد.

در رابطه با میانجی بودن اهداف آموزشی بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی می توان گفت، افرادی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، درباره اعتقادات آموزشی خود قوی تر هستند، به همین سبب اهداف آموزشی و ارزشی بالایی برای خود در نظر می گیرند. خودکارآمدی تحصیلی، عامل مهمی در شکل دادن به احساسات، شناخت و رفتار افراد است. این افراد در برابر ناملایمات و تجربیات منفی مدرسه قوی تر بوده، نقش موثرتری در مدرسه و تکالیف محوله ابراز می کنند و اهداف آموزشی و انتظارات سازنده ای درباره مدرسه و آینده خود ایجاد می کنند. در همین رابطه، برخی از صاحبزنان همچون بالکیس، آرسلان و دورو (۲۰۱۵) و گودناو و گرادی (۱۹۹۳) معتقدند، اهداف آموزشی مهم ترین عامل عملکرد تحصیلی و حضور در مدرسه است. همچنین بررسی مک کوچ و سیگل (۲۰۰۱) نشان داد که اهداف آموزشی و سطوح انگیزش، از مهم ترین عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی به شمار می روند. در همین رابطه نتایج تحقیق بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶) نشان داد که دانش آموزانیکه خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، فعالیت های مدرسه را جالب و معنادارتر می دانند و همین امر پیشرفت تحصیلی آنان را بالا می برد، اما در این میان نباید از

¹. Pintrich

یک متغیر واسطه‌ای و مهم به نام اهداف آموزشی غافل بود. یعنی اهداف آموزشی و اهداف تحصیلی در مدرسه، عامل انگیزش تحصیلی و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی آنان به شمار می‌رود. بر این اصول است که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا، برای خود اهداف آموزشی مورد قبول جامعه و دقیقی تعیین می‌کنند و به تبع آن انگیزه تحصیلی آنان بالا می‌رود و همین امر سبب بهبود پیشرفت تحصیلی آنان خواهد شد. همانطوریکه قبلاً گفته شد، اهداف آموزشی قوه محرکه عملکرد و پیشرفت تحصیلی است، لذا سرمایه‌گذاری متولیان امر بویژه والدین و معلمان در این خصوص می‌تواند زمینه‌های پیشرفت فردی و تحصیلی را در دانش‌آموزان فراهم نماید. به عبارت دیگر، طراحی اهداف آموزشی منطقی و سهل الوصول می‌تواند به ایجاد خودکارآمدی تحصیلی منجر شود و همین امر می‌تواند به کاهش احساس طردشدگی فرد کمک کند.

پژوهش حاضر، نیز همانند سایر پژوهش‌ها در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌هایی روبرو بود. یکی از این محدودیت‌ها، این است که با توجه به اینکه تحقیق حاضر بر روی دانش‌آموزان انجام گردیده است، لذا تعمیم نتایج تحقیق حاضر به سایر مقاطع تحصیلی و دیگر دانش‌آموزان با احتیاط صورت گیرد. همچنین داده‌های پژوهش حاضر از طریق پرسش‌نامه به دست آمده که امکان پاسخگویی غیرصادقانه وجود دارد. تعدادی از دانش‌آموزان قادر به عینیت بخشیدن به بعضی از سئوالات نبودند. پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های آتی شرایط بهتری را با انجام مطالعات آزمایشی برای درک روابط مولفه‌های احساس خودکارآمدی تحصیلی با اهداف آموزشی فراهم سازند تا شناخت بیشتری از تاثیر این متغیرها بر شناخت و رفتار فراهم شود. همچنین تفاوت مدل پژوهشی در دو جنس دختر و پسر نیز بررسی شود تا سهم هر یک از این عوامل با توجه جنسیت در پیشرفت تحصیلی مشخص شود.

با نظر به نتایج پژوهش، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید محیطی را در مدرسه فراهم سازند که همراه با روابط دوستانه بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر باشد و جوی حاکی از قوانین ثابت و روشن وجوی خودمختارانه برای آنان باشد، تا در سایه چنین محیطی احساس تعلق نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان تقویت شود. تاکید بر اهداف تبحری و آموزشی نقش مهمی در خودکارآمدی تحصیلی و بالارفتن یادگیری و عملکرد تحصیلی دارد. به طور کلی نتایج تحقیق نشان می‌دهد که چگونه خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند باورها و اهداف آموزشی را افزایش دهد. از طرف دیگر، احساس طردشدگی عامل بسیار مهمی بر افت اهداف آموزشی و عدم انگیزه تحصیلی است. تحقیق حاضر پیشنهاد می‌دهد که جهت اصلاح عملکرد تحصیلی به صورت مطلوب، احساس طرد شدگی را در دانش‌آموزان درگیر به حداقل رساند. همچنین با ارتقا خودکارآمدی تحصیلی، می‌توان زمینه توسعه اهداف آموزشی را هموار نمود و با اهتمام جدی به اهداف آموزشی می‌توان انتظار عملکرد تحصیلی بهتری را داشت.

