

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Studying The Role of Mediating Academic Self-efficacy in the Relationship between Academic Optimism and Student Conflict

S. Mahmoudi ^{*1}, S. Faridfar ², S. Askari ³.

¹ Corresponding author: Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.

² Graduate of Payam Noor University, Tehran, Iran.

³ Primary school teacher, Shiraz, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Academic optimism;
Academic self-efficacy;
Academic engagement;
Students.

Corresponding author
✉ mahmoudi.s@pnu.ac.ir

Background and Objectives: The purpose of this research was the relationship between academic optimism and academic involvement with the mediating role of academic self-efficacy in the sixth grade students of Shiraz. **Method :**This research is applied in terms of purpose and descriptive-correlation method. The statistical population of the research is the 6th grade students of Shiraz city (3500 people), according to the number and the minimum required number and based on the Morgan table, there were 401 people (191 boys and 210 girls) from the 6th grade students of regions one to four. They were selected by random cluster method and completed academic optimism questionnaires (reliability 0.93), academic self-efficacy (reliability 0.92) and academic engagement (reliability 0.96). The validity of the questionnaires was checked using face and face validity methods. Structural equation modeling method was used for data analysis using Amos software version 24. **Findings:** The results showed that academic optimism had an effect on students' 66666666gggammmtt ooth ii lllll l (p=000,, ==aaa7) add hh ... ee mediation of self-efficacy (b=0.57, p=0.004). The increase in academic optimism and efficiency of students was associated with the increase in their education level (p<0.001). **Conclusion:** Therefore, it can be concluded that by increasing the components of academic optimism and self-efficacy of students, the level of academic involvement of students can be improved.

*ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.14943.1249


Received: 2023/09/27

Reviewed: 2024/07/11

Accepted: 2024/07/23

PP:1-20

Citation (APA): Mahmoudi ,S.Faridfar,S.Askari,S. (2024). Studying The Role of Mediating Academic Self-efficacy in the Relationship between Academic Optimism and Student Conflict in Sixth Grade Students in Shiraz. *The journal of research in elementary education*, 6(11), 1-20

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.14943.1249>



نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه با خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی

مقاله پژوهشی / مروری

سیروس محمودی*، شهناز فریدفر، شیرین عسکری^۳.

۱. استایار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۳. آموزگار ناحیه ۲ شهر شیراز

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم شهر شیراز بود. **روش:** این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز (۳۵۰۰ نفر) بود که با توجه به تعداد متغیرها و حداقل تعداد مورد نیاز و بر اساس جدول مورگان ۴۰۱ نفر (۱۹۱ پسر و ۲۱۰ دختر) از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ناحیه یک تا چهار، به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های خوش‌بینی تحصیلی (پایایی ۰/۹۳)، خودکارآمدی تحصیلی (پایایی ۰/۹۲) و درگیری تحصیلی (پایایی ۰/۹۶) را تکمیل کردند. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روش روایی محتوایی و صوری تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار Amos نسخه ۲۴ استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی هم به صورت مستقیم $(\beta = 0.17, p = 0.01)$ و هم با واسطه‌گری خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشت $(\beta = 0.57, p = 0.004)$. افزایش خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان، با افزایش در میزان درگیری تحصیلی آنان همراه بود $p < 0.001$ می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان، میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان ارتقا داد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

10.48310/reek.2024.14943.1249

واژه‌های کلیدی:

خوش‌بینی تحصیلی؛
خودکارآمدی تحصیلی؛
درگیری تحصیلی؛
دانش‌آموزان.

۱. نویسنده مسئول

Mahmoudi.s@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۲

شماره صفحات: ۱-۲۰

مقدمه

مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل، از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام آموزشی در تمامی جوامع است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هر جامعه، نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی، در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. لذا، نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که دانش‌آموزان آن، در مقاطع مختلف تحصیلی، بیشترین و بالاترین میزان پیشرفت را داشته باشند (صابر، پاشاشریفی، ۱۳۹۲). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر بتوان دانش‌آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود. «درگیری تحصیلی» سازه‌ای است که نخستین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فرهادی و دیگران، ۱۳۹۵). سنجش میزان درگیری دانش‌آموزان در افزایش میزان یادگیری آنان و خصوصاً در مورد دانش‌آموزانی که در خطر مردود شدن قرار دارند، نقش محوری دارد. این درگیری بیانگر ورود فعال دانش‌آموز در یک تکلیف یا فعالیت است. این مفهوم مشتمل بر کلیه فرآیندهایی است که فرد با آن‌ها مشغول انجام دادن یک تکلیف می‌شود (قدم‌پور و دیگران، ۱۳۹۳). بنابراین، لزوم شناسایی عوامل تاثیرگذار بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد.

درگیری تحصیلی، نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد (Fredericks et al, 2004). درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه، جنبه‌ای مهم از زندگی آن‌ها است که تأثیر زیادی بر آینده‌شان خواهد داشت (Taylor & Nelms, 2019). درگیری تحصیلی، هسته بسیاری از نظریه‌های ترک تحصیل است (Fin, 1998). تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است. در الگوی فین، درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است؛ مؤلفه رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و مؤلفه عاطفی مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری. با این حال، مروری بر تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی، سازه‌ای چند بُعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (Rashley & Christensen, 2006). مفهوم درگیری تحصیلی، به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد. همان‌طور که بیان شد درگیری تحصیلی، دربرگیرنده سه مؤلفه رفتاری، شناختی و عاطفی است (فرهادی و دیگران، ۱۳۹۵). درگیری رفتاری، شامل رفتارهای قابل‌مشاهده دانش‌آموزان، در برخورد با تکالیف است و مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازش اشاره دارد که دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند. درگیری شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. درگیری عاطفی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است؛ برای مثال، مؤلفه ارزش، تکلیف باورهای دانش‌آموزان را در این مورد منعکس می‌کند که چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب‌اند (Wolters and Rosenthal, 2000).

از عواملی که می‌تواند به موفقیت در مدرسه و افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند خوش‌بینی تحصیلی^۱ است. سازه خوش‌بینی تحصیلی، به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند. به علاوه این محیط باعث ایجاد کارآمدی معلم و دانش‌آموز می‌شود. در مدارس با خوش‌بینی تحصیلی بالا، معلمان، دانش‌آموزان و والدین به یکدیگر اعتماد دارند. این اعتماد باعث ایجاد همدلی در میان آن‌ها می‌شود. نتایج تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی با کنترل انواع پیشینه دانش‌آموزان، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی آنان دارد (قنبرلو و دیگران، ۱۳۹۴).

هوی و همکاران به این امر اشاره می‌کنند که سازه خوش‌بینی تحصیلی در طی زمان و بر پایه روانشناسی انسان‌مدار^۲، روانشناسی مثبت^۳ و با بهره‌گیری از بنیان‌های تئوریک شناخت اجتماعی، خودکارآمدی آلبرت بندورا،

¹ Academic Optimism

² Humanist Psychology

³ Positive Psychology

تئوری سرمایه اجتماعی کلمن در حوزه فرهنگ و جو سازمانی و همچنین مفهوم خوش‌بینی اکتسابی^۱ سلیگمن شکل گرفته است (Huey et al, 2006). پژوهش‌های گذشته نشان داده است که خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی و عزت نفس دانش‌آموزان دارد (Dato, 2018). از سوی دیگر، خوش‌بینی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی بهتر و رضایت از زندگی دانش‌آموزان است (Rand et al, 2019). بعد از ارائه سازه خوش‌بینی تحصیلی مدرسه از سوی هوی و همکارانش، پژوهش‌های متعددی در مورد این سازه و تسری آن به حوزه فردی شکل گرفت. خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حوزه جدیدی است که به وسیله اسچن موران^۲، بنکول، مایکل، و مور شکل گرفته است (Bankwell et al, 2013). این مفهوم که از سه مولفه تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تشکیل شده است، یک باور مثبت در دانش‌آموزان است، مبنی بر اینکه آن‌ها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند. به‌طور خلاصه، خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، تصویر غنی از عاملیت انسانی را به تصویر می‌کشد که رفتار دانش‌آموزان را از نظر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می‌کند (Woolfolk et al, 2008).

مطالعات نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های خوش‌بینی، بر بهبود سبک اسناد و کاهش افسردگی دختران دانش‌آموز تأثیر معناداری دارد (خداوردیان، ۱۳۷۴). بین خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Pamela, 2012؛ مرادی و دیگران، ۱۳۹۳). بین خوش‌بینی تحصیلی و پیشرفت خواندن دانش‌آموزان، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Buell & Michael, 2012). بین سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، خودکارآمدی و اعتماد) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Garvell & Kremgill, 2010; King Biol, 2010). کربای و دیپائولا (Karbai & DePaola, 2011)، در پژوهش خود با عنوان «خوش‌بینی تحصیلی و تعهد جمعی در مدارس شهری»، به این نتیجه رسیدند که در مدارس که در آن کارمندان آموزشی خوش‌بین هستند، دانش‌آموزان علی‌رغم وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین، می‌توانند به موفقیت دست پیدا کنند. همچنین آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که در چنین مدرسی گروه‌ها متعهد هستند و دانش‌آموزان تمایل قابل توجهی برای پیشرفت تحصیلی بیشتر دارند. هوی و همکارانش (Hoy and colleagues, 2006)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌هایی چون کارآمدی جمعی، اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها و تأکید تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده‌هایی قوی، برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر محصلین درگیری تحصیلی بیشتری داشته باشند و سخت‌تر کار کنند بیشتر از تحصیل خود لذت می‌برند. هرچه دانش‌آموز نسبت به تحصیل و آموزش بدبین‌تر باشد، بیشتر در امر تحصیل غیرفعال بوده و درگیری تحصیلی پایین‌تری دارد (Gilbert et al, 2011). در همین راستا، میرو و ترنر تأکید می‌کنند که درگیر کردن دانش‌آموزان در یادگیری، نیاز به تجارب هیجانی مثبت دارد (Miro & Turner, 2012). بنابراین، با مرور مبانی نظری مفاهیم درگیری تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی می‌توان گفت که خوش‌بینی تحصیلی، یکی از عوامل مؤثر و تأثیرگذار بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است.

یکی دیگر از متغیرهای مهم روانشناختی که می‌تواند نقش مهمی در درگیری تحصیلی داشته باشد خودکارآمدی تحصیلی است. مفهوم خودکارآمدی به باورهای افراد درباره قابلیت‌ها و توانایی‌های افراد برای سازماندهی و انجام عمل خاص گفته می‌شود (Alghamdia, 2020y). خودکارآمدی، در شکل‌گیری فرایندهای انگیزشی برای انجام عمل و رویارویی با مشکلات به فرد کمک می‌کند (Shen, 2018). به باور پاجارس و میلر^۴ خودکارآمدی و یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با آن در زمینه‌های گسترده‌ای چون پزشکی، مطالعات اجتماعی، رسانه‌های همگانی، امور بازرگانی و سیاسی، روانشناسی، روانپزشکی و آموزش و پرورش کاربرد دارد (Pajares & Miller, 1997). خودکارآمدی، یکی از مفاهیم مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری است. خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود. خودکارآمدی در دانش‌آموزان، به‌طور خاص، به معنی اطمینان در انجام

³ Tschannen-Moran

⁴ Pajares and Miller

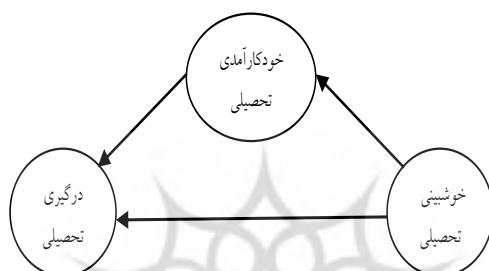
وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سوالات در کلاس و آمادگی برای آزمون است. یکی از حوزه‌های خودکارآمدی که رابطه آن با عملکرد تحصیلی بررسی شده است، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی است (Friesen, 2019). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود؛ در نتیجه دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار برده و در نهایت، کارکرد بهتری خواهند داشت (ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۵). در نظام بندورا، خودکارآمدی احساس شایستگی، کفایت و قابلیت کنارآمدن با زندگی است که برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکرد، باعث افزایش آن می‌شود و ناکامی در برآوردن و حفظ این معیارها، آن را کاهش می‌دهد (Schultz and Schultz, 1998, translated by Seyed Mohammadi, 2011). خودکارآمدی باور فرد به تحقق بخشیدن منابع جسمی، عقلی و عاطفی مورد نیاز برای موفقیت، از طریق آموزش نظام‌دار تعریف شده است (Tam, 2000). اگرچه خودکارآمدی ابتدا به عنوان سازه‌ای حیطة‌ای ویژه مطرح شد، اما بعدها به‌عنوان سازه‌ی خودکارآمدی عمومی - که به اعتماد کلی فرد بر توانایی خود برای مقابله با موقعیت‌های مختلف اشاره دارد - نیز مطرح شده است (Chen et al, 2020).

دانش‌آموزان با احساس کارآمدی کمتر احتمال دارد که نیاز به کمک را نتیجه کمبود توانایی خود تفسیر کنند و تمایل دارند که به دفعات بیشتری کمک بخواهند. به‌طور تجربی ثابت شده است که سطح اعتماد یک دانش‌آموز به توانایی‌اش برای موفقیت تحصیلی، نشان‌دهنده عمق و کیفیت راهبردهای شناختی اوست (بندک و دیگران، ۱۳۹۳). به‌طور کلی محققان نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی و تغییرات و پیامدهای رفتاری، همبستگی بالایی با همدیگر دارند و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده بسیار مهمی برای رفتار است (Pajares, 2002). از جمله راهبردهای افزایش خودکارآمدی می‌توان به تقویت رفتارهای مثبت و کمک کردن افراد برای رسیدن به هدف اشاره کرد (Fraser and Mahoney, 2010). افراد دارای باورهای خودکارآمدی قوی‌تر، در ارتباط با برطرف کردن مشکلات روانی، قادر به تغییر حالات روانی خود هستند، که کسب این متغیر به باورها و تلاش افراد بستگی دارد. همچنین خودکارآمدی، نقش میانجی در کاهش نشانه‌های افسردگی ایفا می‌کند و اضطراب و افسردگی افراد بالغ را می‌توان با افزایش و تقویت باورهای خودکارآمدی کاهش داد (Kim, 2002).

روشن است که اگر برآوردی از راهبردهای رویارویی افراد در برابر چالش‌های محیطی به دست آوریم در آن صورت، در پیش‌بینی چگونگی رویارویی دانش‌آموزان در برابر چالش‌های مختلف در طی دوران تحصیل موفق‌تر خواهیم بود. امروزه در بیشتر کشورها و به‌ویژه در ایران به مطالعات و تحقیقات مربوط به آموزش و پرورش نوجوانان، به‌خصوص در زمینه درگیری تحصیلی آنان نیاز فراوان احساس می‌شود، چراکه با توجه به تنوع عوامل اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی و روانی موثر بر فرایند تحصیل از یک طرف و تغییرات سریع اجتماعی از قبیل شبکه‌های اجتماعی که جامعه شاهد آن است و موجب دور شدن و عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود از طرف دیگر، نیاز به پژوهش و تحقیقات جدید، بسیار ضروری به نظر می‌رسد.

در واقع، از آنجایی که کیفیت روابط معلم/دانش‌آموز، احساس تعلق، پذیرش، اهمیت و حمایت بین فردی در بافت کلاسی با تلاش، درگیری، علاقه به مدرسه و پیشرفت تحصیلی مرتبط است (Forer and Skinner, 2014) و واکنش معلمان به موفقیت و شکست دانش‌آموزان و سایر بازخوردهای عملکردی می‌تواند تأثیری قوی بر افزایش تلاش دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین رابطه نزدیک و ایمن با معلم، منجر به مقابله بهتر دانش‌آموز با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی می‌گردد (Ams and Archer, 1988) و در دانش‌آموزان نوعی خوش‌بینی (تحصیلی) ایجاد می‌کند که این خوش‌بینی به نوبه خود بر خودکارآمدی آنان در زمینه تحصیل تأثیر می‌گذارد. چنان‌که مطالعات تجربی تأیید می‌کنند که هیجانات خوشایند به صورت مثبتی با یادگیری، انگیزش تلاش‌های خودتنظیم‌شده، مدیریت بر منابع شناختی و عملکرد در ارتباط است (Pekron, 2006; Pekron et al, 2002; Ashby, Eisen & Turken, 1999). از سوی دیگر، مطالعات نشان داده که یکی از عوامل موثر برای تعیین اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نگرش آن‌ها در مورد

تحصیل و مدرسه است، به طوری که اگر دانش‌آموزان احساس کنند که مدرسه (یا معلم) قادر است فرایند یادگیری را تسهیل کند، رضایت بیشتری از یادگیری خواهند داشت (ذبیحی حصاری، ۱۳۹۱). این نوع نگرش خوش‌بینانه نه تنها بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، بلکه با افزایش خودکارآمدی تحصیلی نیز مرتبط است (Eva et al, 2008). از سوی دیگر، مطالعات نشان داده‌اند که تغییرات در خودکارآمدی، تأثیر معناداری بر تغییرات شناختی و انگیزشی (یعنی درگیری) و نیز رفتار دارد. به طور خاص یافته‌ها حاکی از آن است که تغییر (کاهش یا افزایش) میزان خودکارآمدی دانشجویان، با تغییر (کاهش یا افزایش) در درگیری و عملکرد آن‌ها در تکلیف مرتبط است (O'Neill et al, 2013). میزان درگیری دانش‌آموزان در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با باورهای ارزشی و انتظاری آن‌ها مرتبط است (Malmiori, 2006)، چنان‌که ادراک دانش‌آموزان از شایستگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Gomara & Arsenio, 2002) و خودپنداره تحصیلی به پیامدهای تحصیلی به‌ویژه نمرات مدرسه‌ای می‌انجامد (Marjoribanks & Mbuya, 2001). بنابراین، هدف از این مطالعه بررسی مدل مفهومی زیر، یعنی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در رابطه میان خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی آنان بود (نمودار ۱).



نمودار ۱: مدل مورد مطالعه. نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی بود، به طوری که در این مطالعه به بررسی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز پرداخته شده است. جامعه آماری پژوهش در برگیرنده تمامی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدارس ابتدایی این شهر مشغول به تحصیل بودند (تعداد جامعه آماری برابر با ۳۵۰۰ نفر بود). حجم نمونه مورد نیاز طبق فرمول کوکران برابر با ۳۸۲ نفر بود، بنابراین تعداد ۴۰۱ نفر (۰/۷۷ = انحراف استاندارد، ۱۲/۲۶ = میانگین سنی) از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش، با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. واحد نمونه‌گیری کلاس درس بود و سعی شد ترکیب نمونه از نظر متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و ناحیه، متناسب با ترکیب جامعه باشد.

ابزارهای پژوهش

- پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی: پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز را اسچنموران و همکاران^۱ (۲۰۱۳)، ساخته‌اند و دارای ۲۸ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است (۱ = خیلی کم تا ۵ = خیلی زیاد). روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچنموران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ

^۱ Tschannen-Moran

استفاده شد. مقدار ضریب آلفا برای ابعاد اعتماد معلم ۰/۹۳، تأکید تحصیلی ۰/۸۲، هویت مدرسه ۰/۷۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد.

- **پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را زازاکووا^۱ و همکاران (۲۰۰۵) ساخته‌اند. شکری و همکاران این پرسشنامه (۱۳۹۰) را اعتباریابی کرده‌اند. پرسشنامه دارای ۲۷ گویه است. این پرسشنامه دارای چهار خرده‌مقیاس اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس (۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۲)، اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس (۱، ۳، ۴، ۵، ۱۵، ۱۷، ۲۵، ۲۷) اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه (۲، ۷، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۲۶)، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در بیرون از مدرسه (۱۲، ۱۴، ۱۹، ۲۴) است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است (۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد). پایایی پرسشنامه در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۹۰) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۳ و برای کل ابزار ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفا برای بعد اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس درس ۰/۸۴، برای بعد اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس ۰/۷۸، برای بعد تعامل با دیگران در مدرسه ۰/۷۷، برای بعد تعامل با دیگران در بیرون از مدرسه ۰/۶۳ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ بود.

- **پرسشنامه درگیری تحصیلی:** پرسشنامه درگیری تحصیلی را در سال ۱۳۹۱ زرنگ^۲ معرفی کرد. زرنگ (۱۳۹۱) در پژوهش خود برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده کرد؛ بدین صورت که ابتدا مولفه‌های درگیری تحصیلی، درگیری شناختی، درگیری انگیزشی، درگیری رفتاری و گویه‌های متناسب با آن‌ها که ۴۵ گویه بود و از مبانی نظری (مدل نظری لینن برینک و پینتریج^۳) استخراج شد و پس از اینکه با افراد صاحب‌نظر مصاحبه انجام شد به ۴۱ گویه تقلیل یافت و بعد براساس گویه‌ها، عباراتی تنظیم و در یک مطالعه مقدماتی، پرسشنامه‌ای با ۳۸ گویه اجرا شد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است (۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد). مولفه‌های پرسشنامه عبارت‌اند از (۱) درگیری شناختی (سوالات: ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۹-۱۰-۱۳-۱۴-۱۷-۱۸-۲۱-۲۲-۲۵-۲۶-۲۹-۳۰-۳۳-۳۴-۳۷)؛ (۲) درگیری انگیزشی (سوالات: ۳-۷-۱۱-۱۵-۱۹-۲۳-۲۷-۲۸-۳۱-۳۵)؛ و (۳) درگیری رفتاری (سوالات: ۴-۸-۱۲-۱۶-۳۸-۳۶-۳۲-۲۴-۲۰). روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن به‌وسیله ۳ تن از متخصصان روانشناسی تربیتی تأیید شد؛ به این صورت که مولفه‌های درگیری تحصیلی از بنیان‌های نظری استخراج و برای هر مولفه عبارتهایی تنظیم شد. سپس با اجرای یک آزمون مقدماتی برای پرسشنامه درگیری تحصیلی به وسیله آزمون آلفای کرونباخ پایایی کل پرسشنامه در مرحله مقدماتی با ۳۸ سوال، ۹۲ درصد به دست آمد. همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی ۸۴ درصد، درگیری رفتاری ۷۶ درصد و درگیری انگیزشی ۸۶ درصد است. همچنین پایایی کل پرسشنامه در مرحله نهایی با ۳۸ سوال ۹۰ درصد به دست آمد و همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی با ۸۳ درصد، درگیری رفتاری ۷۳ درصد و درگیری رفتاری ۸۰ درصد است که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند. بنابراین پرسشنامه درگیری تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن، از ثبات درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار است. محقق در پایان برای تکمیل روایی پرسشنامه و سنجش روایی سازه‌ای، از تحلیل عاملی تأییدی در نرم افزار lisrel استفاده کرد. طبق نتایج به‌دست‌آمده و با توجه به شاخص‌های اصلی (خی دو برای با ۲۲۸۷/۹۹ درجه آزادی برابر با ۶۲۸، ریشه میانگین مجذورات تقریب با RMSEA برابر با ۸۲ درصد و یا ۵ درصد $RMSEA <$ و همچنین با توجه به میزان شاخص‌های برازندگی ۳ عامل ۳۸ گویه پرسشنامه مطابق با مدل لینن برینک و پینتریج به تأیید رسید و مشخص شد که مولفه‌ها و

² Zajacova

³ Zarang

³ Linn Brink and Pintrich

عبارات این پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردار هستند (زرنگ، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفا برای درگیری شناختی ۰/۹۳، درگیری انگیزشی ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۸۴ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۶ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

پس از تعیین عنوان پژوهش و جمع‌آوری مطالب لازم از منابع مختلف، پرسشنامه‌های مناسب جهت انجام پژوهش انتخاب شد. سپس حجم نمونه مشخص، و پس از اخذ مجوزهای لازم و انتخاب نمونه از جامعه آماری، پرسشنامه‌ها در اختیار افراد نمونه قرار داده شد و مورد آزمون قرار گرفتند. پیش از اجرای پژوهش به منظور رعایت اخلاق پژوهش، داوطلبانه بودن شرکت در تحقیق، عدم درج اطلاعات شخصی و محرمانه بودن اطلاعات به دانش‌آموزان توضیح داده شد. پس از جمع‌آوری اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌ها، آزمون‌های آماری مربوط انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی، از فراوانی و درصد و میانگین و انحراف استاندارد برای توصیف متغیرهای مورد مطالعه و جمعیت‌شناختی استفاده شد. در سطح استنباطی، علاوه بر ماتریس همبستگی متغیرها، از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد؛ بدین صورت که متغیر خوش‌بینی تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زا، خودکارآمدی به عنوان متغیر واسطه و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا وارد تحلیل شدند. پیش از انجام مدل معادلات ساختاری، مدل اندازه‌گیری متغیرها نیز بررسی و تایید شد. جهت انجام تحلیل‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ فراوانی و درصد دانش‌آموزان را بر حسب جنسیت، توزیع در نواحی چهارگانه و نیز در مدارس مختلف نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ۴۷/۶۳ درصد دانش‌آموزان، پسر و ۵۲/۳۷ درصد دختر بوده‌اند. ۳۰/۴۲ درصد دانش‌آموزان در ناحیه یک، ۲۵/۴۴ درصد دانش‌آموزان در ناحیه دو، ۱۸/۲۰ درصد دانش‌آموزان در ناحیه سه و ۲۵/۹۴ درصد دانش‌آموزان در ناحیه چهار مشغول به تحصیل بوده‌اند. ۸۲/۲۱ درصد دانش‌آموزان در مدارس دولتی و ۱۷/۷۹ درصد در مدارس غیر انتفاعی مشغول به تحصیل بوده‌اند.

جدول ۱. توصیف فراوانی و درصد دانش‌آموزان بر اساس جنسیت و پراکندگی

| جنسیت | فراوانی | درصد |
|--------------|---------|-------|
| پسر | ۱۹۱ | ۴۷/۶۳ |
| دختر | ۲۱۰ | ۵۲/۳۷ |
| کل | ۴۰۱ | ۱۰۰ |
| نواحی | | |
| یک | ۱۲۲ | ۳۰/۴۲ |
| دو | ۱۰۲ | ۲۵/۴۴ |
| سه | ۷۳ | ۱۸/۲۰ |
| چهار | ۱۰۴ | ۲۵/۹۴ |
| کل | ۴۰۱ | ۱۰۰ |
| مدارس | | |
| دولتی | ۳۲۸ | ۸۱/۱۸ |
| مدارس شاهد | ۵۱ | ۱۲/۷ |
| غیر انتفاعی | ۲۲ | ۵/۵ |
| کل | ۴۰۱ | ۱۰۰ |

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای سن، ابعاد خوش‌بینی تحصیلی، ابعاد خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول مذکور مشاهده می‌شود، میانگین سن دانش‌آموزان پسر ۱۲/۲ و میانگین سن دانش‌آموزان دختر ۱۲/۳۳ سال بود. همچنین میانگین دانش‌آموزان دختر در ابعاد خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی بالاتر از میانگین دانش‌آموزان پسر بود.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های متغیرهای مورد پژوهش به تفکیک جنسیت

| متغیر | پسر | | دختر | | کل | |
|---|-----------|-------|------|-------|-------------|-----|
| | \bar{X} | SD | N | SD | \bar{X} | N |
| سن | ۱۲/۲ | ۰/۷۴ | ۱۸۸ | ۰/۷۱ | ۱۲/۲۶ | ۲۰۸ |
| اعتماد به معلم | ۲۹/۲۶ | ۹/۲۵ | ۱۹۱ | ۸/۷۷ | ۳۰/۸۲ | ۲۱۰ |
| تأکید تحصیلی | ۲۵/۶۹ | ۶/۱۲ | ۱۹۱ | ۵/۶۸ | ۲۶/۶۶ | ۲۱۰ |
| احساس هویت | ۳۰/۲۰ | ۶/۸۹ | ۱۹۱ | ۶/۸۹ | ۲۱/۲۳ | ۲۱۰ |
| اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس | ۳۰/۵۹ | ۶/۷۰ | ۱۹۱ | ۵/۹۰ | ۳۱/۵۱ | ۲۱۰ |
| اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس | ۲۴/۴۹ | ۶/۱۶ | ۱۹۱ | ۵/۳۸ | ۲- ۲۵/۳۷ | ۲۱۰ |
| اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه | ۱۷/۹۷ | ۴/۷۰ | ۱۹۱ | ۴/۲۲ | ۱۸/۷۳ | ۲۱۰ |
| اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در بیرون از مدرسه | ۹/۴۹ | ۲/۴۵ | ۱۹۱ | ۲/۵۰ | ۹/۶۰ | ۲۱۰ |
| درگیری شناختی | ۶۱/۰۲ | ۱۵/۲۰ | ۱۹۱ | ۶۳/۵۷ | ۶۲/۳۶ | ۲۱۰ |
| درگیری انگیزشی | ۳۰/۳۶ | ۷/۷۵ | ۱۹۱ | ۳۲/۰۷ | ۳۱/۲۵ | ۲۱۰ |
| درگیری رفتاری | ۲۸/۹۲ | ۷/۴۹ | ۱۹۱ | ۳۰/۷۵ | ۲۹/۸۸ | ۲۱۰ |

= تعداد آزمودنی‌ها N = انحراف استاندارد و SD = میانگین، \bar{X}

به منظور انجام یک بررسی مقدماتی از رابطه بین متغیرها، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که تمامی متغیرهای مورد مطالعه با یکدیگر رابطه مثبت و معنادار داشتند.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

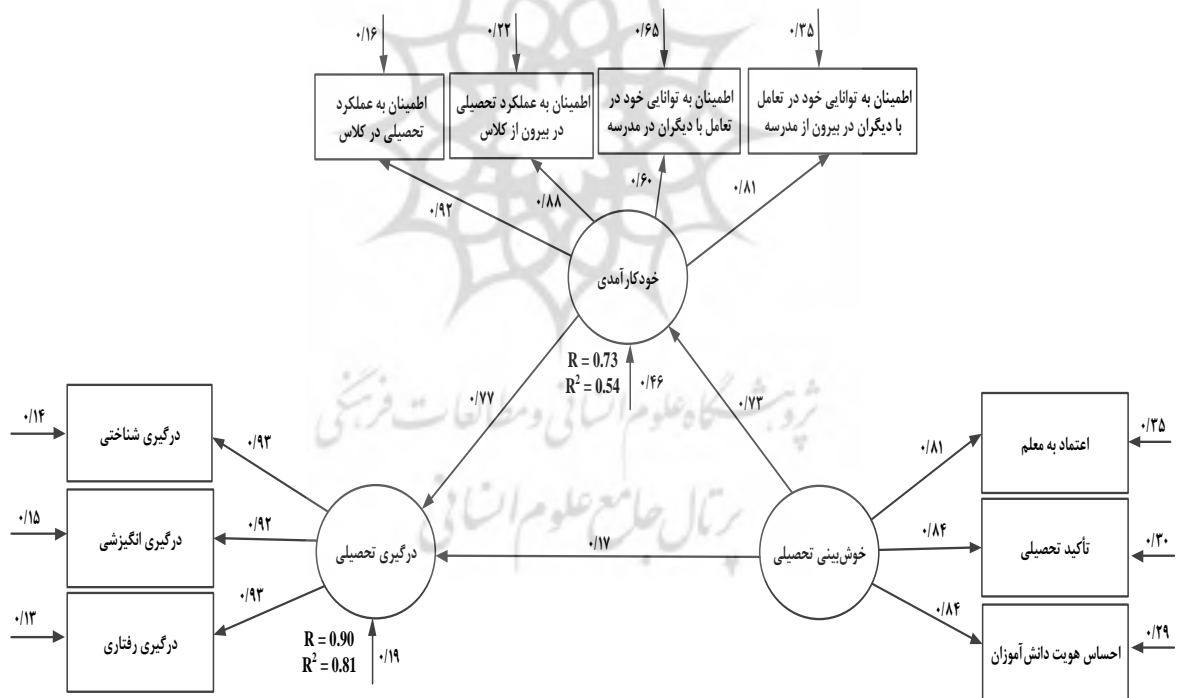
| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|---|---|----|----|
| ۱. سن | ۱ | | | | | | | | | | |
| ۲. اعتماد به معلم | ۰/۳۱** | ۱ | | | | | | | | | |
| ۳. تأکید تحصیلی | ۰/۳۳** | ۰/۶۷** | ۱ | | | | | | | | |
| ۴. احساس هویت | ۰/۲۴** | ۰/۶۶** | ۰/۶۸** | ۱ | | | | | | | |
| ۵. اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس | ۰/۲۸** | ۰/۴۷** | ۰/۵۱** | ۰/۵۲** | ۱ | | | | | | |
| ۶. اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس | ۰/۱۹** | ۰/۵۳** | ۰/۵۶** | ۰/۵۴** | ۰/۷۹** | ۱ | | | | | |
| ۷. اطمینان به توانایی خود در تعامل | ۰/۱۲* | ۰/۳۳** | ۰/۳۸** | ۰/۴۷** | ۰/۴۸** | ۰/۴۸** | ۱ | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------------------------------|
| ۱ | ۰/۴۰** | ۰/۶۸** | ۰/۷۶** | ۰/۴۴** | ۰/۴۱** | ۰/۳۹** | ۰/۱۸** | ۸. اطمینان به عملکرد خود در تعامل |
| ۱ | ۰/۶۵** | ۰/۵۰** | ۰/۷۲** | ۰/۷۴** | ۰/۵۳** | ۰/۴۳** | ۰/۲۱** | ۹. درگیری شناختی |
| ۱ | ۰/۸۵** | ۰/۶۳** | ۰/۵۱** | ۰/۷۱** | ۰/۷۲** | ۰/۵۳** | ۰/۴۴** | ۱۰. درگیری انگیزشی |
| ۱ | ۰/۸۵** | ۰/۶۵** | ۰/۴۶** | ۰/۷۱** | ۰/۷۴** | ۰/۵۷** | ۰/۵۰** | ۱۱. درگیری رفتاری |

** P < 0 /01 * P < 0 /05

بررسی مدل پیشنهادی پژوهش

بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از معادله ساختاری به روش برآورد درست‌نمایی بیشینه^۱ صورت گرفت، بدین صورت که ابعاد متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی به عنوان نشانگر در نظر گرفته شده و متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیر مکنون لحاظ شدند. متغیر خوش‌بینی تحصیلی به‌عنوان متغیر برون‌زا، متغیر خودکارآمدی به‌عنوان متغیر واسطه و متغیر درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شدند. جهت بررسی معنی‌داری ضرائب مسیرهای غیرمستقیم مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش خودگردان^۲ با ۵۰۰ بار بازنمونه‌گیری^۳ انجام شد. همان‌گونه که در مدل فوق مشاهده می‌شود، خوش‌بینی تحصیلی، پیش‌بین مثبت و معنی‌داری برای خودکارآمدی دانش‌آموزان است. همچنین خوش‌بینی تحصیلی، پیش‌بین مثبت و معنی‌داری برای درگیری تحصیلی است. متغیرهای پیش‌بین ۵۴ درصد از واریانس خودکارآمدی و ۸۱ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کردند.



نمودار ۲: نمودار مدل پژوهش

¹ Maximum likelihood estimation method

² Bootstaping

³ Resampling

جدول ۴ ضرائب غیراستاندارد، استاندارد، مقدار بحرانی و سطح معنی‌داری مدل ساختاری برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و با نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. همان‌گونه که جدول مذکور نشان داده شده است، خوش‌بینی تحصیلی پیش‌بین مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی ($p < 0.001$)، $\beta = 0.173$ و درگیری تحصیلی ($\beta = 0.117$ ، $p = 0.001$) بود. خودکارآمدی تحصیلی نیز به طور مثبت معنادار بر درگیری تحصیلی تاثیر داشت ($\beta = 0.177$ ، $p = 0.001$).

جدول ۴: ضرائب مسیر بین متغیرهای مورد پژوهش

| متغیر پیش‌بین | متغیر ملاک | B | β | S.E | C.R | P |
|---------------|---------------|------|---------|------|-------|--------|
| خوش‌بینی | خودکارآمدی | ۰/۵۹ | ۰/۷۳ | ۰/۰۴ | ۱۳/۵۵ | ۰/۱۱۱۱ |
| خوش‌بینی | درگیری تحصیلی | ۰/۱۶ | ۰/۱۷ | ۰/۰۵ | ۳/۴۳ | ۰/۱۱۱ |
| خودکارآمدی | درگیری تحصیلی | ۰/۸۶ | ۰/۷۷ | ۰/۰۶ | ۱۴/۳۱ | ۰/۱۱۱۱ |

جدول ۵ مقادیر استاندارد تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و مجموع تأثیرات متغیرهای موجود در مدل پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول مذکور مشاهده می‌شود، از بین متغیرهای پیش‌بین، خوش‌بینی تحصیلی، بیشترین تأثیر را بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر شیراز داشت. خوش‌بینی تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم ($\beta = 0.157$ ، $p = 0.004$) از طریق خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار بود؛ به گونه‌ای که در مجموع به میزان ۰/۷۴ بر درگیری تحصیلی تأثیر داشت. در واقع، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در رابطه بین خوش‌بینی و درگیری تحصیلی آنان نقش واسطه‌ای داشت.

جدول ۵: تأثیرات مستقیم، غیر مستقیم و مجموع تأثیرات مدل پژوهش

| متغیر پیش‌بین | متغیر ملاک | اثر مستقیم | اثر غیر مستقیم | مجموع اثرات |
|-----------------|---------------|------------|----------------|-------------|
| خوش‌بینی تحصیلی | خودکارآمدی | ۰/۷۳ | - | ۰/۷۳ |
| خوش‌بینی تحصیلی | درگیری تحصیلی | ۰/۱۷ | ۰/۵۷ | ۰/۷۴ |
| خودکارآمدی | درگیری تحصیلی | ۰/۷۷ | - | ۰/۷۷ |

بررسی شاخص‌های برازش مدل

به منظور بررسی میزان انطباق مدل پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده، شاخص‌های برازش مدل مورد محاسبه و واری قرار گرفتند. جدول ۶ شاخص‌های برازش مدل را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول مذکور مشاهده می‌شود، کلیه شاخص‌های مدل از برازش خوبی برخوردارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت مدل از برازش مطلوب برخوردار است.

جدول ۶: شاخص‌های برازش مدل

| χ^2 | Df | χ^2/df | RMSEA | GFI | AGFI | TLI | CFI |
|----------|----|-------------|-------|------|------|------|------|
| ۷۱/۴۷ | ۳۰ | ۲/۳۸ | ۰/۰۶ | ۰/۹۶ | ۰/۹۳ | ۰/۹۸ | ۰/۹۹ |

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز، بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و با واسطه‌گری خودکارآمدی بود. نتایج نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم با واسطه‌گری خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشت. در زیر به تبیین هر یک از مسیرهای مدل پیشنهادی تحقیق پرداخته شده است.

همان‌گونه که نتایج مدل پژوهش نشان داد خوش‌بینی تحصیلی پیش‌بین مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی دانش‌آموزان بود؛ به عبارت دیگر با افزایش خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، میزان خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد. ضریب استاندارد بین

خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان ۰/۷۳ بود که حاکی از رابطه قوی بین دو متغیر بود. پژوهش حاضر از نظر ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی با پژوهش انجام شده به‌وسیله حامدی نصاب اصغری و آیتی (۱۳۹۳) همسو بود. یافته‌های پژوهش حامدی نسب و عسگری (۱۳۹۷) حاکی از وجود رابطه مثبت بین ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

اسچنموران و همکاران (Eschenmoran et al, 2013) سه ویژگی تشکیل دهنده خوش‌بینی تحصیلی را شامل اعتماد به معلم، تأکید تحصیلی و احساس هویت و تعلق نسبت به مدرسه می‌دانند. احساس تعلق یا هویت در مدرسه، زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموزان بر این باور باشند که عضوی مقبول، ارزشمند و مورد احترام از جامعه مدرسه محسوب می‌شوند و مورد حمایت و احترام مسئولان آموزشی مدرسه (نظیر معلمان، مشاوران و مربیان) قرار می‌گیرند (Eva, McMahon & Farlow, 2008). تمامی این سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی، ارتباط نزدیکی با محیط مدرسه دارند. به رغم اینکه در مورد رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی، پژوهش‌چندانی انجام نشده است، اما شواهد نشان می‌دهد که محیط مدرسه می‌تواند بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد؛ به عنوان مثال، نقش دائمی، تحریری و ظرف‌قندی (۱۳۹۵) نشان دادند که رابطه مثبت بین محیط کلاس و خودکارآمدی دانش‌آموزان بود. دورمن و ادامز (Dorman and Adams, 2004) نیز دریافتند که محیط کلاسی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیرگذار است. از بین مؤلفه‌های محیط کار، ابعاد برابری، تکلیف محوری و حمایت معلم، مهمترین پیش‌بین‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بودند. هانکه^۱ (۲۰۱۳) نیز در بررسی دانش‌آموزان کره‌ای و آمریکایی دریافت که بین محیط یادگیری و خودکارآمدی ریاضی دانش‌آموزان، ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد. یافته‌ها، مؤید وجود ارتباط بین محیط کلاسی مثبت و نگرش‌های مثبت دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی آنان است. از طرف دیگر، خوش‌بینی تحصیلی در مدارسی بالاتر است که در آن‌ها، موفقیت تحصیلی ارج نهاده می‌شود و دانش‌آموزان تلاش می‌کنند جایگاه تحصیلی خود را ارتقا دهند. مدرسه در رابطه با امر یادگیری جدی است و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شود. معلمان همواره آماده کمک کردن هستند و برای بحث و تبادل نظر در دسترس دانش‌آموزان قرار دارند. دانش‌آموزان می‌توانند به معلم خود اعتماد کنند و معلمان خود را نسبت به دانش‌آموزان متعهد می‌دانند. آن‌ها با صداقت به دانش‌آموزان گوش می‌دهند (حامدی نسب، عسگری، ۱۳۹۷). از این‌رو، داشتن نگرش مثبت و خوش‌بین بودن نسبت به محیط مدرسه، معلم، کلاس‌ها و فضای حاکم بر مدرسه می‌تواند این باور را در دانش‌آموزان ایجاد نماید که می‌توانند در سایه این محیط به اهداف تحصیلی خود دست یابند.

از دیگر نتایج این بود که خودکارآمدی پیش‌بین مثبت و معنی‌دار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بود؛ به عبارت دیگر، با افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، میزان درگیری تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد. ضریب استاندارد بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ۰/۷۷ بود که حاکی از رابطه قوی بین دو متغیر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های برسو و همکاران (Berso et al, 2011)، اونیل، شافلی، لی‌بلن (O'Neill, Schafley, LeBlin, 2013)، شانک و مولن (Shank & Mullen, 2012) و سلطانی مجد و همکاران (۱۳۹۳) همسو است که نشان داد خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌داری با درگیری تحصیلی دارد.

در پژوهش‌های روان‌شناختی و تربیتی، معلوم شده است که خودکارآمدی یکی از پیش‌بین‌های باثبات پیامدهای رفتاری در مقایسه با هر سازه انگیزشی دیگر است؛ زیرا هر عامل بیرونی یا درونی تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، به باور بنیادین آن‌ها مبنی بر اینکه قادرند با استفاده از عملکرد خود به اهداف مورد نظرشان دست یابند، بستگی دارد (Berso et al, 2011). کالینز (Callins, 1982) نشان داده است در شرایط توانایی یکسان، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، خیلی زودتر راهبردهای اشتباه حل مسئله را کنار می‌گذارند. وقتی مسئله‌ای را اشتباه حل می‌کنند، مجدداً بر روی آن وقت گذاشته و عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند. همچنین نگرش نسبت به درس ریاضی با خودکارآمدی ریاضی بهتر پیش‌بینی می‌شد تا عملکرد واقعی ریاضی. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد، عملکرد ضعیف همیشه نشانگر نداشتن مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز نیست، بلکه گاهی ممکن است افراد مهارت‌های لازم را

¹ Hanke

داشته باشند اما احساس خودکارآمدی در کاربرد صحیح آن را نداشته باشند (Bandura, 1993). اونیل و همکاران (2013, O'Neill, Schafley, LeBlin) در مطالعه‌ای به بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی با استفاده از روش‌های همبستگی و آزمایشی در دانشجویان دانشگاه پرداخته‌اند. نتایج پژوهش، همسو با نظریه اجتماعی شناختی بندورا بود که در آن تغییرات در خودکارآمدی، تأثیر معنی‌داری بر تغییرات شناختی و انگیزشی (یعنی درگیری) و نیز رفتار داشت. به‌طور خاص، یافته‌ها حاکی از آن بود که تغییر (کاهش یا افزایش) میزان خودکارآمدی دانشجویان، با تغییر (کاهش یا افزایش) در درگیری و عملکرد آن‌ها در تکلیف مرتبط بود.

همچنین در تبیین رابطه بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی می‌توان گفت به عقیده بندورا (1997, Bandura)، بخش عمده رفتار آدمی هدفمند است و از طریق آینده‌نگری و تجسم اهداف ذهنی جهت داده می‌شود. تعیین اهداف شخصی تحت تأثیر ارزیابی‌های شخص از توانایی‌های خود قرار می‌گیرد. هر چقدر خودکارآمدی شخص قوی‌تر باشد، اهداف چالش‌برانگیزتری برای خود انتخاب می‌کند و نسبت به آن تعهد بیشتری خواهد داشت. در واقع، اغلب اعمال ابتدا در ذهن شکل داده می‌شوند. باورهای خودکارآمدی، انتظارات افراد را از آنچه که در آینده به دست خواهند آورد تحت تأثیر قرار می‌دهد. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، اغلب به انتظار موفقیت در آینده هستند که تجسم آن موجب هدایت فعالیت‌ها و حمایت از عملکرد آن‌ها می‌شود. اما کسانی که نسبت به خودکارآمدی خود تردید دارند اغلب شکست را مجسم می‌کنند و بر چیزهایی تمرکز می‌کنند که می‌توانند موجب انتخاب مسیر اشتباه شوند. دستیابی به موفقیت زمانی که در حال جنگ با تردید نسبت به خود هستیم، مشکل است (1993, Bandura).

از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودکارآمدی می‌تواند درگیری تحصیلی را افزایش دهد؛ زیرا موجب تمایل بیشتر به صرف انرژی و تلاش برای کامل کردن تکلیف ارائه شده می‌شود و بنابراین موجب درگیری در تکلیف و جذب در آن می‌شود (2013, O'Neill, Schafley, LeBlin). دانش‌آموزان کارآمد بیشتر محتمل است که با تعیین اهداف، انگیزش خود را تنظیم نمایند و بنابراین بیشتر محتمل است که درگیری تحصیلی بالایی نشان دهند. پیشروی به سمت اهداف، عامل اصلی تعیین‌کننده میزان درگیری است. دانش‌آموزان وقتی در مورد دستیابی به اهداف مطلوب فکر می‌کنند، احساس خوبی پیدا می‌کنند. داشتن اهداف معنی‌دار و برنامه برای دنبال کردن آن اهداف به سطح بالاتری از درگیری در تکالیف منجر می‌شود (اونیل و همکاران، ۲۰۱۳). خودکارآمدی در همه مراحل درگیری تحصیلی نقش دارد. قبل از شروع انجام تکلیف یادگیری، دانش‌آموزان یک حسی از خودکارآمدی دارند. وقتی کار بر روی تکلیف را ادامه می‌دهند و پیشرفت خود به سمت اهداف را مشاهده می‌کنند، خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد. خودکارآمدی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا انگیزه خود را حفظ کنند و در فعالیت‌های یادگیری درگیر بمانند. دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی می‌کنند، اما پیشرفت خود به سمت اهداف را ناکافی می‌بینند، سعی می‌کنند راهبردهای خود را تغییر دهند تا یادگیری خود را بهبود بخشند. چنین اصلاحاتی موجب افزایش درگیری در یادگیری می‌شود (2012, Shank and Mullen).

بنابراین خودکارآمدی از طریق فرایندهای تنظیمی شناختی و عاطفی بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است. در سطح شناختی، خودکارآمدی باعث می‌شود افراد اهداف چالش‌برانگیزی برای خود انتخاب کرده و با استفاده از راهبردهای مناسب خودتنظیمی، در راستای دستیابی به اهداف تلاش کنند و به ارزیابی میزان پیشرفت خود پرداخته و اشکالات احتمالی موجود را مرتفع سازند. به لحاظ عاطفی، خودکارآمدی موجب افزایش علاقه و توجه به تکلیف می‌شود و عواطف منفی دانش‌آموزان نظیر اضطراب و استرس را کاهش می‌دهد. بنابراین وجود رابطه بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد. مدل معادلات ساختاری نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم (با واسطه‌گری یا از طریق خودکارآمدی) با درگیری تحصیلی رابطه مثبت داشت. خودکارآمدی به عنوان یک واسطه نسبتاً قوی در رابطه بین خوش‌بینی و درگیری عمل کرد و مقدار ضریب مسیر غیرمستقیم رابطه بین خوش‌بینی و درگیری ۰/۵۶ بود. با این حال، خودکارآمدی واسطه کامل رابطه بین خوش‌بینی و درگیری تحصیلی نبود، بلکه تاحدی یا بخشی از تأثیر خوش‌بینی بر درگیری به صورت مستقیم اعمال می‌شد که مقدار استاندارد آن ۰/۱۶ بود. هر چند در مورد رابطه خوش‌بینی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی پژوهشی مشاهده نگردید، اما پژوهش حاضر را می‌توان با نتایج پژوهش حامدی نصاب و همکاران (۲۰۱۵) همسو دانست که در آن خودکارآمدی توانست در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش، نقش واسطه‌ای

داشته باشد.

کانل و ولبورن (Connell and Welborn, 1991; quoted by Bardbar and Yousefi, 2015) که از پیشگامان نظریه‌پردازی در حوزه‌ی درگیری تحصیلی هستند، در مدل فرایندهای نظام خود مطرح کرده‌اند که ویژگی‌های محیطی، به واسطه‌ی فرایندهای نظام، خوددرگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. فرایندهای نظام خود به صورت مجموعه‌ای از فرایندهای ارزیابی در نظر گرفته می‌شود که از طریق آن‌ها، شخص موقعیت خود را در بافتی خاص ارزیابی می‌کند. بنابراین، می‌توان خودکارآمدی را هم به عنوان بخشی از فرایندهای موجود در نظام خود در نظر گرفت که در آن شخص به ارزیابی از توانایی‌های خود می‌پردازد. به عبارت دیگر محیط مدرسه یا نگرش بد/خوبی که دانش‌آموز دارد (برای مثال، خوش‌بینی) از طریق تأثیرگذاری بر ارزیابی‌های افراد از توانایی خود، بر میزان درگیری تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. از سوی دیگر، از نظر بندورا، کارکرد آدمی را تنها با در نظر گرفتن تأثیر متقابل بافت اجتماعی/فرهنگی، عوامل شخصی و رفتار می‌توان تبیین نمود (Bandura, 1986 cited in Hampton and Massen, 2003). خوش‌بینی تحصیلی به ویژگی‌های محیط مدرسه نظیر حمایت معلم، تأکید تحصیلی در محیط مدرسه و احساس تعلق و هویت مدرسه اشاره دارد که می‌تواند به طرق متعدد مورد اشاره در نظریه بندورا (عملکرد، یادگیری جانشینی، اقلان عملکردی و حالات هیجانی و فیزیولوژیک؛ Bandura, 1986 cited in Hampton and Massen, 2003) بر خودکارآمدی تأثیرگذار باشند. از آنجا که خودکارآمدی یکی از پیش‌بین‌های معتبر درگیری تحصیلی و دیگر سازه‌های انگیزشی (Berso et al, 2011) است، بنابراین تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر درگیری را واسطه‌گری می‌کند. مدرسی که در آن‌ها میزان خوش‌بینی تحصیلی بالا است، ضمن برانگیختن دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف متعالی، الگوهای موفق در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند و از تلاش‌های دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف حمایت کرده و عملکرد مثبت آن‌ها را مورد تشویق قرار می‌دهند. همچنین مدارس دارای خوش‌بینی تحصیلی بالا، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا نسبت به محیط مدرسه احساس تعلق نموده و در آن از امنیت روانی لازم برای پیشرفت برخوردار باشند. از این رو دانش‌آموزان این مدارس خودکارآمدی بیشتری داشته و به تبع آن، از درگیری تحصیلی بیشتری برخوردارند. با این حال یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که خودکارآمدی هر چند بخش عمده‌ای از تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر درگیری را واسطه‌گری می‌کند، اما خوش‌بینی تحصیلی به صورت مستقیم نیز بر درگیری تأثیرگذار است. به عبارت دیگر ممکن است فرایندهای شخصی دیگری نظیر خودتنظیمی نیز بتواند ساختار واسطه‌ای مناسبی برای ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری دانش‌آموزان باشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر جهت استفاده‌ی دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت ارائه می‌شود. معلمان و مدیران مدارس می‌توانند با فراهم کردن محیطی مناسب و جلب اعتماد دانش‌آموزان و برقراری روابط خوب با آن‌ها خوش‌بینی دانش‌آموزان را در امر آموزش افزایش دهند که این امر می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی آنان را افزایش دهد و منجر به درگیری بیشتر دانش‌آموزان در امور تحصیلی خود شود. همچنین، خودکارآمدی به عنوان یک عامل مهم و تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان می‌تواند گزینه‌ی مناسبی برای سرمایه‌گذاری باشد. با توجه به اینکه خودکارآمدی دانش‌آموزان را به طرق متعدد می‌توان افزایش داد، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های متنوعی برای ارتقای خودکارآمدی دانش‌آموزان در مدرسه تهیه و اجرا شود. البته فرایند آموزش باید به گونه‌ای باشد که زمینه‌ی موفقیت تدریجی و کسب تجارب تسلط را تسهیل کند. معرفی الگوهای موفق به دانش‌آموزان و تشویق آن‌ها نیز می‌تواند مورد توجه مدیران قرار گیرد. این راه‌های افزایش خودکارآمدی نه تنها می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد، بلکه می‌تواند درگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز بهبود بخشد.

با توجه به اینکه خودکارآمدی همه‌ی تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر درگیری دانش‌آموزان را واسطه‌گری نمی‌کند، پیشنهاد می‌شود با استفاده از آموزه‌های نظریه بندورا، دیگر سازوکارهای واسطه‌ای احتمالی نظیر مهارت‌های خودتنظیمی و راهبردهای یادگیری نیز در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. پیامدهای خوش‌بینی تحصیلی بر روی متغیرهای مربوط به سلامت و بهداشت روانی دانش‌آموزان کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. با توجه به جدید بودن سازه‌ی خوش‌بینی تحصیلی بهتر است پیامدهای آن برای بهداشت و سلامت روان و نیز بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. جامعه‌ی آماری مورد بررسی در این پژوهش، شامل دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی بوده

است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود، این تحقیق بر روی دانشجویان دانشگاه یا دیگر سطوح سنی نیز تکرار شود.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسنده اول ۵۰ درصد و نویسندگان دوم و سوم هر کدام ۲۵ درصد مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

از دانشجویانی که در توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌های این پژوهش نقش داشته‌اند، تشکر می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباس‌پور، عباس؛ ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۳). بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خلاقیت دانش آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴(۱)، ۱۸۹-۲۰۰.
- ثمره، سولماز؛ خضری مقدم، نوشیروان (۱۳۹۵). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۶)، ۱۳-۲.
- حامدی نسب، صادق؛ عسگری، علی (۱۳۹۷). بررسی رابطه خوش‌بینی علمی و انگیزه پیشرفت با توجه به نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۱۵(۲) (پیاپی ۲۸)، ۴۹-۶۱.
- خداوردیان، زهرا (۱۳۸۶). اثر بخشی آموزش مهارت‌های خوش‌بینی مادران بر بهبود سبک اسناد و کاهش افسردگی دانش آموزان دختر مقطع اول و دوم راهنمایی شهر تهران در سال ۸۵-۸۶. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه تهران*.
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون (۱۳۹۲). ارتباط خوش‌بینی معلم و اهداف پیشرفت دانش آموزان با یادگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران*.
- سلطانی مجد، امیر هوشنگ؛ تقی‌زاده، محمد احسان؛ زارع، حسین (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴(۲)، ۴۴-۳۱.
- شکری، امید؛ طولابی، سعید؛ غنایی، زیبا؛ تقوایی‌نیا، علی؛ کاکابرایی، کیوان و فولادوند، خدیجه (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۲)، ۴۵-۶۱.
- صابر، سوسن؛ پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۰(۱۱) (پیاپی ۳۸)، ۷۲-۸۵.
- فرهادی، علی؛ ساکی، کوروش؛ قدم‌پور، عزت‌الله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا؛ چهری، پرستو. (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۳۳-۱۲۷.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ میرزایی فر، داود؛ سبزیان، سعیده (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی). *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۳۴)، ۲۴۷-۲۳۳.
- قنبرلو، سلمان؛ غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۹(۳) (پیاپی ۷۵)، ۲۳۴-۲۱۸.

مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد؛ میرزایی، محمد (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۵)، ۸۰-۶۹.

یوسفی، فریده؛ بردبار، مریم (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپروی و درگیری تحصیلی، *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳(۴۹)، ۲۸-۱۳.

References

- Alghamdia, A., Karpinski, A. C., Lepp, A. & Barkley, J. (2020). Online and Face-to Face Classroom Multitasking and Academic Performance: Moderated Mediation with Self-efficacy for Self-regulated Learning and Gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222. DOI: 10.1016/j.chb.2019.08.018.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. DOI:10.1037/0022-0663.80.3.260.
- Ashby, F. G., Isen, A. M. & Turken, U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect and its Influence on Cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550. DOI:10.1037/0033-295X.106.3.529
- Bandak, M., Maleki, H., Abbaspour, A and Ebrahimi Qavam, S. (2014). Investigating the Effect of Teaching Life Skills on Student's Creativity. *Innovation and Creativity in Human Sciences*, 4(1), 190-200. [In Persian]
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. DOI:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. DOI:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bevel, R. K. & Mitchell, R. M. (2012). The Effects of Academic Optimism on Elementary Reading Achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787. DOI:10.1108/09578231211264685
- Bordbar, M & Yousefi, F. (2015). The Mediating Role of Self-system Processes and Academic Excitement in the Relationship between Supportive Self-following Environment and Academic Engagement. *Evolutionary Psychology*, 13(49), 13-28. [In Persian].
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. DOI:10.1177/109442810141004
- Collins, J. L. (1982). Self-efficacy and Ability in Achievement Behavior. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*, New York.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological Capital Bolsters Motivation, Engagement, and Achievement: Cross-sectional and Longitudinal Studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. DOI:10.1080/17439760.2016.1257056.
- Dorman, J., & Adams, J. (2004). Associations between Student's Perceptions of Classroom Environment and Academic Efficacy in Australian and British Secondary Schools. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 69-85. DOI:10.1080/0140672040270106
- Farhadi, A., Saki, K., Kadampour, E., Khalili G, Z., Chehri, P. (2016). Predicting the

- Dimensions of Academic Engagement Based on the Components of Student's Psychological Capital, *Teaching Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 127-133. [In Persian].
- Friesen, H. H. (2019). The Role of Mentoring on Hispanic Graduate Student's Sense of Belonging and Academic Self-efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 20(1), 46-58. Doi.org/10.1177/1538192718823716.
- Finn, J. D. (1998). Parental Engagement that Makes a Difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Fraser, C. J., & Mahoney, J. (2010). The Relationship between Self-efficacy, Self-esteem, Hope and Disability in Women with Multiple Sclerosis. *Women and multiple sclerosis*, 7(5), 111-123.
- Fredericks, J. A. Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(6), 59-109. Doi:10.3102/00346543074001059.
- uu,,,,, .. & kkn,, .. (0033). eeeee ff eeeeeess as a Foooo niii dd''' s aaa eemic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 62-148. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Ghadampour, E, Mirzaeifar, D and Sabzian, S. (2013). Investigating the Relationship between Academic Conflict and Academic Failure in First-year Male and Female High School Students in Isfahan City (Prediction of Academic Failure Based on Academic Conflict). *Educational Psychology Quarterly*, 34(10), 233-247. [In Persian]
- Gilbreath, B., Kim, T. Y., & Nichols, B. (2011). Person-environment Fit and It's Effects on University Students: A Response Surface Methodology Study. *Research in Higher Education*, 52(1), 47-62. Doi:10.1007/s11162-010-9182-3
- Gumora, G., & Arsenio, F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413. Doi:10.1016/S0022-4405(02)00108-5
- Gurol, M. & Kerimgil, S. (2010). Academic Optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.261
- 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. Doi:10.1016/S0022-4405(03)00028-1
- Hanke, C. Y. C. (2013). A Cross-national Study of uunnt's Peeett oess ff hhhhemccs Classroom Environment, Attitudes towards Mathematics and Academic Self-efficacy Among Middle School Students in Hong Kong and the USA (Doctoral dissertation, Curtin University).
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk Hoy. A. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal* 43(4), 425-436. DOI:10.3102/00028312043003425

- Kim, Y. H. (2003). Correlation of Mental Health Problems with Psychological Constructs in Adolescence: Final Results from A 2-year Study. *International Journal of Nursing Studies*, 40(2), 115-124. DOI: 10.1016/s0020-7489(02)00037-8
- King Bevel, R. (2010). The Effects of Academic Optimism on Student Academic Achievement in Alabama (doctorial dissertation). The University of Alabama.
- Kirby, M.M. & DiPaola, M.F. (2011). Academic Optimism and Community Engagement in Urban Schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562. DOI:10.1108/09578231111159539
- Khodaverdian, Z (1386). Effectiveness of mother's low optimism training on improving writing style and reducing depression of first and second grade female students in Tehran. (Master's Thesis). Al-Zahra University, Tehran. . [In Persian].
- Malmivuori, M. L. (2006). Affect and Self-regulation. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 149-164. DOI:10.1007/s10649-006-9022-8
- Marjoribanks, K., & Mboya, M. M. (2001). Age and Gender Differences in the Self-concept of South African Students. *The Journal of social psychology*, 141(1), 148-149. DOI:10.1080/00224540109600539
- Meyer, D. & Turner, J. C. (2000). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114. DOI:10.1207/S15326985EP3702_5
- Moradi, K, Vaezi, M, Farzaneh, M and Mirzaei, M. (2013). The Role of the Relationship between Academic Optimism and Academic Progress among Boy's High School Students in Districts 6 and 9 of Tehran. *Journal of research in school and virtual learning*, 2(5), 69-80. [In Persian]
- Nasab, S. H., Asgari, A. (2018). The Relation between Academic Optimism and Motivation of Academic Advancement with Respect of Mediating Role of Academic Efficacy of the Second Grade Students. *International J. Soc. Sci. & Education*, 15(2), 49-61. DOI: 10.22070/tlr.2020.2528. [In Persian]
- Ouweneel, E., Schaufeli, W. B., & Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and You Will Achieve: nnnnsss vv rr ii me nn aaaaaaaaaa, nngggmm,, ddd ooooooo.... *Applied Psychology: Health and Well Bein*, 5(2), 225-247. Doi:10.1111/aphw.12008
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-efficacy in Self Regulated Learning. *Theory into Practice*, 91(2), 116-125. DOI:10.1207/s15430421tip4102_8
- Pekrun, R. (2006). The Control-value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(5), 315–341. DOI:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Student's Self regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Qanberlou, S, Lavasani, M and Aje-ai, J. (2015). The Relationship between Teacher's Academic Optimism and Emotional Intelligence with Student's Academic Progress.

Journal of Psychology, 19(3). 218-234. [In Persian]

- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2019). Hope, But not Optimism, Predicts Academic Performance of Law Students Beyond Previous Academic Achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638- 686. DOI: 10.1016/j.jrp.2011.08.004
- Reschly, A. & Christenson, S. L. (2006). School Completion. In G. Bear and K. Minke (Eds.) *Children's needs: Development, prevention, and intervention*. Washington DC: National Association of School Psychologist. 14(8), 147-169.
- Saber, S and Pashashrefi, H. (2012). A Research with the Title of Predicting the Dimensions of Academic Conflict Based on Identity Styles in First Grade Female Students of Public High Schools in Tehran. *Journal of Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning*, 10(11), 72-85. [In Persian]
- Samareh, S; Khazri M, N. (2014). The relationship between achievement goals and academic self-efficacy: The mediating role of academic engagement. *Research in Medical Science Education*, 3(1), 58-49. . [In Persian].
- Schultz, D and Schultz, A. (2002). *Personality Theories* (Translated by Yahya Seyed Mohammadi). Tehran: Homa (published in the original language in 1998).
- Scholz, U., Gutiérrez Doza , B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-efficacy a Universal construct? Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. DOI:10.1027//1015-5759.18.3.242
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an Engaged Learner. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer US.
- Shen, C. X. (2018). Does School-related Internet Information Seeking Improve Academic Self-efficacy? The Moderating Role of Internet Information Seeking Styles. *Computers in Human Behavior*, 86(3), 91-98. DOI:10.1016/j.chb.2018.04.035.
- Shokri, O., Tulabi, S., Ghanai, Z., Taqvai Nia, A., Kakabraei, K and Foladvand, K. (2012). Psychometric Study of Academic Self-efficacy Beliefs Questionnaire. *Studies in Teaching and Learning*, 3(2), 45-61. [In Persian]
- Soltani Majd, S, A., Taghizadeh, and Zareh, H. (2015). The Effectiveness of Group Training of Academic Skills on Self-efficacy and Motivation of Progress of Male Students in the First Year of High School. *Cognitive and Behavioral Sciences Research*, 4(2), 31-44. [In Persian]
- Taylor, J., & Nelms, L. (2019). *School Engagement and Life changes: 15 Year Olds in Transition*. Brotherhood of St Laurence, Melbourne
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moore J.r, D.M. (2013). Student Academic Optimism: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 150-175. DOI:10.1108/09578231311304689
- Uwah, C., McMahon, H., & Furlow, C. (2008). School Belonging, Educational Aspirations, and Academic Self-efficacy Among African American Male High School Students: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 296-305. DOI:10.1177/2156759X0801100

- Wolters, C. A. & Rosental, H. (2000). The Relation between Student's oo iiiooooooosssss and Their Use of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820. DOI:10.1016/S0883-0355(00)00051-3
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teacher`s Academic Optimism: The Development and Test of a New Construct. *Archive of SID Teaching and Teacher Education*, 24(3), 821-834. DOI:10.1016/j.tate.2007.08.004
- Zabihi Hesari, N, K. (2012). The Relationship between Teacher's Academic Optimism and Student's Progress Goals with Student's Academic Learning. (Doctoral thesis in educational psychology). University of Tehran. [In Persian].
- Zarang, R (2011). The Relationship between Learning Styles and Academic Engagement with the Academic Performance of Students of Ferdowsi University of Mashhad (master's thesis in educational psychology). Mashhad Ferdowsi University.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

