



The Relationship between Task Value and Goal Orientation with Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy¹

Maryam Khamoushian Sahneh², Zahra Tanha^{3*}, Razieh Jalili⁴

(Received: 2023.06.24 - Accepted: 2023.06.12)

- 1- This article is an excerpt from the dissertation of Maryam Khamoushian Sahneh, a graduate of Educational Psychology, Islamic Azad University, Khorram Abad Branch
- 2- Master's degree in Educational Psychology, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran
- 3- Assistant Professor, Department of Psychology, Khorram Abad Branch, Islamic Azad University, Khorram Abad, Iran
- *- Corresponding author: tanha_zahra1986@yahoo.cm
- 4- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Khorram Abad Branch, Islamic Azad University, Khorram Abad, Iran

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the relationship between task value and goal orientation with academic achievement with the mediating role of self-efficacy in students of Khorram Abad Azad University. The research method was a correlational description. The statistical population was 12,000 students of the Islamic Azad University, Khorramabad branch. The sample size was selected based on Klein's model and with available sampling method (online method) of 350 people. To measure the research variables, students' last semester's GPA, Pintrich & DeGroot's task value scale, achievement goal questionnaire–revised Elliott and Murayama and the general self-efficacy scale of Sherer & Maddux were used. Data were analyzed with Pearson's correlation coefficient and structural equations using SPSS and Amos software version 24. Based on the data analysis, there is a significant relationship between the task value, goal orientation and self-efficacy with academic achievement ($P < 0.01$). Also, the direct paths of this research were significant and the indirect paths of task value and goal orientation through the mediating role of self-efficacy on students' academic achievement were significant. Finally, the final research model had a good fit ($RMSEA = 0.061$ and $P\text{-value} < 0.05$) and 39% of the variance of academic achievement was explained by the task value and the goal orientation with the mediating role of self-efficacy. Therefore, it can be concluded that the studied variables have a theoretical intersection and paying attention to the effect of these variables on students' academic achievement can be used in future planning and cover the gaps.

Key words: academic achievement, task value, goal orientation, self-efficacy



رابطه بین ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی: نقش میانجی خودکارآمدی^۱

مریم خاموشیان صحنه^۲، زهرا تنها^{۳*}، راضیه جلیلی^۴
(دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۰۳ - پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۲)

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد خرم‌آباد می‌باشد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد به تعداد ۱۲۰۰۰ نفر بودند. حجم نمونه بر اساس مدل کلاین و با روش نمونه‌گیری در دسترس (شیوه آنلاین) ۳۵۰ نفر انتخاب شد. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از معدل ترم گذشته دانشجویان، پرسش‌نامه ارزش تکلیف پینتریچ و دی‌گروت، نسخه تجدیدنظر شده پرسش‌نامه اهداف پیشرفت الیوت و مورایاما و مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس استفاده شد. داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار SPSS و Amos نسخه ۲۴ تحلیل شد. بر اساس تحلیل داده‌ها، بین ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین، مسیرهای مستقیم این پژوهش معنی‌دار شدند و مسیرهای غیرمستقیم ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف از طریق نقش میانجی خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان معنی‌دار بود. در نهایت، مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($RMSEA = 0/061$ و $P\text{-value} < 0/05$) و ۳۹ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی به وسیله ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با نقش میانجی تحصیلی تبیین شد. بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که متغیرهای مورد مطالعه دارای تلاقی تئوریک بوده و توجه به تأثیر این متغیرها در پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌تواند در برنامه‌ریزی‌های آتی به کار رفته و خلاءها را پوشش دهد.

واژگان کلیدی: پیشرفت تحصیلی، ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی

۱- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه مریم خاموشیان صحنه، دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد می‌باشد.

۲- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، واحد خرم‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم‌آباد، ایران

۳- استادیار گروه روان‌شناسی، واحد خرم‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم‌آباد، ایران

* نویسنده مسئول: Tanha_Zahra1986@Yahoo.Com

۴- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد خرم‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم‌آباد، ایران

مقدمه

تردیدی نیست که مهم‌ترین نشانگر کارایی یک نظام آموزشی پیشرفت تحصیلی^۱ یادگیرندگان هستند. از این‌رو، موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام آموزشی تا چه حد و میزانی توانسته است به عملکرد مورد انتظار دست یابد (هاشمی چلیچه، هاشمی و نقش، ۱۳۹۷). با توجه به آشکار شدن اهمیت پیشرفت تحصیلی، شناسایی و بررسی عوامل و متغیرهای مؤثر بر آن در دستیابی به یک نظام آموزشی موفق از اهمیت بسیاری برخوردار است. بر این اساس، پژوهش‌های سال‌های اخیر بر شناخت عوامل شناختی و انگیزشی که پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، تمرکز یافته‌اند (لیو، پنگ و لو، ۲۰۲۰؛ آکپور^۳، ۲۰۲۰؛ مانیاسی و همکاران^۴، ۲۰۲۳).

از مؤثرترین نظریه‌های انگیزشی که مؤلفه‌های انتظار و ارزش را در بر می‌گیرد، نظریه انتظار-ارزش^۵ است که توسط ویگفیلد و اکلز^۶ (۱۹۹۲، ۲۰۰۰، ۲۰۰۲) بیان شده است و بسط مفهوم انگیزش پیشرفت-اتکینسون^۷ (۱۹۵۷) است. بر طبق این نظریه، باورهای ارزشی^۸ و شایستگی^۹ فراگیران بر پیشرفت تحصیلی، تلاش و میزان درگیر شدن آنان در موضوعات درسی تأثیر می‌گذارد (وانگ و اکلز، ۲۰۱۳؛ گو و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۵).

یکی از مؤلفه‌های مهم در نظریه انتظار-ارزش که می‌تواند بر ابعاد مختلف زندگی انسان از جمله یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارد، سودمندی ادراک‌شده^{۱۱} یا ارزش تکلیف است که عبارت است از: میزان ارزش و اهمیتی که یادگیرندگان برای انجام دادن وظایف کلاسی، در راستای رسیدن به اهداف شخصی قائل هستند (یانگ^{۱۲}، ۲۰۱۸). در این مدل، ارزش تکلیف به‌عنوان انگیزه برای تعامل در فعالیت‌های مختلف (پاتریشیا^{۱۳}، ۲۰۰۰) و دلایل گوناگون دانش‌آموزان برای انجام یا عدم انجام تکلیف، تعریف می‌شود (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۲) و با مشوق بودن تکلیف برای افراد سر و کار دارد (گرین و آزودو^{۱۴}، ۲۰۱۷).

- 1- Academic Achievement
- 2- Liu, Peng & Luo
- 3- Akpur
- 4- Maniaci
- 5- Theory of Expectation-Value
- 6- Wigfield & Eccles
- 7- Theory of Motivation of Progress Atkinson
- 8- Value Beliefs
- 9- Competence
- 10- Guo
- 11- Perceived Usefulness
- 12- Yang
- 13- Patricia
- 14- Green & Azevedo

ارزش تکلیف یک مؤلفه چند بُعدی است که دارای چهار بُعد انگیزشی: ارزش کسب^۱، ارزش ذاتی^۲، ارزش بیرونی^۳ و هزینه^۴ می‌باشد (ویگفیلد و اکلز، ۱۹۹۲، ۲۰۰۲). پاسخ به سؤالاتی مانند اینکه «این درس چه اهمیتی برای من دارد؟»، «آیا این درس ارزش آن را دارد که من، زمان و تلاش به آن اختصاص دهم؟»، تعیین کننده ارزش تکلیف برای دانش‌آموزان است (دومینچ - بیتوریت^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). ارزش تکلیف دربرگیرنده ادراک یا آگاهی فرد از مفید بودن، اهمیت و کاربرد یک تکلیف است (پاتریشیا، ۲۰۰۰) و ابزاری برای پیگیری یا تعیین اهداف آینده فرد است (لیم، کیم، چن و ریدر^۶، ۲۰۰۸). تأثیر مثبت سودمندی ادراک شده از وظایف جاری کلاس بر پیشرفت تحصیلی تأیید شده است (واگنر^۷، ۲۰۲۰؛ شین، بروش و گلازسکی^۸، ۲۰۲۰) و ارزش تکلیف محرکی قوی است، تا فرد را برای انجام کاری برانگیزاند (واپودی^۹، ۲۰۲۲).

یکی دیگر از مفاهیم عمده که در دو دهه گذشته در پژوهش‌های تربیتی به کار برده شده، جهت‌گیری هدف پیشرفت^{۱۰}، در مطالعه انگیزش پیشرفت بوده است. جهت‌گیری هدف، مقصود فرد را از درگیر شدن در رفتارهای مربوط به پیشرفت و جهت‌گیری وی نسبت به ارزیابی شایستگی خود در کار نشان می‌دهد. در این میان، نظریه جهت‌گیری هدف با رویکردی شناختی - اجتماعی، از جمله نظریه‌های بسیار سودمندی است که به مفهوم هدف‌گرایی به‌منزله اساسی‌ترین مفهوم انگیزشی، توجه کرده است (پنتریچ^{۱۱}، ۲۰۰۰؛ چنسالاسین و خامپیرات^{۱۲}، ۲۰۲۰؛ جانک^{۱۳}، ۲۰۲۲). مفهوم جهت‌گیری هدف که در نتیجه تحقیقات دوک^{۱۴} و همکاران در دهه ۱۹۸۰ مطرح شده، سازه‌ای است که فراگیران را نسبت به پیش‌بینی دقیق پیشرفت خود و در صورت نیاز به ایجاد تغییرات، توانا می‌کند (گرین و آزدو، ۲۰۰۷). بنابراین، می‌تواند تبیین کننده علل پیشرفت یا افت تحصیلی در فراگیران باشد. جهت‌گیری هدف، همچنین، تبیین کننده انگیزه‌ای است که براساس آن، دستیابی به هدف پیگیری می‌شود و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چرایی تلاش)، تأکید دارد (گیتز، جستن - تن برایک و کرشنر^{۱۵}، ۲۰۱۶). بنابراین، جهت‌گیری افراد نسبت به اهداف خود می‌تواند به‌عنوان یک عامل انگیزشی نیز در پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار باشد.

- 1- Attainment Value
- 2- Intrinsic Value
- 3- Utility Value
- 4- Cost
- 5- Domenech-Betoret
- 6- Lim, Kim, Chen & Ryder
- 7- Wagner
- 8- Shin, Brush & Glazewski
- 9- Wahyudi
- 10- Goal Orientation
- 11- Pintrich
- 12- Chonsalasin & Khampirat
- 13- Janke
- 14- Duke
- 15- Geitz, Joosten-Ten Brinke & Kirschner

الیوت و مک گرگور^۱ (۲۰۰۱) مدلی را ارائه کردند که در آن دو هدف تسلط^۲ و عملکردی^۳ با دو جاذبه گرایشی و اجتنابی ترکیب گردید و چهار نوع هدف پیشرفت حاصل آمد. انواع جهت‌گیری هدف در این مدل چهار وجهی عبارت‌اند از: جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی^۴، تسلط مدار اجتنابی^۵، عملکردی گرایشی^۶ و عملکردی اجتنابی^۷ (گیتز و همکاران، ۲۰۱۶). اهداف تسلطی کمک می‌کنند تا افراد برای تکلیف متمرکز شوند و به تسلط برسند یا از آن اجتناب کنند. اهداف گرایش به عملکرد و اجتناب از عملکرد باعث می‌شوند تا فرد بر خودش متمرکز شود و به این مسئله توجه کند که دیگران درباره عملکرد او چه قضاوتی دارند (لو، دنگ، یاو و لی^۸، ۲۰۲۱). اهداف گرایش به عملکرد پیامدهای مثبت و اهداف اجتنابی از عملکرد پیامدهای منفی برای افراد در پی دارند (سلطانی، بکا و جعفرزاده، ۲۰۲۲).

سؤالی که در اینجا بر اساس پیشینه مطالعات مطرح می‌شود این است که آیا متغیر یا متغیرهایی وجود دارند که رابطه بین ارزش تکلیف با جهت‌گیری هدف را با پیشرفت تحصیلی میانجی‌گری کنند؟ به عبارت دیگر، وجود ارتباط مستقیم این متغیرها به وجود این متغیر یا متغیرها بستگی داشته باشد؟

بیشتر پژوهش‌ها مرتبط با انگیزش که در بردارنده ساختارهای مرتبط با باورهای فراگیران درباره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف تحصیلی هستند، معتقدند که این باورها اغلب در طرح الگوهای انگیزشی نادیده گرفته شده‌اند. باورهای خودکارآمدی^۹ یکی از راه‌هایی است که پژوهشگران انگیزش، درباره باورهای دانش‌آموزان درباره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف مدرسه مفهوم‌سازی کرده‌اند (سانلی^{۱۰}، ۲۰۲۱). بر طبق نظریه بندورا^{۱۱} (۲۰۰۱) خودکارآمدی به باور فرد در مورد توانایی‌ها و ظرفیت‌هایش اشاره دارد.

بررسی رابطه بین خودکارآمدی و ارزش تکلیف نشان می‌دهد که خودکارآمدی در ارزش‌گذاری تکلیف، نقش تعیین‌کننده و معنی‌داری دارد (سانلی، ۲۰۲۱؛ هنیگ، برادبنت و فولر-تیژاویز^{۱۲}، ۲۰۱۹) زمانی که دانش‌آموزان با یک تکلیف جدید رو به رو می‌شوند از خود سؤال می‌کنند: «آیا من می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟» (خودکارآمدی) و «چرا من باید این تکلیف را انجام دهم؟» (ارزش تکلیف). اگر پاسخ دانش‌آموز به اولین سؤال «بله» باشد، سؤال بعدی را از خود می‌پرسد (کسکین^{۱۳}، ۲۰۱۴). ترتیب این سؤالات به‌وضوح نشان می‌دهد که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده ارزش تکلیف است (سانلی، ۲۰۲۱)؛

1- Elliot & Mcgregor

2- Goal of Mastery

3- Performance Goal

4- Mastery-Approach Goals

5- Mastery-Avoidance Goals

6- Performance-Approach Goals

7- Performance- Avoidance Goals

8- Lu, Deng, Yao & Li

9- Self-Efficacy Beliefs

10- Sanli

11- Bandura

12- Honicke, Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz

13- Keskin

کسکین، ۲۰۱۴). در مطالعه سانلی (۲۰۲۱) رابطه مثبت بین خودکارآمدی و ارزش تکلیف گزارش شده است. کسکین (۲۰۱۴) در مطالعه خویش رابطه مثبت بین این دو متغیر را تأیید و نشان داد که خودکارآمدی می‌تواند ارزش تکلیف را پیش بینی کند. در مجموع، نتایج مطالعات انجام شده بیانگر رابطه مثبت بین خودکارآمدی و ارزش تکلیف هستند. از سوی دیگر، پژوهش‌های بسیاری بر نقش خودکارآمدی در پیش-بینی پیشرفت تحصیلی و کارکردهای درسی-تحصیلی یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی تأکید کرده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به پژوهش‌های لی، هوبنر و تیان^۱ (۲۰۲۰)، الهادابی و کارپینسکی^۲ (۲۰۲۰) اشاره کرد.

بین خودکارآمدی و جهت‌گیری اهداف نیز رابطه وجود دارد (هنیک و همکاران، ۲۰۱۹؛ الهادابی و کارپینسکی، ۲۰۲۰؛ لین، ۲۰۲۱؛ لیو، دو و لو^۳، ۲۰۲۳). به‌عنوان مثال، هنیک و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه خود نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی روابط بین جهت‌گیری هدف تسلط مدار و عملکرد-گرایشی، با پیشرفت را میانجی‌گری می‌کند، اگرچه اثر میانجی برای رابطه جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی با پیشرفت تحصیلی بیشتر بود، رابطه بین عملکرد گرایشی و پیشرفت معنی‌دار نشد. بر اساس نتایج مطالعه الهادابی و کارپینسکی (۲۰۲۰) روابط مثبت بین اهداف تسلط، اهداف رویکرد، و عملکرد تحصیلی و همچنین ارتباط منفی بین اهداف اجتنابی و پیشرفت تحصیلی تأیید شد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی ممکن است به ترتیب با افزایش تأثیر مثبت اهداف تسلط و رویکرد عملکردی و کاهش تأثیر منفی اهداف اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی، نقش‌های حمایتی و محافظتی ایفا کند.

بنابراین، خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی و باور فرد به توانمندی‌های خود می‌تواند رابطه بین ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف یادگیرنده نسبت به تحصیل را تحت تأثیر قرار دهد و پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای پیشرفت تحصیلی باشد. با توجه به مطالب ذکر شده، لزوم توجه به متغیر پیشرفت تحصیلی و خلاء پژوهشی که در آن ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانشجویان بتواند با پیشرفت تحصیلی رابطه داشته باشد، پژوهش حاضر به‌دنبال بررسی این سؤال است که، آیا مدل رابطه بین ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد، با نقش میانجی خودکارآمدی، از برازش لازم برخوردار است؟

1- Li, Huebner & Tian
2- Alhadabi & Karpinski
3- Liu, Du & Lu

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی با رویکرد معادلات ساختاری بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۱۲۰۰۰ نفر بودند. به‌رغم عدم وجود توافق کلی و قطعی، به پیشنهاد بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم برای مدل‌یابی معادلات ساختاری، ۲۰۰ آزمودنی است. به ازای هر متغیر نیز حدود ۱۰ یا ۲۰ آزمودنی لازم است (کلاین^۱، ۲۰۱۶). در این پژوهش پیشرفت تحصیلی (تک عاملی)، ارزش تکلیف (تک عاملی)، جهت‌گیری هدف (۴ مؤلفه) و خودکارآمدی (۳ مؤلفه) دارا می‌باشند، از این رو، در این پژوهش ۹ متغیر وجود دارد که بر مبنای مدل کلاین، حجم نمونه بین ۹۰ تا ۱۸۰ نفر برآورد شد، اما برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و احتمال ریزش برخی پرسش‌نامه‌ها حجم نمونه ۳۵۰ نفر انتخاب شد. به دلیل شیوع کرونا و ویروس و غیرحضور بودن آموزش در دانشگاه‌ها، در این پژوهش برای انتخاب نمونه، از شیوه نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس^۲ (داوطلبانه و به‌صورت آنلاین) استفاده شد که بعد از گردآوری داده‌ها تعداد ۳۵۰ پاسخ‌نامه به‌شیوه آنلاین گردآوری شد. از آنجایی که اجرای پرسش‌نامه‌ها به‌شیوه آنلاین بوده است، پژوهشگر از طریق آنلاین اقدام به توزیع لینک آنلاین سؤالات پرسش‌نامه‌ها کرده است و از این رو، تنها دانشجویانی که دسترسی به لینک داشتند به سؤالات پاسخ دادند و شیوه تصادفی برای اجرای پرسش‌نامه‌ها وجود نداشت. پرسش‌نامه‌های پژوهش حاضر بدین شرح بود: معدل ترم گذشته^۳ دانشجویان: در این پژوهش به‌منظور اندازه‌گیری میزان پیشرفت تحصیلی از میانگین نمرات دانشجویان در نیمسال تحصیلی گذشته استفاده شد. بدین منظور، نمره خام پیشرفت تحصیلی به صورت نمره t و استاندارد مورد استفاده قرار گرفت.

پرسش‌نامه ارزش تکلیف^۴ پینتریچ و دی‌گروت^۵ (۱۹۹۱): برای اندازه‌گیری ارزش تکلیف از خرده‌مقیاس ارزش تکلیف پرسش‌نامه پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱) استفاده شد که ۶ سؤال دارد و نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است به این صورت که خیلی درست است ۵ نمره، درست است ۴ نمره، تا حدودی درست است ۳ نمره، تا حدودی غلط است ۲ نمره و کاملاً غلط است ۱ نمره تعلق می‌گیرد. کمترین نمره برای این مقیاس ۶ و بیشترین نمره ۳۰ می‌باشد. ضریب همسانی درونی این مقیاس در مطالعه پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱) ضریب ۰/۹۰ گزارش شده است. در ایران در یک پژوهش روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی بررسی و مقادیر شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی و خطای ریشه مجذور میانگین

1- Kline
2- Convenience Sampling
3- Grade Point Average
4- Task Value Scale
5- Pintrich & Degroot

تقریب^۱ به ترتیب ۰/۹۷۰ و ۰/۰۳ به دست آمده است و همچنین، برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۸۸ محاسبه شده است (غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری آذر، ۱۳۹۰). در این پژوهش برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب کل ۰/۹۰ به دست آمد.

نسخه تجدیدنظر شده پرسش نامه اهداف پیشرفت^۲ الیوت و مورایاما^۳ (۲۰۰۸): این پرسش نامه شامل ۱۲ سؤال با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت های پیشرفت تهیه شده است. با توجه به برخی محدودیت های غیر قابل انکار نسخه اصلی الیوت و مورایاما نسخه تجدیدنظر شده پرسش نامه اهداف پیشرفت در سال ۲۰۰۸ را تهیه کرده اند. همچنین، این پرسش نامه چهار مؤلفه تسلط مدار گرایشی با سؤالات ۱، ۳ و ۷، تسلط مدار اجتنابی با سؤالات ۵، ۹ و ۱۱، عملکردی گرایشی با سؤالات ۲، ۴ و ۸، عملکردی اجتنابی با سؤالات ۶، ۱۰ و ۱۲ را اندازه گیری می کند و در یک پیوستار لیکرت ۵ درجه ای نمره گذاری می شود. به این صورت که کاملاً در مورد من صدق نمی کند ۱ نمره، تا حدودی در مورد من صدق نمی کند ۲ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، تا حدودی در مورد من صدق می کند ۴ نمره و کاملاً در مورد من صدق می کند ۵ نمره تعلق می گیرد. در پژوهشی برای بررسی اعتماد پرسش نامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای هدف تسلط مدار گرایشی ۰/۸۵، هدف تسلط مدار اجتنابی ۰/۸۸، هدف عملکردی گرایشی ۰/۷۵ و هدف عملکردی اجتنابی ۰/۷۵ به دست آمده است (شکری، تمیزی، عبدالله پور و تقوایی نیا، ۱۳۹۴). در یک پژوهش دیگر ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۶۸ تا ۰/۷۹ محاسبه شده است و برای بررسی اعتبار سازه پرسش نامه از دو رویکرد عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است که در تحلیل عاملی اکتشافی در آغاز نتایج دو آزمون کیزر مایر ال کین ۰/۷۷۳ و کرویت بارتلت برابر ۱۱۴/۲۷ قابلیت ماده های مقیاس را برای انجام دادن تحلیل عامل ها تأیید کردند و در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بود (مشتاقی، میرهاشمی و پاشا شریفی، ۱۳۹۱). ضرایب آلفای کرونباخ توسط سازندگان در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۸۳ به دست آمده است که نشان دهنده اعتماد پرسش نامه است (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸). در خارج کشور برای بررسی اعتماد پرسش نامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای هدف تسلط مدار گرایشی ۰/۸۴، هدف تسلط مدار اجتنابی ۰/۸۸، هدف عملکردی گرایشی ۰/۹۲ و هدف عملکردی اجتنابی ۰/۹۴ گزارش شده است (سانچز-روساس^۴، ۲۰۱۵). همچنین، در یک پژوهش دیگر ضرایب آلفای کرونباخ برای هدف تسلط مدار گرایشی ۰/۷۸، هدف تسلط مدار اجتنابی ۰/۷۲، هدف عملکردی گرایشی ۰/۸۰ و هدف عملکردی اجتنابی ۰/۸۲ محاسبه شده است (الیوت و همکاران، ۲۰۱۸). در این پژوهش برای بررسی

1- Root Mean Square Error Of Approximation (Rmse)

2- Achievement Goal Questionnaire-Revised

3- Elliot & Murayama

4- Sánchez- Rosas

پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب برای تسلطمدار گرایش ۰/۷۱، تسلطمدار اجتنابی ۰/۸۰، عملکردی گرایش ۰/۸۲، عملکردی اجتنابی ۰/۹۱ و ضریب کل ۰/۸۱ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی عمومی^۱ شرر و مادوکس^۲ (۱۹۸۲): این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است. مقیاس فوق انتظارات خودکارآمدی آزمودنی‌ها در سه سطح میل به آغازگری رفتار^۳ با سؤالات ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳ و ۱۶، میل به تلاش برای تکمیل رفتار^۴ با سؤالات ۲، ۵، ۸، ۱۱ و ۱۴، مقاومت برای رویارویی در موانع^۵ با سؤالات ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵ و ۱۷ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. به این صورت که کاملاً موافقم ۵ نمره، موافقم ۴ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد (بایبری، کلانتری، نشاط دوست و عریضی سامانی، ۱۳۹۸). سؤالات ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶ و ۱۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود (اسمعیلی و عزتی‌نیا، ۱۳۹۸). در یک پژوهش در داخل ایران، برای بررسی قابلیت اعتماد مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۸۰ گزارش شده است (خالق‌خواه، رضایی شریف، شیخ الاسلامی و پیرقلی کیوی، ۱۳۹۸). در یک پژوهش دیگر ضریب ۰/۸۳ به دست آمده است (رضایی راد و ناصری، ۱۳۹۹). در یک پژوهش برای قابلیت اعتماد مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۷۱ به دست آمده است (آدول، آدیوجو، گاربا و اسکار^۶، ۲۰۱۹). در این پژوهش برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب برای سطح میل به آغازگری رفتار ۰/۷۰، میل به تلاش برای تکمیل رفتار ۰/۹۱، مقاومت برای رویارویی در موانع ۰/۷۰ و ضریب کل ۰/۹۲ به دست آمد.

در پژوهش حاضر، داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی در نرم افزارهای SPSS و Amos تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی برای توصیف توزیع متغیرها و در سطح استنباطی از تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌های آماری استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را از نظر تعداد آزمودنی، کمینه نمره، بیشینه نمره، میانگین و انحراف معیار را نشان می‌دهد.

-
- 1- General of Self-Efficacy Scale
 - 2- Sherer & Maddux
 - 3- Willingness to Initiate Behavior
 - 4- Willingness to Expand Effort In Completing The Behavior
 - 5- Persistence in The Face of Adversity
 - 6- Adewale, Adepoju Garba & Oscar

جدول ۱. تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

Table 1

Number, minimum, maximum, mean and standard deviation of research variables

متغیرهای پژوهش	تعداد	بیشینه	کمینه	میانگین	انحراف استاندارد
Variables	Number	Maximum	Minimum	Mean	Standard deviation
پیشرفت تحصیلی Academic achievement	350	12	19	15.59	2.613
ارزش تکلیف Task value	350	5	29	14.61	8.616
تسلط مدار گرایشی Mastery-approach goals	350	3	15	9.28	4.458
تسلط مدار اجتنابی Mastery-avoidance goals	350	3	14	7.59	2.392
عملکردی گرایشی Performance-approach goals	350	3	15	9.32	4.122
عملکردی اجتنابی Performance-avoidance goals	350	3	15	8.29	4.198
میل به آغازگری رفتار willingness to initiate behavior	350	6	30	15.95	7.967
میل به تلاش برای تکمیل رفتار Willingness to expand effort in completing the behavior	350	5	24	13.88	6.588
مقاومت برای روبارویی با موانع Persistence in the face of adversits	350	6	30	16.49	8.725
نمره کل خودکارآمدی Self-efficacy	350	17	83	46.31	22.942

مدل برازش یافته

فرضیه اصلی پژوهش حاضر این است که مدل ساختاری رابطه ارزش تکلیف و جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد، دارای برازش مطلوب است. شاخص‌های برازش مدل در جدول زیر مشاهده شد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل

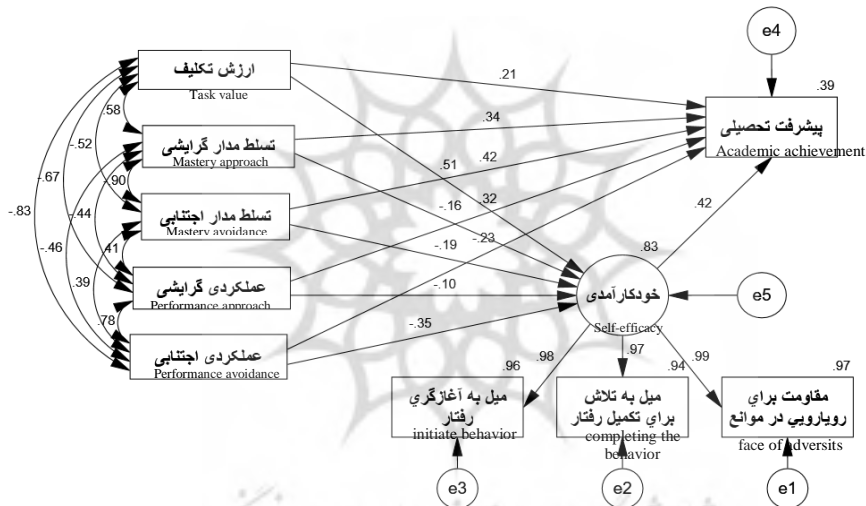
Table 2

Fit indicators of the model

مقدار قابل قبول Acceptance value	مقدار به دست آمده Obtained value	شاخص‌ها indicators	نوع شاخص Type
-	25.621	کای اسکوئر هنجار شده CMIN	شاخص‌های مطلق Absolute indicators
	12	درجه آزادی df	
کمتر از ۳ Less than 3	2.135	کای اسکوئر هنجار شده/درجه آزادی CMIN/df	
-	0.001	سطح معنی‌داری sig	
کمتر از ۰/۰۸ Less than 0.08	0.061	خطای ریشه مجذور میانگین تقریب RMSEA	شاخص‌های نسبی Relative indicators
-	0.001	شاخص تقریب برازندگی PCLOSE	
بیشتر از ۰/۹۰ More than 0.90	0.981	شاخص برازش مقایسه‌ای CFI	
بیشتر از ۰/۹۰ More than 0.90	0.961	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی AGFI	
بیشتر از ۰/۶۰ More than 0.60	0.671	شاخص برازش مقتصد PCFI	
بیشتر از ۰/۶۰ More than 0.60	0.771	شاخص برازش هنجار شده مقتصد PNFI	
بیشتر از ۰/۹۰ More than 0.90	0.980	شاخص برازندگی افزایشی IFI	
بیشتر از ۰/۹۰ More than 0.90	0.920	شاخص نیکویی برازش GFI	
بیشتر از ۰/۹۰ More than 0.90	0.936	شاخص برازش هنجار شده NFI	

جهت آزمون مدل مورد نظر در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های آمده شده در جدول ۲ استفاده شده است. همان گونه که مشاهده می‌شود مقدار کای اسکوئر هنجار شده (CMIN) ۲۵/۶۲۱ است و از لحاظ آماری معنی دار می‌باشد (sig=۰/۰۰۱). همچنین، اگر شاخص‌های برازش هنجار شده (NFI)، برازش هنجار نشده (NNFI)، برازش

مقایسه‌ای (CFI)، برازندگی افزایشی (IFI)، نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) بزرگتر از ۰/۹۰ و برای برازش مقتصد (PCFI)، برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) بالای ۰/۶۰ باشد و بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند. بر اساس نتایج مدل نهایی پژوهش، همان‌گونه که مشاهده می‌شود، این شاخص‌ها همگی مطلوب هستند. همچنین، اگر مقدار به‌دست آمده از شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ باشد نشان‌دهنده برازش مدل است که در این پژوهش مقدار معنی‌داری برای شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE) ۰/۰۰۱ و شاخص RMSEA برابر ۰/۰۶۱ می‌باشد که بر اساس مدل کلاین (۲۰۱۶) نشان‌دهنده برازش مدل می‌باشد. از این رو، فرضیه اصلی مبنی بر اینکه، مدل ساختاری رابطه ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی، نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد دارای برازش است، تأیید شد.



شکل ۱. مدل نهایی و برازش شده پژوهش

Figure 1.

The final and fitted research model

شکل ۱، مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد. مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) یا ضریب تعیین برای متغیر خودکارآمدی توسط جهت‌گیری هدف (تسلط‌مدار گرایشی، تسلط‌مدار اجتنابی، عملکردی گرایشی و عملکردی اجتنابی) برابر با ۰/۸۳ به‌دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که جهت‌گیری هدف در مجموع ۸۳ درصد از واریانس خودکارآمدی را تبیین می‌کنند. همچنین، مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) یا ضریب تعیین برای متغیر پیشرفت تحصیلی توسط جهت‌گیری هدف تسلط‌مدار گرایشی، تسلط‌مدار اجتنابی، عملکردی گرایشی و عملکردی اجتنابی) و خودکارآمدی برابر با ۰/۳۹ به‌دست آمد، این

موضوع بیانگر آن است که جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری احساس خودکارآمدی در مجموع ۳۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کند. یکی از موارد مورد بررسی در این مطالعه، مسیرهای مستقیم مطرح در مدل بود که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و مستقیم مدل

Table 3

Standard and direct coefficients of the model

مسیرهای مستقیم Direct paths	بتا Beta	انحراف استاندارد S.E	مقدار بحرانی C.R	سطح معنی‌داری sig
ارزش تکلیف ← پیشرفت تحصیلی Task value → academic achievement	0.210	0.030	2.137	<0.001
تسلط‌مدار گرایشی ← پیشرفت تحصیلی Mastery -approach → academic achievement	0.341	0.059	3.373	<0.001
تسلط‌مدار اجتنابی ← پیشرفت تحصیلی Mastery -avoidance → academic achievement	-0.423	0.058	-4.326	<0.001
عملکردی گرایشی ← پیشرفت تحصیلی Performance -approach → academic achievement	0.316	0.044	4.583	<0.001
عملکردی اجتنابی ← پیشرفت تحصیلی Performance -avoidance → academic achievement	-0.226	0.069	-2.352	<0.001
خودکارآمدی ← پیشرفت تحصیلی Self-efficacy → academic achievement	0.424	0.062	3.985	<0.001
ارزش تکلیف ← خودکارآمدی Task value → self-efficacy	0.510	0.044	44.475	<0.001
تسلط‌مدار گرایشی ← خودکارآمدی Mastery -approach → self-efficacy	0.162	0.106	2.957	<0.001
تسلط‌مدار اجتنابی ← خودکارآمدی Mastery -avoidance → self-efficacy	-0.192	0.105	-3.580	<0.001
عملکردی گرایشی ← خودکارآمدی Performance -approach → self-efficacy	0.110	0.077	2.732	<0.001
عملکردی اجتنابی ← خودکارآمدی Performance -avoidance → self-efficacy	-0.353	0.100	-7.266	<0.001

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود ضریب استاندارد و مستقیم ارزش تکلیف ($\beta = 0.210$) و ($\text{sig} < 0.001$) بر پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان معنی‌دار بود. همچنین، ضریب استاندارد و مستقیم جهت‌گیری هدف تسلط‌مدار گرایشی ($\beta = 0.341$ و $\text{sig} < 0.001$)، تسلط‌مدار اجتنابی ($\beta = -0.423$) و عملکردی گرایشی ($\beta = 0.316$ و $\text{sig} < 0.001$) و عملکردی اجتنابی ($\beta = -0.226$) و ($\text{sig} < 0.001$) و خودکارآمدی ($\beta = 0.424$) و ($\text{sig} < 0.001$) و ارزش تکلیف ← خودکارآمدی ($\beta = 0.510$) و ($\text{sig} < 0.001$) و تسلط‌مدار گرایشی ← خودکارآمدی ($\beta = 0.162$) و ($\text{sig} < 0.001$) و تسلط‌مدار اجتنابی ← خودکارآمدی ($\beta = -0.192$) و ($\text{sig} < 0.001$) و عملکردی گرایشی ← خودکارآمدی ($\beta = 0.110$) و ($\text{sig} < 0.001$) و عملکردی اجتنابی ← خودکارآمدی ($\beta = -0.353$) و ($\text{sig} < 0.001$)

($\text{sig} < 0.001$) بر پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان معنی‌دار بود. ضریب استاندارد و مستقیم خودکارآمدی ($\beta = 0/424$ و $\text{sig} < 0.001$) بر پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان نیز معنی‌دار بود. ضریب استاندارد و مستقیم ارزش تکلیف ($\beta = 0/510$ و $\text{sig} < 0.001$) بر خودکارآمدی در بین دانشجویان معنی‌دار بود و در نهایت، ضریب استاندارد و مستقیم جهت‌گیری هدف تسلط‌مدار گرایشی ($\beta = 0/162$ و $\text{sig} < 0.001$)، تسلط‌مدار اجتنابی ($\beta = -0/191$ و $\text{sig} < 0.001$)، عملکردی گرایشی ($\beta = -0/101$ و $\text{sig} < 0.001$) و عملکردی اجتنابی ($\beta = -0/353$ و $\text{sig} < 0.001$) بر خودکارآمدی در بین دانشجویان معنی‌دار بود.

جدول ۴. نتایج بوت استرپ ارزش تکلیف با میانجی‌گری خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی

Table 4

Bootstrap results of task value with the mediation of self-efficacy on academic achievement

معنی‌داری sig	سطح اطمینان ۰/۹۵ Confidence level 0.95		مسیر غیرمستقیم Indirect path
	حد بالا Upper limit	حد پایین Lower limit	
<0.001	0.107	0.26	ارزش تکلیف ← خودکارآمدی ← پیشرفت تحصیلی Task value → self-efficacy → academic achievement

یک فرض زیربنایی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر وجود مسیر غیر مستقیم است. زمانی که تعداد نمونه چندان زیاد نباشد، بوت استرپ قدرتمندترین و منطقی‌ترین روش برای دستیابی به اثرات غیرمستقیم را فراهم می‌آورد. سطح اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ، ۱۰۰۰ است. برای تعیین معنی‌داری ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی از طریق نقش میانجی خودکارآمدی از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو آزمون پریچر و هیز^۱ (۲۰۰۴) استفاده شد. بر اساس جدول ۴ نتایج بوت استرپ آمده است. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیر مستقیم معنی‌دار خواهد بود. مطابق نتایج جدول ۴ این قاعده در مورد ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی صدق می‌کند.

جدول ۵. نتایج بوت استرپ جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی

Table 5

Bootstrap results of goal orientation with the mediation of self-efficacy on academic achievement

معنی‌داری sig	سطح اطمینان ۰/۹۵ Confidence level 0.95		مسیر غیر مستقیم Indirect path
	حد بالا Upper limit	حد پایین Lower limit	
<0.001	0.111	0.090	تسلط مدار گرایشی ← خودکارآمدی ← پیشرفت تحصیلی Mastery-approach → self-efficacy → academic achievement
<0.001	-0.116	-0.100	تسلط مدار اجتنابی ← خودکارآمدی ← پیشرفت تحصیلی Mastery-avoidance → self-efficacy → academic achievement
<0.001	0.241	0.170	عملکردی گرایشی ← خودکارآمدی ← پیشرفت تحصیلی performance-approach → self-efficacy → academic achievement
<0.001	-0.105	-0.071	عملکردی اجتنابی ← خودکارآمدی ← پیشرفت تحصیلی performance-avoidance → self-efficacy → academic achievement

سطح اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ، ۱۰۰۰ است. برای تعیین معنی‌داری جهت‌گیری هدف بر پیشرفت تحصیلی از طریق نقش میانجی خودکارآمدی از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو آزمون پریچر و هیز (۲۰۰۴) استفاده شد. بر اساس جدول ۸ نتایج بوت استرپ آمده است. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیر مستقیم معنی‌دار خواهد بود. مطابق نتایج جدول ۵ این قاعده در مورد جهت‌گیری هدف بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی صدق می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یکی از اهداف اساسی نظام آموزشی است که شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن از اهمیت بسزایی برخوردار است. بدین منظور، مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بین ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی انجام شد. جهت آزمون مدل مورد نظر در پژوهش حاضر، روش الگویایی معادلات ساختاری اعمال گردیده است. بر این اساس، بین ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف (تسلط‌مدار گرایشی، تسلط‌مدار اجتنابی، عملکردی گرایشی و عملکردی اجتنابی) و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود داشت. همچنین، مسیرهای مستقیم این پژوهش معنی‌دار شدند و مسیرهای غیر مستقیم ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف (تسلط‌مدار گرایشی، تسلط‌مدار اجتنابی، عملکردی گرایشی و عملکردی اجتنابی) از طریق نقش میانجی خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان معنی‌دار بود. در نهایت، مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود و ۳۹ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی به‌وسیله ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با نقش میانجی خودکارآمدی تبیین شد.

در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که هر چه دانشجویان برای تکلیفی ارزش بیشتری قائل شوند، در یادگیری آن تکلیف بیشتر خود را مشتاق نشان داده و مشارکت بیشتری در انجام آن تکلیف از خود بروز می‌دهند. همچنین، ارزش تکلیف یک جنبه بیرونی دارد که به سودمندی تکلیف بر اساس اهداف بلندمدت و کوتاه مدت و برنامه‌های شخصی اشاره دارد که همین امر با اهداف پیشرفت از جمله هدف تسلط مدار گرایشی می‌تواند در ارتباط باشد که در آن دانشجویان موفقیت خود را بر اساس تسلط بر تکلیف می‌سنجند. برای این دانشجویان یادگیری و بهبود مهارت‌ها، خود دارای ارزش درونی و لازمه درگیری در موقعیت‌های چالش‌انگیز است و همین چالش برانگیز بودن در زمینه اعتقاد به باورها و توانایی‌های آن‌ها باعث می‌شود که خودکارآمدی بیشتری را تجربه کنند و هرچه قدر دانشجویان خودکارآمدی بیشتری داشته باشند، پیشرفت تحصیلی بهتری کسب می‌کنند. به همین دلیل این دانشجویان پایداری بیشتر در جهت بهبود پیشرفت تحصیلی از خود نشان می‌دهند. از این رو، منطقی است گفته شود که مدل ساختاری رابطه ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد، دارای برآزش است.

ارزش تکلیف، مؤلفه‌ای است که از آن به‌عنوان درجه اهمیت و سودمندی ادراک شده تکلیف یاد می‌شود و محرکی قوی است، تا فرد را برای انجام کاری برانگیزاند. برای مثال، اگر دانشجویانی باور داشته باشند که آنچه آن‌ها یاد می‌گیرند، سودمند و مهم است، با انگیزه بیشتری به یادگیری می‌پردازند و تلاش و پافشاری بیشتری می‌کنند، این ارزش به‌عنوان سائقی برای تعامل در فعالیت‌های تحصیلی توصیف شده است که نقش مهمی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دارد (هاشمی چلیچه و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین، هرچه دانشجویان برای تکلیف درسی خود ارزش بیشتری قائل باشند و انگیزه بیشتری برای صرف وقت و انرژی برای انجام آن‌ها داشته باشند، از پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردار خواهند بود. این موضوع در مورد دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان مصداق بیشتری خواهد داشت، زیرا دانشجویان به دلیل ارتباطات محدودتر با اساتید و همکلاسان خود مجبورند که در انجام تکلیف درسی مستقل‌تر عمل کنند و تلاش خود را مضاعف کنند، از این رو، تأثیر این انگیزه و ارزش‌دهی به تکلیف بیشتر را مستقیماً در پیشرفت تحصیلی خود مشاهده خواهند کرد.

دانشجویان دارای اهداف تسلطی، موفقیت خود را بر اساس تسلط بر تکلیف می‌سنجند. برای این دانشجویان یادگیری و بهبود مهارت‌ها، خود دارای ارزش درونی و لازمه درگیری در موقعیت‌های چالش‌انگیز است. دانشجویانی که از نظر جهت‌گیری هدف، تسلط‌گرایشی هستند تأکید آن‌ها روی یادگیری، غلبه بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی‌هاست (ماوانگ، کیگن و موتوللی، ۲۰۲۰). به عبارت دیگر، هدف تسلط‌گرا (تسلط مدار گرایشی) در جهت‌گیری هدف به دانشجویان کمک می‌کند گرایش به رشد شایستگی و مهارت

در زمینه تحصیلی داشته باشند و از آنجایی که دانشجویان تسلط‌گرا با افزایش سطح مطالعه خود در قبل از امتحان، شایستگی تحصیلی خود را برای کسب نمره مورد نظر بالا می‌برند، همین امر موجب می‌شود نسبت به دیگران پیشرفت تحصیلی بهتری به دست آورند.

از سوی دیگر، در تبیین نقش هدف عملکردگرا بر پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که عملکردگرایی میزان تمایل دانشجویان برای داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران است و به دانشجویان برای دستیابی به هدف‌های بیرونی کمک می‌کند. آن‌ها سعی در باهوش جلوه دادن خود نزد دیگران دارند و در کسب نمره و امتیازات تحصیلی تلاش زیاد می‌کند. به عبارت دیگر، در جهت‌گیری هدف عملکردگرا (عملکردی گرایشی)، تمرکز اصلی فرد بر بهترین بودن در میان دیگران و کسب قضاوت مطلوب دیگران می‌باشد. این افراد خود را در معرض تکالیف چالش‌انگیز قرار نمی‌دهند و سعی می‌کنند با کمترین تلاش به موفقیت برسند (الیوت و همکاران، ۲۰۱۸). به طور کلی، این هدف تأکیدش روی نمایش توانایی‌ها به دیگران است (ارتوران، مک برید و آگبوگا، ۲۰۲۰) و فردی که عملکردگراست برای این که توانایی‌های خود را به دیگران نشان دهد تمام تلاش خود را برای کسب یک نمره مطلوب و دلخواه دیگران می‌کند.

بر اساس نظریه بندورا، یادگیرندگانی که باور خودکارآمدی بالایی دارند، به دلیل داشتن اهداف بالاتر و انعطاف‌پذیری بیشتر، در صورت رویارویی با شکست یا حتی عقب‌نشینی از هدف، باور خودکارآمدی خود را سریعاً ترمیم نموده و شکست خود را به تلاش ناکافی استناد می‌دهند (مطهری‌نژاد، رضایی، حیدریه و نوروزی، ۱۳۹۴). داورهای افراد از توانایی‌های خود (خودکارآمدی) در تعامل با افکار، احساسات و رفتارشان قرار می‌گیرند و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در این راستا، کسانی که درباره کارآمدی خویش باورهای قوی‌تری دارند در انجام تکالیف‌ها موفق‌تر هستند و کارکرد بهتری خواهند داشت. در واقع، در نظریه بندورا (۲۰۰۱)، باورهای خودکارآمدی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی شمرده می‌شوند. بر اساس پیشینه و در تأیید نظریه بندورا، خودکارآمدی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان دارد (توماس، گوتیرز، گئورگیوا و هرناندز، ۲۰۲۰). به طوری که می‌توان گفت که خودکارآمدی به دانشجویان کمک کند که به توانایی‌ها و قابلیت‌های تحصیلی خود باور داشته باشند و وقتی به توانایی‌های خود باور داشته باشند، در خواندن دروس و دادن امتحانات قابلیت بیشتری از خود نشان می‌دهند و به همین دلیل پیشرفت تحصیلی مناسب‌تری را نیز تجربه می‌کنند.

علاوه بر هوش و استعداد، متغیرهای دیگری مانند ارزش‌دهی دانشجویان به تکالیف تحصیلی، بر عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی آنان مؤثر است (کارشکی و کوهی، ۱۳۹۶). یکی از ابعاد ارزش تکلیف، علاقه (ارزش درونی) است. ارزش یا علاقه درونی به علاقه ذاتی شخص و به لذتی اشاره می‌کند که از انجام تکلیف حاصل می‌شود. هرگاه ارزش درونی بالا باشد افراد بیشتر سرگرم تکلیف می‌شوند، مداومت بیشتری

1- Erturan, Erturan, McBride & Agbuga

2- Tomás, Gutierrez, Georgieva, & Hernandez

به خرج داده و انگیزش درونی برای انجام تکلیف را پیدا می‌کنند. درک تکالیف تحصیلی به‌عنوان تکالیفی ذاتاً ارزشمند و جالب، از سوی دانشجویان منجر به تمرکز توجه، پردازش عمیق‌تر اطلاعات و افزایش نتایج یادگیری می‌شود. ارزش ذاتی با دیگر عوامل انگیزشی مرتبط است به‌عنوان مثال، مشخص شده است افرادی که اهدافی برای یادگیری مطالب تنظیم می‌کنند، ارزش ذاتی، رضایت‌مندی از تکلیف و علاقه بیشتری گزارش می‌کنند که همین موارد باعث می‌شود دانشجویان نسبت به توانایی‌ها و قابلیت‌های خود در امور درسی و تحصیلی باور داشته باشند.

نظریه اهداف پیشرفت الیوت و همکاران روی دلایل شخصی برای انتخاب، عمل و پشتکار داشتن در تکالیف یادگیری متنوع تأکید می‌کند. این نظریه به‌طور عمده اهداف را به‌عنوان بازنمایی‌های شناختی از اهداف متفاوتی که دانشجویان ممکن است برای یادگیری خود در موقعیت‌های پیشرفت اتخاذ کنند، تعریف می‌کند (میس و همکاران، ۲۰۰۶؛ نقل از مرادی و شریفی، ۱۳۹۷). الیوت و مک‌گریگور با ترکیب نظریه شناختی-اجتماعی هدف و انگیزش پیشرفت، مدلی را ارائه نمودند که در آن چهار نوع جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا، تسلط‌گریز، عملکردگرا و عملکردگریز در محیط یادگیری و تحصیلی به‌دست آمده است که این اهداف نقش مهمی در خودکارآمدی دانشجویان دارد. جهت‌گیری هدف به‌ویژه هدف تسلط‌گرایی به موقعیت‌هایی اشاره دارد که تمایل برای ترقی، رشد و اکتساب دانش یا نشان دادن شایستگی خود، در یک بافت ویژه را نشان می‌دهد که این موقعیت‌ها به ارتقاء خودکارآمدی دانشجویان کمک می‌کند. به‌عبارتی دیگر، اهداف پیشرفت به‌ویژه هدف تسلط‌گرایی تأکیدش روی یادگیری، غلبه بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی‌هاست که این شایستگی به خودکارآمدی آنان کمک می‌کند.

یکی از عوامل مهم ارزشمندی تکلیف، سودمندی است که سودمندی به ارتباط فعالیت‌ها با اهداف شخص، اشاره می‌کند که در برخی جهات ارزش کاربرد مشابه انگیزه بیرونی در نظریه خودتعیین‌گری است. دانشجویانی که دارای ادراک مثبت از سودمندی تکلیف یا ارزش کاربردی هستند، برای تحقق اهداف آینده خود بیشتر از سایرین در تکالیف درسی برانگیخته می‌شوند، سخت‌کوش‌تر بوده و پیشرفت تحصیلی بهتری را در دانشگاه دارند. همین امر یعنی برانگیخته شدن و سخت‌کوشی، به خودکارآمدی آنان کمک کرده و اعتقاد به باورها و توانایی‌ها را در دانشجویان افزایش می‌دهد. خودکارآمدی پایین می‌تواند انگیزش را نابود کند، آرزوها را کم‌رنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل کرده، در نهایت، تأثیر نامطلوبی بر سلامت بگذارد، اما کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند بر این باورند که می‌توانند به‌طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند. از آنجایی که چنین افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند و در دانشگاه نیز پیشرفت تحصیلی بالاتری را نیز تجربه می‌کنند.

در واقع، جهت‌گیری اهداف پیشرفت تحصیلی، رفتار تحصیلی را جهت می‌دهد و قادر به تبیین رابطه بین باورهای یادگیرنده درباره موفقیت تحصیلی و درگیر شدن و استمرار داشتن در انجام یک تکلیف یادگیری

است (پاینه، یانگکورت و بیوبین^۱، ۲۰۰۷). جهت‌گیری هدف، بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری وی را تعیین کرده و سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و به‌گونه‌ای خاص عمل نماید. این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به‌همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (ایمز، ۱۹۹۲؛ نقل از جوشافر و همکاران، ۱۳۹۳). در این میان دانشجویان دارای اهداف تسلط‌مدار، موفقیت خود را بر اساس تسلط بر تکلیف می‌سنجند. برای این دانشجویان یادگیری و بهبود مهارت‌ها، خود دارای ارزش درونی و لازمه درگیری در موقعیت‌های چالش‌انگیز است، به‌همین دلیل این دانشجویان پایداری بیشتر در جهت بهبود پیشرفت خود نشان می‌دهند و همین تجربه پیشرفت می‌تواند خودکارآمدی آنان را بالا ببرد. از سوی دیگر، دانشجویان با خودکارآمدی قوی اهداف مشکل‌تری را انتخاب می‌کنند، آن‌ها به جای آنکه به موانع و مشکلات پیش روی اهمیت بدهند، روی موقعیت‌ها توجه می‌کنند و همین امر باعث می‌شود که در امور تحصیلی خود نیز موفق عمل کنند.

این مطالعه نیز مانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی بود. از محدودیت‌های پژوهش گردآوری داده‌ها به‌صورت غیرحضورى یعنی از طریق ساخت لینک، جای‌گذاری پرسش‌نامه‌ها در آن و اشتراک‌گذاری در رسانه‌های اجتماعى مجازى بود که امکان نظارت مستقیم پژوهشگر بر پاسخ‌گویی نمونه‌ها وجود نداشت. در این پژوهش از پرسش‌نامه خودسنجی آنلاین استفاده شده است و ممکن است در روند جمع‌آوری اطلاعات خطایی رخ داده باشد که این خطا ممکن است ناشی از پاسخ‌گویی با صرف زمان اندک‌تر و یا پاسخ‌گویی غلط و با سوگیری باشد و در نهایت، موجب انحراف نتایج مطالعه شود، که البته این محدودیت‌ها می‌تواند خارج از اختیار پژوهشگر محسوب شوند. همچنین، این پژوهش می‌توانست هم به‌صورت کمی و هم به‌صورت کیفی انجام شود، اما به‌دلیل نبود شرایط مصاحبه این امکان در پژوهش حاضر مهیا نبود و یکی از موانع و محدودیت‌های پژوهش حاضر این مورد بود. به‌دلیل شیوع کرونا و بیروس اجرای پرسش‌نامه‌ها به‌صورت آنلاین بود، این امکان تنها برای دانشجویانی فراهم بوده است که دسترسی به لینک پرسش‌نامه داشته‌اند و بسیاری دیگر از دانشجویان که دسترسی به لینک آنلاین نداشته‌اند شانسى برای پاسخ‌گویی به‌سؤالات پرسش‌نامه‌ها را نداشته‌اند که این محدودیت خارج از اختیار پژوهشگر بوده است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که برای دقت بیشتر این قبیل مطالعات از روش‌های کیفی نیز برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. متغیرهای دیگری نیز می‌تواند در قالب مدل برای مطالعات آتی استفاده شود. متغیرهایی مانند خودتنظیمی، فراشناخت، درگیری تحصیلی و

1- Payne, Youngcourt, & Beaubien

References

منابع

- اسمعیلی، سونا و عزتی‌نیا، محمد جواد (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان، *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱۶۰-۱۴۵: (۳۹) ۱۰.
- خالق‌خواه، علی؛ رضایی‌شریف، علی؛ شیخ‌الاسلامی، علی و پیرقلی‌کیوی، معصومه (۱۳۹۸). رابطه بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک حل مسئله خلاق دانش‌آموزان، *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲۱۰-۱۸۵: (۱) ۹.
- بایبری، امیدعلی؛ کلانتری، مهرداد؛ نشاط دوست، حمیدطاهر و عریضی‌سامانی، حمیدرضا (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی عمومی، تعلق و عشق با معنا در زندگی با میانجی‌گری ارزش‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱-۱۰: (۱) ۱.
- رضایی‌راد، مجتبی و ناصری، الهام (۱۳۹۹). تأثیر آموزش مبتنی بر یادگیری سیار بر خودکارآمدی، خودکنترلی، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، *فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱۴۴-۱۲۵: (۳) ۱۰.
- غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ حجازی الهه و خضری آذر، هیمن (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی، *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۸-۷: (۴۱) ۱۱.
- کارشکی، حسین و کوهی، محمد (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزش تکلیف تحصیلی در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد، *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۳۰-۱۱۵: (۵۳) ۱۳.
- جوشافر، علی اصغر؛ حسنی زنگبار، نادره و ستاری، یوسف (۱۳۹۳). بررسی ارتباط بین سبک‌های یادگیری و جهت‌گیری هدف با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۹۱-۹۲، *آموزش و ارزشیابی*، ۶۶-۵۵: (۷) ۲۷.
- مرادی، آسیه و شریفی، کسری (۱۳۹۷). رابطه ادراک از اهداف پیشرفت مورد تأکید والدین و معلم با باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله دانش‌آموزان در درس ریاضی: نقش اهداف پیشرفت ریاضی، *روان‌شناسی مدرسه*، ۲۱۸-۱۸۳: (۱) ۷.
- مشتاقی، سعید؛ میرهاشمی، مالک و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرس‌شنامه اصلاح شده هدف پیشرفت در جامعه دانش‌آموزی، *اندازه‌گیری تربیتی*، ۸۳-۶۳: (۳) ۷.
- مطهری‌نژاد، فاطمه؛ رضایی، علی محمد؛ حیدریه، سیده مرضیه و نوروزی، ریحانه (۱۳۹۴). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلاء به ناتوانی یادگیری، *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۳۳۳، ۳۲۹: (۱۳۲) ۲۵.

هاشمی چلیچه، سمیه؛ هاشمی، زهرا و نقش، زهرا (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی، فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۴۰-۱۱۹: ۳۴.

- Adewale, A. A., Adepoju, B., Garba, B. B., & Oscar, B. (2019). The Effect of Self Efficacy on Perceived Job Insecurity in the Nigerian Banking Industry: The Mediating Role of Employee Self Esteem. *Romanian Journal of Psychology*, 21 (1): 131-142.
- Akpur, U. (2020). Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37: 100683.
- Alhadabi, A., Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1): 519535.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agented perspective. *Annual Review of Psycholog*, 52: 1-26.
- Bapiri, O. A., Kalantari, M., Taher Neshat Doost, H., & Oreyzi Samani, S. H. R. (2020). The Relationship between General Self-Efficacy, Belonging and Love and Meaning in Life through the Mediating of Social Values among Secondary School Girls. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 21(1): 20-30 [In Persian]
- Domenech-Betoret, F., Abellan-Rosello, L., & Gomez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of student's expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8: 1-12.
- Chonsalasin, D., Khampirat, B. (2020). The Impact of Achievement Goal Orientation, Learning Strategies, and Digital Skill on Engineering Skill Self-Efficacy in Thailand. *IEEE*, 10: 11858-11870.
- Elliot, A. J., & Mc Gregor, H. A. (2001). Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3): 501-519.
- Elliot, A.J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3): 613-623.
- Elliot, A. J., Aldhobaiban, N., Murayama, K., Kobeisy, A., Gocłowska, M. A., & Khyat, A. (2018). Impression management and achievement motivation: Investigating substantive links. *International Journal of Psychology*, 53 (1): 16-22.

- Erturan G, McBride R, Agbuga B. 2020. Self-regulation and self-efficacy as mediators of achievement goals and leisure time physical activity: a proposed model. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 24(1): 12-20.
- Esmaili, S., & Ezatinia, M. J. (2019). The Effectiveness of life skills training on self-regulation and self-efficacy of students. *Journal of Educational Administration Research Quarterly*, 10(39): 145-160. [In Persian]
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behavior: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75: 146-158.
- Gholamali Lavasani, M., Hejazi, E., & Khezriazar, H. (2012). The role of self-efficacy, task value, achievement goals and cognitive engagement in mathematics achievement: Testing a causal model. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 11(1): 7-28. [In Persian]
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3): 334-372.
- Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J. S., & Yeung, A. S. (2015). Expectancy-value in mathematics, gender and socioeconomic background as predictors of achievement and aspirations: A multi-cohort study. *Learning and Individual Differences*, 37: 161-168.
- Hashemicholich, S., Hashemi, Z., & Naghsh, Z. (2018). The mediatory role of the achievement emotions in relationship between Attributional styles, task value and academic burnout. *Counseling culture & Psychotherapy*, 9(34): 119-140. [In Persian]
- Honick, T., Broadbent, J., & Fuller –Tyszkiewicz, M. (2019). Learner Self-Efficacy, Goal Orientation, and Academic Achievement: Exploring Mediating and Moderating Relationships. *Higher Education Research & Development*, 39: 689-703.
- Janke, S. (2022). Give me freedom or see my motivation decline: Basic psychological needs and the development of students' learning goal orientation. *Learning and individual differences*, 96: 102158.
- Joushfar, A. A., Hassani Zangbar, N., & Sattari, Y. (2014). The relationship between learning styles and goal orientation with academic burnout of Bostanabad high school students in 2012-2013. *Journal of Instruction & Evaluation*, 7(27): 55-66. [In Persian]
- Karsheki, H., & Kohi, M. (2016). Psychometric properties of the academic homework value scale among graduate students of Ferdowsi University

- of Mashhad. *Journal of Educational Research*, 115-130 :(53) 13. [In Persian]
- Keskin, H. K. (2014). A path analysis of metacognitive strategies in reading, self-efficacy and task value. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4: 798-808.
- Khaleghkhah, A., Rezaisharif, A., Sheikholslamy, A., & Pirgholi Kivi, M. (2019). The relationship between social intelligence and self-efficacy with students' creative problem solving style. *Journal of Innovation & Creativity in Human Science*, 9(1): 185-210. [In Persian]
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th Ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Li, X., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Relations between achievement task values and academic achievement and depressive symptoms in Chinese elementary school students: Variable-centered and person-centered perspectives. *School Psychology*, 36 (3): 167-180.
- Lim, J., Kim, M., Chen, S. S, & Ryder, C. E. (2008). An empirical investigation of student achievement and satisfaction in different learning environments. [Electronic version]. *Journal of Instructional Psychology*, 35 (2): 56-78.
- Liu, J., Peng, P., Luo, L. (2020). The Relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32: 49-76.
- Liu, Q., Du, X. & Lu, H. (2023). Teacher support and learning engagement of EFL learners: The mediating role of self-efficacy and achievement goal orientation. *Current Psychology*, 42: 2619–2635.
- Lu, B., Deng, Y., Yao, X., Li, Z. (2021). Learning Goal Orientation and Academic Performance: A Dynamic model. *Journal of Career Assessment*, 30(2): 1-17.
- Maniaci, G., La Cascia., Giammanco, A., Ferraro, L., Palummo, A., Saia, G. F., Pinetti, G., Zarbo, M., & La Barbera, D. (2023). The impact of healthy lifestyles on academic achievement among Italian adolescentS. *Current Psychology*, 45: 5055-5061.
- Mawang LL, Kigen EM, Mutweleli SM. 2020. Achievement goal motivation and cognitive strategies as predictors of musical creativity among secondary school music students. *Psychology of Music*, 48(3): 421-433.
- Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Student goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80: 514- 523.

- Moradi, A., & Sharifi, K. (2018). The relationship between perception from the achievement goals emphasized by parents and teachers with self-efficacy beliefs and coping strategies of students in mathematics: The role of math achievement goals. *Journal of School Psychology & Institutions*, 7(1): 183-518. [In Persian]
- Moshtaghi, S., Mir Hashemi, M., & Sharifi, H. P. (2012). An Investigation of the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R) among the Student Population. *Quarterly of Educational Measurement*, 2(7): 71-90. [In Persian]
- Motaharinezhad, F., Rezaye, S. S., Heidarieh, S. M., & Noruzi, R. (2016). Relationship between Self-efficacy, Achievement Motivation and Academic Achievement in Students with Learning Disabilities. *J Mazandaran Univ Med Sci*, 25 (132):329-333. [In Persian]
- Patricia, A. N. (2000). Cost Perception and the Expectancy-Value Model of Achievement Motivation. *Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (New Orleans, La; 21-28)*.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1): 128-132.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1991). Motivation and self-regulated learning components of class room academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82: 33 – 40.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathway: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3): 544-555.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36(4), 717–731.
- Reigal, R. E., Vazquez-Diz, J. A., Morillo-Baro, J. P., Hernandez-Mendo, A., & Morales-Sanchez, V. (2020). Psychological Profile, Competitive Anxiety, Moods and Self-Efficacy in Beach Handball Players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (1): 241.
- Rezaei Rad, M., & Naseri, E. (2020). The effect of mobile learning-based education on self-efficacy, self-control, self-regulation, and academic performance students. *Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 12(39): 125-144. [In Persian]

- Sanchez Rosas, J. (2015). Validation of the achievement goal questionnaire-revised in Argentinean university students (A-AGQ-R). *International Journal of Psychological Research*, 8(1): 10-23.
- Sanli, C. (2021). The relation between task value, test anxiety and academic self-efficacy: A moderation analysis in high school geography course. *Participatory Educational Research*, 8(1): 265-275.
- Soltani, A., Boka, R. S., & Jafarzadeh, A. (2022). Students' perceptions of learning environment: associations with personal mastery goal orientations, regulations, and academic performance in biology. *International Journal of Science Education*, 44(9): 1462-1480.
- Sherer, M., & Maddux, J. E. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Report*, 51: 663-671.
- Shin, S., Brush, T., & Glazowski, K. D. (2020). Examining the hard, peer, and teacher scaffolding framework in inquiry-based technology-enhanced learning environments: impact on academic achievement and group performance. *Educational Technology Research and Development*, 68: 2423-2447.
- Tomas, J. M., Gutierrez, M., Georgieva, S., & Hernandez, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 2(57): 191-203.
- Wagner, I. (2020). Effectiveness and perceived usefulness of follow-up classroom observations after school inspections in Northern Germany. *Studies in Educational Evaluation*, 67: 100913.
- Wahyudi, W. (2022). Five components of work motivation in the achievement of lecturer performance. *Scientific journal of reflection: Economic, Accounting, Management, & Business*, 5(2):466-473.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28: 12-23.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12: 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

Yang, G. (2018). Understanding Continuous Use Intention of MOOCs -A Perspective from Subjective Task Value. *Proceedings of the 2018 4th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2018)*.