منابع

- اکبری بلوطبنگان، افضل، نجفی، محمود و بابایی، جلال. (۱۳۹۵). ساختار عاملی پرسش‌نامه بهزیستی ذهنی در نوجوانان شهر قم. **مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی**. ۱۴(۱)، ۴۵-۵۸.
- حیدری، پویا و ابوتی مهریزی، حامد. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای خوددلسوزی در رابطه با تنظیم هیجانی و سازگاری روانی - اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. **فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی**. ۱۴(۵۶)، ۱۶۹-۱۹۰.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). **روان‌شناسی پرورشی نوین**. تهران: انتشارات دوران.
- سواری، کریم. (۱۳۹۸). **اعتباریابی پرسش‌نامه احساس طردشدگی در بین دانش‌آموزان**. نسخه اولیه تحقیق چاپ نشده.
- کریمی، یوسف، خلخالی، ولی، احدی، حسن و نفیسی، غلامرضا (۱۳۸۸). بررسی تاثیر چارچوب‌گذاری هدف و سبک ارتباطی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. **مجله دستاوردهای روان‌شناختی**. ۲، ۱۸۹-۲۱۸.
- کریم زاده، منصوره. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان (شهر تهران) گرایش علوم ریاضی و علوم انسانی. **مطالعات زنان**، ۳(۶): ۴۹-۶۹.

- یاری، علی محمد (۱۳۹۰). بررسی روند تأثیر همانندی شیوه های فرزند پروری و روابط بین فردی از طریق ایجاد رضایت در زندگی والدین بر عملکرد تحصیلی فرزندان و دانش آموزان، **پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره شغلی**.
- Ahmadi, S. (2020). Academic self-esteem, academic self-efficacy and academic achievement: A path analysis. *J Foren Psy.* 5,155.
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology.* 12(2012), 108-119.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology.* 80(3), 260-267.
- Arslan, G. (2016). Relationship between Sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school Students. *Education and Science.* 41(183), 293-304.
- Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence.* 70,13-23.
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self- regulated learning: A causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 116, 1477-1482.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior.* Oxford: Blachwell.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*(4, pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology.* 76(2), 258-269.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of control.* (Macmillan, London, UK).
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations can career trajectories. *Child Development,* 72 (1), 187-206.
- Blanco, H., Martinez, A., Ornelas, M. Flores, F., & Peinado, J. (2011). Validación de las escalas d autoeficaciaenconductasacadémicas y cuidado de la salud. México: DobleHélice.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten, & T. N. Post le th waite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. and Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology.* 98, 1–13.
- Campbell, G. (2014). *How are feelings of belonging and self-efficacy related to academic achievement?* A literature review. Retrieved at <https://campbellgrahamm.files.wordpress.com/2014/11>.
- Carroll, A., Houghton, S., & Wood, R. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence.* 32, 797-817.
- Celik, P., Lammers, J., van Beest, I., Bekker, M. H. J., Vonk, R. (2013). Not all rejections are Alike; competence and warmth as a fundamental distinction in social rejection. *Journal of experimental social psychology.* 49, 635-642.
- Celik, P., Storme, M., & Myszkowski, N. (2016). Anger and sadness as adaptive emotion expression strategies in response to negative competence and warmth evaluations. *British Journal of Social Psychology.* 55(4), 792–810.

- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*. 93(1), 55-64.
- Cillessen, A. H. N., van IJzendoorn, H. W., van Lieshout, C., F. M. & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and Stabilities, *Child Development*. 63, 893–905.
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: a common neural alarm system for physical and social pain. *Trends Cogn. Sci.* 8, 294–300.
- Eryilmaz, A., & Aypay, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*. 3(1), 181-199.
- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J., & Blakely-McClure, S. J. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 44(3), 380–392.
- Gerber, J., & Wheeler, L. (2009). On being rejected: A meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives on Psychological Science*. 4, 468–488.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*. 62(1), 60-71.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*. 30(1), 79-90.
- Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy and study progress among college students – The SHoT study, Norway. *Frontiers in Psychology*. 10(45), 1-11.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*. 41(2), 101-112.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educ. Res. Rev.* 17, 63–84
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*. 72(4), 224-230.
- Joe, A. I., Kpolovie, P. J., Osonwa, K. E., and Iderima, C. E. (2014). Modes of admission and academic performance in Nigerian Universities. *Merit Research Journals of Education and Review*. 2(9), 203 – 230.
- Laws, H. B., Ellerbeck, N. E., Rodrigues, A. S., Simmons, J. A., and Ansell, E. B. (2017). Social rejection and alcohol use in daily life. *Alcohol. Clin. Exp. Res.* 41, 820–827.
- Lopez, C. & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 34, 25–36.
- Monjas, M., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. (2014). Rejection and victimization of students with special educational needs in first grade of primary education. *anales de psicología*. 30, 499-511.
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J., & Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*. 12(2), 76-84.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2001). *Why try? Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, USA.

- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- MacDonald, G., and Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychol. Bull.* 131, 202.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281.
- Musa, M. (2020). The relationship between academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students. *European Journal of Education Studies*, 7,3, 135- 149.
- Nasir, M., & Iqbal, S. (2019). Academic self -efficacy as a predictor of academic achievement of students in pre Service teacher training programs. *Bulletin of Education and Research April*, 41(1), 33-42.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84(2), 678-692.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2017). *Educational psychology: developing learners* (9th Edn.). Harlow - Pearson.
- Oyuga, P. A., Raburu, P. A., & Aloka, P. J. O. (2019). Relationship between self-efficacy and academic performance among orphaned secondary school students in Kenya, *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 9(3), 39-46.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*, 22, 217-224.
- Pintrich, PR. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in Learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95,4,667-686.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290.
- Rajchert, J., Konopka, K., & Boguszewski, P. (2018). Aggression and helping as responses to same-sex and opposite-sex rejection in men and women. *Evol. Psychol.*, 16:1474704918775253.
- Rajchert, J., Zoltak, T., Szulawski, M., & Jasielska, D. (2019). Effects of rejection by a friend for someone else on emotions and behavior. *Front. Psychol.*, 10, 1-13.
- Rajchert, J., Konopka, K., & Huesmann, L. R. (2017). It is more than thought that counts: the role of readiness for aggression in the relationship between ostracism and displaced aggression. *Curr. Psychol.* 36, 417-427.
- Renshaw, T L., Long, A .C J. & Cook, C R (2014). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire. *Amer Psychol Ass.* 1-19.
- Robertson, T. E., Sznycer, D., Delton, A. W., Tooby, J., & Cosmides, L. (2018). The true trigger of shame: social devaluation is sufficient, wrongdoing is unnecessary. *Evolution and Human Behavior*, 39(5), 566-573.
- Sachitra, V.; & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *Int. J. Soc. Behav. Educ.* 11, 2443-2448.
- Sahaghi, H., Birgani, S. A., Mohammadi, A., & Jelodari, A. (2015). The relationship between sense of belonging to school and educational joy with academic self-efficacy in male high school students of Ahvaz. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(2), 64-72.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*, (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Shkullaku, R. U. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*. 1 (4), 467-478.
- Talsma, K., Schüza, B., Schwarzer, R., and Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): a meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learn. Individ. Differ.* 61, 136–150. doi: 10.1016/j.lindif.2017.11.015.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 81, 1058–1069.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2003). Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve? Narcissism, social rejection and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 29, 261–272.
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Front. Psychol.* 9, 2794.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 509–526). Guilford Publications.



The mediating Role of Educational Goals in the Relationship between Feelings of Rejection, Academic Self-efficacy and Academic Performance

Savari, K^{1*}, & Farzadi, F²

*1. Ph.D., Associate Professor, Educational Psychology, Payame Nour University

Email: K_Savari@pnu.ac.ir (Corresponding Author)

². Ph.D. student, Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

Abstract

The aim of this study was to study the mediating role of educational goals in relation to the feeling of rejection, academic self-efficacy and academic performance. The research method was conducted with a correlational method and path analysis. The study population included male and female students of the 11th grade in the first & third district of Ahvaz, (About 23,000 people) from whom 200 people were selected through multi-stage sampling. Data were collected through feelings of rejection (2019), academic self-efficacy questionnaire (2016), educational goals questionnaire (2016) and academic performance. In Data were analyzed by structural equation modeling. Findings showed after removing the non-significant relationship between academic self-efficacy and academic performance from the proposed model, the fit of the final research model was corrected and confirmed. Findings of the direct relationship between the variables showed that the feeling of rejection has a significant negative relationship with academic performance and educational goals; and academic self-efficacy has a significant positive relationship with educational goals and thus educational goals with academic performance. Findings also showed that educational goals could play a mediating role in the relationship between feelings of rejection and academic performance. The present study suggests that in order to improve academic performance, feeling of rejection in the students should be reduced. Also, by promoting academic self-efficacy, and it could set the stage for the development of educational goals, and with serious attention to educational goals, better academic performance can be expected.

Keywords: Feeling of rejection; Academic self-efficacy; Academic performance; Educational goals

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی