

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Mediating the Role of Academic Motivation in Predicting Students' Academic Engagement Based on their Academic Self-Efficacy and Optimism

S. Ostovar^{*1}

¹.Corresponding author: Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Farhangian University, Shiraz, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Academic self-efficacy,
Academic optimism,
Academic engagement,
Academic motivation.

¹.Corresponding author

[✉s_stovar@yahoo.com](mailto:s_stovar@yahoo.com)

Background and Objective: The purpose of this study was to investigate the mediating role of academic motivation in predicting students' academic engagement based on self-efficacy and academic optimism in sixth grade students of elementary school. **Methods:** The participants included 322 people (164 boys and 158 girls) from the sixth grade students of the four primary districts of Shiraz, who were selected based on the random cluster sampling method and the academic self-efficacy scale of Patrick, Hicks and Ryan, (1997), Schennen-Moran et al.'s academic optimism questionnaire (2013), Rio and Tseng's academic engagement questionnaire (2011) and Harter's academic motivation scale (1981) were completed. Path analysis method was used to test the research hypotheses. **Findings:** The results of the research showed that the variables of academic self-efficacy and academic optimism have a significant direct effect on academic engagement. In addition, academic motivation plays a mediating role in the relationship between academic self-efficacy and academic optimism with academic engagement. **Conclusion:** In general, the results of the present study confirmed the mediating role of academic motivation in the relationship between academic self-efficacy and academic optimism concerning academic involvement, and the theoretical and practical implications of these findings were discussed. From a theoretical perspective, this research represents a step toward expanding the existing knowledge regarding academic conflict and the factors that influence it. By implementing well-structured and written educational protocols focused on academic optimism and self-efficacy, more help should be given to promote the motivation and academic engagement of students.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.16396.1300


Received: 3 June 2024

Reviewed: 9 October 2024

Accepted: 26 October 2024

PP: 18-33

Citation (APA): ostovar.S. (2024). Mediating the Role of Academic Motivation in Predicting Students' Academic Engagement Based on their Academic Self-Efficacy and Optimism. *The . journal of research and innovation in elementary education*, 6(12), 18-33

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16396.1300>



نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی

مقاله پژوهشی

صغری استوار

استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی، در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، بر اساس خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی است. **روش‌ها:** شرکت‌کنندگان شامل ۳۲۲ نفر (۱۶۴ پسر، ۱۵۸ دختر) از دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز هستند که بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و ریان (۱۹۹۷)، پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی اسپنن- موران و همکاران (۲۰۱۳)، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) و مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) را تکمیل کردند. جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، از شیوه تحلیل مسیر استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که متغیر خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی، اثر مستقیم معنی‌داری بر درگیری تحصیلی دارد. علاوه بر این، انگیزش تحصیلی، در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی با درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای دارد. **نتیجه‌گیری:** به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر، نقش میانجی انگیزش تحصیلی، در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی با درگیری تحصیلی را مورد تأیید قرار داد که تلویحات نظری و کاربردی یافته‌ها به بحث گذاشته شد. به لحاظ نظری، این پژوهش را می‌توان گامی در جهت گسترش دانش موجود، درخصوص درگیری تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن دانست. با استفاده از شیوه‌نامه‌های آموزشی مناسب و مدون در زمینه خوش‌بینی و خودکارآمدی تحصیلی، به ارتقای انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کمک بیشتری صورت خواهد گرفت.

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

DOI:

10.48310/reek.2024.16396.1300

واژه‌های کلیدی:

. انگیزش تحصیلی،
 . خودکارآمدی تحصیلی،
 . خوش‌بینی تحصیلی،
 . درگیری تحصیلی.
s_stovar@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۰۵

شماره صفحات: ۱۸-۲۳

مقدمه

یکی از چالش‌های اصلی در محیط‌های آموزشی، بهینه‌سازی محیط و فرایند یادگیری، به‌منظور جلوگیری از افت تحصیلی، ترک تحصیل و کمک به دانش‌آموزان برای رسیدن به حداکثر عملکرد است. افت تحصیلی در مقاطع ابتدایی امری طبیعی است و در همه نظام‌های آموزشی دنیا دیده می‌شود (Chrispeels & Rivero, 2001)؛ اما در کشور ما، نرخ افت تحصیلی، با توجه به استانداردهای جهانی، بالاست. مرکز آمار و فناوری وزارت آموزش و پرورش، میزان مردودی دانش‌آموزان را در مقاطع مختلف تحصیلی اعلام کرده است. بر این اساس در دوره ابتدایی ۱/۱ درصد، در دوره راهنمایی ۶/۴ درصد و در پایه اول متوسطه نیز ۸/۰ درصد دانش‌آموزان مردود شده‌اند (خرمایی و صالح اردستانی، ۱۳۹۹).

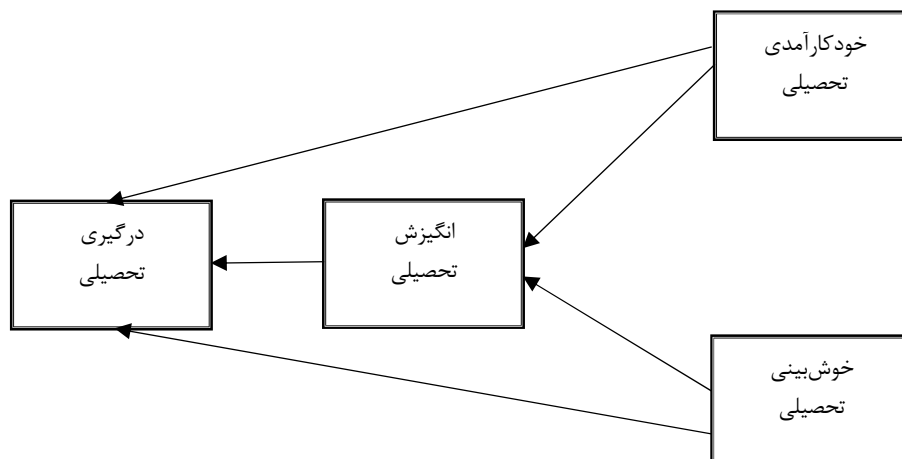
متغیرهای گوناگونی در نظام آموزشی و در ارتباط با دانش‌آموزان وجود دارد که ایجاد تغییر و بهبود در آن‌ها، می‌تواند نقش مهمی در رشد و پیشرفت دانش‌آموزان و در نهایت بلندگی نظام آموزشی کشور ایفا کند. امروزه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، یک شاخص مهم در کنار سایر شاخص‌ها، برای ارزیابی نظام‌های آموزشی است. همچنین خودکارآمدی، یکی از مفاهیم مهم روانشناسی است که در مطالعات بسیاری، از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گرفته است (اسدی، ۱۴۰۲). خودکارآمدی از نظریه شناختی- اجتماعی بندورا نشأت گرفته و نزدیک به سه دهه است که مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران حوزه‌های روانشناسی تربیتی و تعلیم و تربیت قرار گرفته است (عابدینی، ۱۳۹۰). بندورا خودکارآمدی را، قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان، برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها، جهت رسیدن به انواع تعیین‌شده عملکرد، می‌داند. از دیدگاه بندورا، دانش‌آموزان خودکارآمد، هنگام مواجهه با مشکلات، بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند، از خود، سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و در فعالیتهای آموزشی شرکت می‌کنند (عابدینی، ۱۳۹۰). خودکارآمدی تحصیلی، به باورهای فرد، در مورد توانایی جهت انجام تکالیف تحصیلی یا دستیابی به اهداف تحصیلی اشاره دارد (Bandura, 1997). خودکارآمدی تحصیلی بر انتخاب فعالیت‌ها، تلاش صرف‌شده، استقامت و پایداری در انجام تکالیف و دستاوردهای تکلیف، تأثیر می‌گذارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی از عواملی است که در عملکرد تحصیلی، نقش زیادی دارد و دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا، در مقایسه با دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین، به پیشرفت بیشتری نائل می‌شوند (عابدینی، ۱۳۹۰). سازه خوش‌بینی، یکی از سازه‌های مطرح‌شده در حوزه روانشناسی مثبت است که به لحاظ رابطه با دیگر سازه‌ها و همچنین به لحاظ نقشی که در تبیین بسیاری از پیامدهای رفتاری- هیجانی دارد، از اهمیت زیادی برخوردار است. قطعاً دید خوش‌بینانه به تحصیل، امکان پیشرفت را نیز فراهم می‌کند (عباسیان و حیدرزاده، ۱۳۹۳). خوش‌بینی یک مهارت اکتسابی است و نه ویژگی شخصیتی ذاتی دانش‌آموزان مدرسه؛ همه دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند که چگونه خوش‌بین باشند (Vizoso, Arias-Gundín & Rodríguez, 2019). منظور از خوش‌بینی یک نگرش ذهنی است که با امید و اعتماد به موفقیت و آینده مثبت مشخص می‌شود. دانش‌آموزان خوش‌بین کسانی هستند که انتظار دارند اتفاقات خوبی بیفتد (Kusmaryono, Suyitno & Dwidayati, 2020). نتایج پژوهش پسکلو و همکاران (۱۴۰۱) نشان داده است که بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین نتایج تحقیق (غلامپور، پورشافی، قرآنی سیرجانی، ۱۳۹۸) نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین خوش‌بینی با درگیری تحصیلی و امید به آینده وجود دارد (آزفنداک و عبدالله پور، ۱۳۹۷). در پژوهش دیگری با عنوان «رابطه خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان» به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی، قابلیت پیش‌بینی درگیری تحصیلی را دارد.

یکی دیگر از مفاهیم کلیدی تأثیرگذار بر رشد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، انگیزش است که از عوامل مهم فردی و موقعیتی تأثیر می‌پذیرد. انگیزش، نیروی محرک اعمال و رفتار است که تأثیرات مهمی در رفتار انسان دارد (دهقان منشادی، باویه سلطان‌زاده، همتی، ۱۴۰۰). یکی از ابعاد انگیزش، انگیزش تحصیلی است. انگیزش تحصیلی،

نوع خاصی از انگیزش است که به یادگیرندگان کمک می‌کند در فعالیت‌هایی درگیر شوند که یادگیری آنها و دستیابی به اهداف تحصیلی‌شان تسهیل شود (شیرزادی و شیخ‌الاسلامی، ۱۴۰۰). یکی از دلایل اصلی سرعت پیشرفت و توسعه، در کشورهای گوناگون، توجه به فرایند انگیزش تحصیلی در آن کشورها بوده است؛ در این راستا (Howard & 2021) (et al.,) بیان کردند که انگیزش تحصیلی می‌تواند دانش‌آموزان را برای مقاومت در برابر مشکلاتی که ممکن است در طول فرآیند یادگیری تجربه کنند، توانمند کند. فرایند یادگیری و یاددهی به دلیل برخورداری از ویژگی‌های متفاوت و خاص، دارای عناصری است که هر یک بر دیگری اثر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند (Walker, 2015). بر اساس پژوهش‌های مختلف، مشخص شده است درگیری تحصیلی از متغیرهای مؤثر در یادگیری دانش‌آموزان است (یوسفی، فرخی و صرامی، ۱۳۹۲). درگیری تحصیلی، یک الگوی نظری مهم، برای تبیین پدیده افت تحصیلی دانش‌آموزان و امیدوارکننده‌ترین رویکرد برای جلوگیری از آن است؛ از این رو کسب آگاهی بیشتر نسبت به درگیری تحصیلی و عوامل تأثیرگذار بر آن، می‌تواند جریان یادگیری دانش‌آموزان را تسهیل کند (یوسفی، فرخی و صرامی، ۱۳۹۲). مراد از درگیری تحصیلی، مشارکت سازنده دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند؛ در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پر بار کنند (Reeve & Tseng, 2011). دانش‌آموزان فاقد درگیری تحصیلی، به مشارکت‌های کلاسی و کارگروهی، رغبت نشان نمی‌دهند؛ محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آنان در آموزش و یادگیری پایین است. چنین دانش‌آموزانی دچار افت تحصیلی می‌شوند و از ادامه تحصیل باز می‌مانند. دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی پایین، احساس تعلق به محیط آموزش ندارند و غیبت‌های مکرر و گریز از مدرسه از نتایج آن است (کردافشاری، ۱۳۹۰). درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، پایه و اساس تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت شناخته می‌شود؛ بنابراین توجه به آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (غلامپور، پورشافعی، قرآنی سیرجانی، ۱۳۹۸). رشد فزاینده‌ی علاقه به سازه درگیری تحصیلی، دلایل متعددی دارد؛ یک دلیل این است که درگیری، پادزهری برای پیشرفت پایین، بی‌میلی دانش‌آموزان و نرخ افت تحصیلی بالا است؛ دلیل دیگر این است که فرض شده است درگیری تحصیلی، امری سازگار و پاسخگو به تغییرات محیطی است (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2005). مرور نتایج حاصل از پژوهش‌های متعدد نشان داده است درگیری تحصیلی با متغیرهایی همچون خودکارآمدی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش تحصیلی (حریری زاده، برزگر بفرویی و زندوانیان، ۱۴۰۲)؛ (Dogan (2017) ; Meng & Zhang (2023) ; Feng, He & Din (2023) و Cho, Lee & Lee (2023) ارتباط دارد.

با توجه به مطالب ذکر شده، رابطه خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی با درگیری تحصیلی، همچون بسیاری از مفاهیم و سازه‌های روانشناختی، رابطه‌ای ساده نیست و فرایندهای خاصی همچون انگیزش تحصیلی، می‌تواند این رابطه را واسطه‌سازی کند. در نظریه‌های اخیر انگیزش، اعتقاد بر این است که انگیزش، عاملی مؤثر در نحوه عملکرد و رفتارها است و نقشی تعیین‌کننده، در انتخاب فعالیت‌ها و میزان پافشاری در انجام آنها دارد (Celik, 2022). براساس دیدگاه (Bandura, 1993) باورهای خودکارآمدی از طریق فرآیندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی، باعث ترغیب انگیزه دانش‌آموزان برای درآمیزی با تکالیف رشدی و شرایط نامطلوب تحصیلی می‌شوند. علاوه بر این، با توجه به پژوهش‌های انجام شده در زمینه انگیزش تحصیلی، ضرورت توجه به انگیزش تحصیلی در رابطه با خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی با درگیری تحصیلی از آنجا ناشی می‌شود که این متغیرها نقش بسزایی در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند. عواملی که انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، می‌توانند همچون پیشایندهای درگیری تحصیلی در نظر گرفته شوند. با توجه به اینکه یکی از هدف‌های عمده نظام تعلیم و تربیت، پرورش یادگیرندگانی با انگیزه و کارآمد و هدفمند است، بررسی عوامل مرتبط با درگیری تحصیلی و ارتقای آن ضروری است؛ بنابراین شناسایی عوامل مؤثر درگیری تحصیلی دارای اهمیت است و می‌تواند موجبات دستیابی دانش‌آموزان به درگیری تحصیلی را فراهم آورد و به متولیان و دست‌اندرکاران امرآموزش نیز کمک کند که در

بهبود درگیری تحصیلی فراگیران از آن استفاده نمایند؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، تعیین نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی، در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی آنان است. مدل مفهومی این پژوهش به شکل زیر است:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش، به شیوه تحلیل مسیر، مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره ششم ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز بود که در سال تحصیلی (۱۴۰۱-۱۴۰۲) مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده گردید؛ به این صورت که ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد؛ سپس ۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه به طور تصادفی از ناحیه ۲ انتخاب شدند؛ سپس از هر مدرسه، تمام کلاس‌های پایه ششم انتخاب شدند. حجم نمونه برابر با ۳۲۲ (پسر ۱۶۴، دختر ۱۵۸) به دست آمد. در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای ذیل استفاده گردید:

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس را (Patrick, Hicks & Ryan, 1997) ساخته‌اند. این مقیاس ۵ گویه دارد که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی آنها در انجام تکالیف کلاسی می‌باشد؛ برای مثال، من می‌توانم تکالیف و مطالب درسی خود را حتی اگر خیلی هم سخت باشند، یاد بگیرم. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که گویه‌های آن از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱. کاملاً مخالفم؛ ۲. مخالفم؛ ۳. بی‌نظرم؛ ۴. موافقم؛ ۵. کاملاً موافقم)، است. برای به دست آوردن نمره خودکارآمدی تحصیلی، نمره همه عبارات با هم جمع می‌شود. حداقل نمره در این مقیاس ۵ و حداکثر آن ۲۵ است. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاتر است. پایایی این مقیاس را (Midgley & et al, 2000) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند (حاجی‌علیزاده، سماوی و رفیع‌پور، ۱۳۹۵). در پژوهشی به منظور بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۰ به دست آمده است. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان: برای اندازه‌گیری متغیر خوش‌بینی تحصیلی، از پرسشنامه استاندارد خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان (Tschannen & et al, 2013) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۸ گویه است که

وضعیت خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و دبیرستان را می‌سنجد. این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱. کاملاً مخالفم؛ ۲. مخالفم؛ ۳. بی‌نظر؛ ۴. موافقم و ۵. کاملاً موافقم)، نمره‌گذاری می‌شود. پاسخ‌دهندگان پس از مطالعه هر گویه، بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت، گزینه‌ای را که مطابقت بیشتری با وضعیت آنان دارد، مشخص می‌کنند. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس است: اعتماد دانش‌آموزان به معلمان با ۱۰ گویه (۱۰-۱)، تأکید تحصیلی دانش‌آموزان با ۸ گویه (۱۱-۱۸) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه با ۱۰ گویه (۲۸-۱۹) (Tschannen & et al, 2013). برای مقیاس، روایی مطلوبی را گزارش کرده و پایایی خرده‌مقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۶ و ۰/۹۷ به دست آوردند. در این پژوهش به‌منظور تعیین پایایی پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل ۰/۹۲ و پایایی خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی: برای اندازه‌گیری متغیر درگیری تحصیلی از پرسشنامه (Reeve & Tseng, 2011) استفاده شد، این پرسشنامه، جنبه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، شامل: درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری عاملیت را ارزیابی می‌کند. در نسخه اصلی، برای تکمیل آن، پاسخگو باید هر گویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را بر روی یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از یک (به معنای هرگز یا تقریباً هرگز) تا پنج (به معنای همیشه یا تقریباً همیشه) مشخص سازد. درگیری عاملیت به وسیله پنج ماده (گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۸ و ۱۴)، درگیری رفتاری به وسیله پنج ماده (گویه‌های ۲، ۶، ۷، ۹ و ۲۱)، درگیری عاطفی به وسیله چهار ماده (گویه‌های ۱۳، ۱۱، ۱۶ و ۱۷) و درگیری شناختی به وسیله هشت ماده (گویه‌های ۱۲، ۴، ۶، ۱۹، ۱۸، ۱۵ و ۲۲) سنجیده می‌شود (سادات و همکاران، ۱۳۹۹). در مطالعه (Reeve & Tseng, 2011) روایی عاملی این پرسشنامه در سطح رضایت‌بخشی گزارش شده است و ساختار عاملی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین، پایایی درگیری عاملیت ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمده است. در پژوهش (سادات و همکاران، ۱۳۹۹) پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ برآورد شده است. همچنین در پژوهش سادات و همکاران (۱۳۹۹) پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. پایایی کل برابر با ۰/۸۹، درگیری رفتاری ۰/۹۲، درگیری شناختی ۰/۸۹، پایایی درگیری عاملیت ۰/۸۰ و درگیری عاطفی ۰/۸۱ به دست آمده است. نتایج هر دو پژوهش نشان می‌دهد: پرسشنامه درگیری تحصیلی، جهت سنجش این متغیر و مؤلفه‌های آن، در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی و دبیرستان ایرانی، مناسب است و می‌تواند پاسخگوی نیازهای موجود باشد (سادات و همکاران، ۱۳۹۹). به‌منظور تعیین پایایی پرسشنامه، در پژوهش حاضر، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه درگیری تحصیلی ۰/۹۱ و پایایی خرده‌مقیاس درگیری رفتاری، ۰/۹۱، درگیری شناختی، ۰/۹۰، درگیری عاملیت، ۰/۸۵ و درگیری عاطفی، ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی: پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی، شکل اصلاح شده مقیاس (Harter, 1981) است. این مقیاس از معدود مقیاس‌های انگیزشی است که در مقطع ابتدایی کاربرد دارد و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) یکی از معروف‌ترین مقیاس‌هایی است که تفاوت‌های فردی را در ابعاد انگیزشی، در دو بعد درونی و بیرونی می‌سنجد. در این مقیاس، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی، در برابر هم قرار گرفته‌اند؛ بدین ترتیب که نمونه‌هایی از فعالیت دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی ارائه می‌شود و درباره میزان درگیر شدن درونی با آن فعالیت یا تأثیر فشارها و مشوق‌های بیرونی، از آنها سؤال می‌شود؛ مثلاً پرسیده می‌شود: برای لذت درونی فعالیت می‌کنند یا برای خوشایندی معلم؟ مقیاس هارتر در

اصل متشکل از ۱۸ سؤال است و هر سؤال آن، دو قطب انگیزش درونی و بیرونی را در دو انتهای یک پیوستار اندازه می‌گیرد؛ اما نظر به مشکلاتی که (Lepper, Corpus & Tengar, 2005) به آنها اشاره می‌کنند، (2005, Lepper & et al) با چشم‌پوشی از فرض دو قطبی بودن انگیزش، مقیاس هارتر را به صورت سؤال‌های جداگانه‌ای برای دو بعد انگیزش درونی و بیرونی طرح کرده‌اند و آن را با یک طیف پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت طراحی و اجرا کرده‌اند. در شکل تغییر یافته مقیاس هارتر، ۱۸ سؤال اصلی به ۳۶ سؤال جداگانه تفکیک شده است و پس از بررسی عاملی سؤال‌ها با حذف سه سؤال ضعیف، یک فرم ۳۳ سؤالی (۱۷ سؤال برای انگیزش درونی و ۱۶ سؤال برای انگیزش بیرونی) از آن به دست آمده است. (Lepper & et al., 2005) مقیاس هارتر را به شکلی طراحی کرده‌اند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی را در نظر می‌گیرد. یک قطب آن انگیزش درونی شامل سه مؤلفه ۱. چالش‌انگیز بودن مسائل درسی (گویه‌های ۶، ۱۲، ۷، ۱۸، ۲۴، ۲۵، ۲۹، ۳۰، ۳۳)، ۲. تمرکز بر کنجکاوی (گویه‌های ۱، ۱۹، ۳۱)، ۳. مهارت و تبحر مستقلانه (گویه‌های ۲، ۸، ۱۴، ۲۰) و قطب دیگر آن انگیزش بیرونی است که شامل سه مؤلفه ۱. تمرکز بر خوشایندی و رضایت معلم و کسب نمره‌های خوب است (گویه‌های ۴، ۱۰، ۱۶، ۲۲)، (برای مثال، ۴- من برای این درس می‌خوانم که معلم می‌خواهد. ۱۰- کارهای مدرسه را چون معلم می‌گوید انجام می‌دهم.)، ۲. وابستگی به قضاوت معلم (گویه‌های ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۶، ۲۸، ۳۲) و ۳. ترجیح کار آسان (گویه‌های ۳، ۲۱، ۱۵، ۹، ۳، ۲۷، ۳۱) نمره‌گذاری معکوس دارند. پایایی این آزمون در مطالعه (Lepper & et al., 2005) با استفاده از روش بازآزمایی به فاصله شش هفته ۰/۷۴ به دست آمد. ضریب آلفا نیز برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی معادل ۰/۷۸ و برای انگیزش درونی ۰/۹۰ به دست آمده است. در این پژوهش به منظور تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی معادل ۰/۸۷ و برای انگیزش درونی ۰/۹۱ به دست آمد. پایایی مؤلفه‌های انگیزش درونی به ترتیب چالش‌انگیز بودن مسائل درسی ۰/۸۹، تمرکز بر کنجکاوی، ۰/۸۸، مهارت و تبحر مستقلانه، ۰/۹۲ و مؤلفه‌های انگیزش بیرونی به ترتیب تمرکز بر خوشایندی و رضایت معلم و کسب نمره‌های خوب، ۰/۸۲ وابستگی به قضاوت معلم، ۰/۸۵ و ترجیح کار آسان، ۰/۸۰ به دست آمد.

یافته‌ها

در این پژوهش از ۳۲۲ نفر نمونه مورد مطالعه، ۱۶۴ نفر (معادل ۵۰/۹۳ درصد) پسر و ۱۵۸ نفر (معادل ۴۹/۰۷ درصد) دختر بوده‌اند. میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت‌کنندگان به ترتیب برابر ۱۱/۶۰ و ۱/۱۲ سال بود. در این بخش، ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و سپس نتایج تحلیل مسیر که به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش صورت گرفت، ارائه شد. یافته‌های توصیفی با نرم افزار SPSS-24 مورد آزمون قرار گرفت و سپس فرضیه‌های پژوهش، با آزمون تحلیل مسیر و آزمون نیکویی برازش با استفاده از نرم افزار AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
خودکارآمدی تحصیلی	۴/۳۳	۰/۷۳۰	۱			
خوش‌بینی تحصیلی	۳/۴۸	۰/۶۲۲	۰/۵۶**	۱		
درگیری تحصیلی	۴/۳۸	۰/۵۵۷	۰/۵۴**	۰/۴۷**	۱	

انگیزش تحصیلی	۴/۱۲	۰/۴۹۴	۰/۴۹***	۰/۶۳***	۰/۶۰***	۱
---------------	------	-------	---------	---------	---------	---

** $P \leq 0.01$

همان‌طور که در جدول ۱ آمده است، خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی ($r=0.54, P<0.01$)، همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد؛ همچنین خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی ($r=0.49, P<0.01$) و خوش‌بینی تحصیلی ($r=0.56, P<0.01$) همبستگی معنی‌داری دارد؛ به‌علاوه متغیر میانجی مدل یعنی انگیزش تحصیلی با درگیری تحصیلی ($r=0.54, p<0.01$) همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد.

جدول ۲ مقادیر ضرایب مستقیم و غیرمستقیم را به سمت متغیرهای ملاک نشان می‌دهد.

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	اثرات مستقیم	اثرات غیر مستقیم	اثرات کل
درگیری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۶***	۰/۳۰*	۰/۸۶***
	خوش‌بینی تحصیلی	۰/۴۶***	۰/۱۸*	۰/۸۴***
	انگیزش تحصیلی	۰/۳۹***		۰/۳۹***
انگیزش تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۸***		۰/۵۸***
	خوش‌بینی تحصیلی	۰/۵۹***		۰/۵۹***

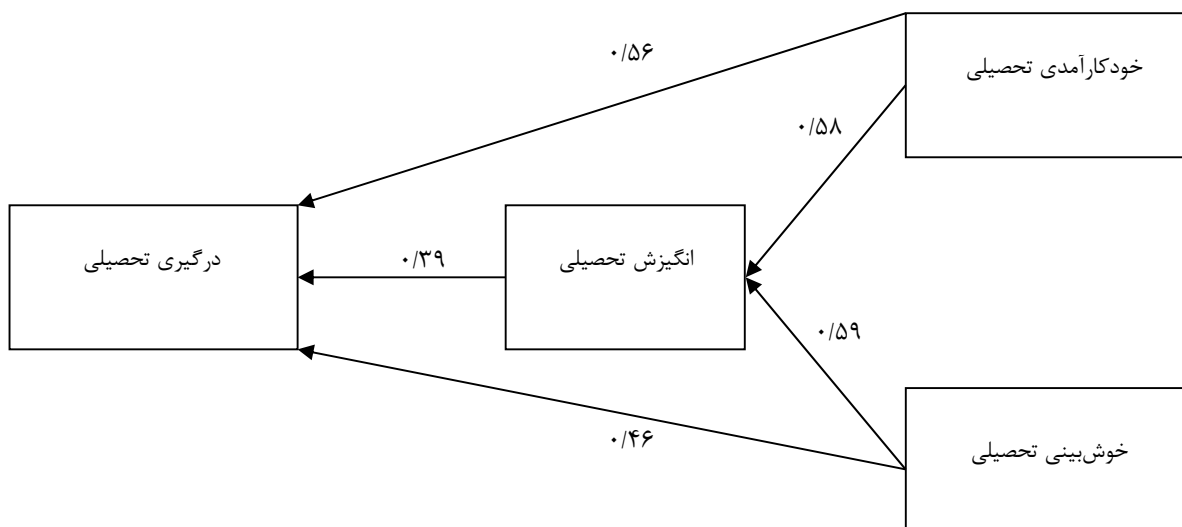
* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با ضریب ۰/۵۶ بر روی درگیری تحصیلی و اثر مستقیم خوش‌بینی تحصیلی با ضریب ۰/۴۶ بر روی درگیری تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشند. اثر مستقیم انگیزش تحصیلی به سمت درگیری تحصیلی نیز با ضریب ۰/۳۹ و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی، به ترتیب با مقادیر ۰/۵۸ و ۰/۵۹ بر روی انگیزش تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد؛ بنابراین انگیزش تحصیلی، نقش میانجی‌گری بین خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی با درگیری تحصیلی دارد. شاخص‌های نیکویی برازش در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	χ^2	DF	χ^2/df	NFI	AGFI	GFI	CFI	RMSEA
مقدار	۱/۹۸	۱	۱/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۷

نتایج مندرج در این جدول نشان می‌دهد که نسبت χ^2 دو به درجه آزادی برابر ۱/۹۸ و شاخص‌های نیکویی برازش NFI، AGFI، GFI و CFI به ترتیب برابر با ۰/۹۸، ۰/۹۶، ۰/۹۹ و ۰/۹۹ و مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۷ شده است که بیانگر برازش مناسب مدل می‌باشد. در مجموع مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان داد که، مدل استفاده شده در این پژوهش، مدلی روا می‌باشد، از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است و چارچوب مناسبی را جهت بررسی درگیری تحصیلی ارائه می‌دهد.



شکل ۲. مدل تحلیل مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی، در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز انجام گرفت. نتایج بررسی فرضیه اول پژوهش نشان داد، خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی، به‌طور مستقیم توان پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های حریری زاده و همکاران (۱۴۰۲)، آزنداک و عبدالله‌پور (۱۳۹۷)، بانوس و همکاران (Baños, et al, 2023)، مرادی و مرادی (۱۴۰۱)، مهنّا، طالع‌پسند و رستمی (۱۳۹۹) و مومنی و رادمهر (۱۳۹۷) همسو بود. نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی، رابطه مثبت و مستقیمی دارد؛ بنابراین نمره بالا در خودکارآمدی تحصیلی، زمینه افزایش درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان را فراهم می‌کند و به دنبال افزایش درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان در مدرسه به‌طور منظم حضور می‌یابند؛ بر یادگیری متمرکز می‌شوند و عملکرد بهتری در امتحانات دارند. دانش‌آموزان با باورهای خودکارآمدی قوی، نسبت به دانش‌آموزانی که خودکارآمدی ضعیف دارند، در انجام تکالیف، کوشش، درگیری و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنها در انجام تکالیف بهتر است (مومنی و رادمهر، ۱۳۹۷). در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و روی میزان استقامت، تعهد و تلاش آنان برای رسیدن به اهداف، تأثیر می‌گذارد و موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

از دیدگاه بندورا، دانش‌آموزان خودکارآمد، هنگام مواجهه با مشکلات، بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند. به‌طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف، وقت بیشتری صرف نموده و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. همچنین نتایج پژوهش در رابطه با فرضیه اول پژوهش نشان داد که متغیر خوش‌بینی تحصیلی، به‌صورت مثبت و معناداری، قادر به پیش‌بینی درگیری

تحصیلی می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش آرفنداک و عبدالله‌پور (۱۳۹۷) و احمدی، جدیدی و خلعتبری (۱۳۹۸) همسو می‌باشد. خوش‌بینی دانش‌آموزان باعث می‌شود آن‌ها اعتقاداتی پیدا کنند که موجب ایجاد احساس کارآمدی شخصی و ارزیابی مثبت آنها از بافت اجتماعی و در نتیجه انتظار مثبت شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خوش‌بینی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیلی، مثل نمرات ضعیف، کاهش انگیزه تحصیلی و غیره، اشاره دارد و خوش‌بینی تحصیلی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی است و وقتی فردی تکلیفی را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می‌کند که این احساس در زمینه تحصیل، باعث افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت باعث بهبود درگیری تحصیلی می‌شود. خوش‌بینی تحصیلی، یک سازه پنهان و متشکل از سه مفهوم کاملاً مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی یا احساس کارآمدی، تأکید معلم یا دانش‌آموز بر ایجاد محیطی مثبت و چالش‌انگیز و اعتماد به دانش‌آموزان است. این سه عامل کاملاً در هم آمیخته هستند و همدیگر را تقویت می‌نمایند. یک مدرسه با میزان خوش‌بینی تحصیلی بالا، مجموعه‌ای است با این باور که می‌تواند تغییری ایجاد نماید؛ یعنی دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی مثبتی داشته باشند. این ویژگی کلی مدرسه در سطح فردی نیز قابل بررسی است. دانش‌آموزان خوش‌بین، با مشاهده محیط کلاس، به ویژگی‌های مثبت کلاس، مدرسه و گروه‌ها، توجه و تأکید می‌کنند. دانش‌آموزان خوش‌بین به تحصیل، به دانش‌آموزانی گفته می‌شود که درگیر، متعهد، پرنرژی، مقاوم و باوجدان در امر پیگیری پیشرفت و یادگیری خود می‌باشند. سازه خوش‌بینی تحصیلی، به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند. همچنین، دانش‌آموزان خوش‌بین دارای انگیزه بالایی برای حضور در مدرسه و یادگیری هستند.

نتایج فرضیه دوم پژوهش نشان داد خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی، به‌طور مستقیم توان پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دارند. متغیر خودکارآمدی تحصیلی، به صورت مثبت و معناداری، انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های چلیک (Celik, 2022)، پریشانی و عبدی زین (۱۳۹۵) و روحی و همکاران (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، ارتباط معنادار دارد؛ بنابراین با اعمال برنامه‌های تربیتی و ارتقای خودکارآمدی تحصیلی، می‌توان انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داد. افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا، اعتماد بیشتری به موفقیت عملکرد مؤثر خود دارند. در توجیه این یافته، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که اعتماد بیشتری به توانایی‌های خود دارند، انگیزه و توان بیشتری در امور تحصیلی دارند. همچنین، نتایج نشان داد که متغیر خوش‌بینی تحصیلی، به صورت مثبت و معناداری، قادر به پیش‌بینی انگیزش تحصیلی می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش احمدی، جدیدی و خلعتبری (۱۳۹۸) و کدخدایی و کرمی (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. یکی از مفاهیم مهمی که می‌تواند در موفقیت تحصیلی تأثیرگذار باشد، مفهوم خوش‌بینی تحصیلی است. خوش‌بینی یکی از موضوعات روانشناسی مثبت‌نگر است. دانش‌آموزانی که دارای خوش‌بینی تحصیلی بالایی هستند با انگیزه بیشتری به انجام تکالیف درسی خود می‌پردازند و رغبت بالاتری برای مطالعه دارند. در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون حمایت می‌شود یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی تضعیف می‌گردد. دانش‌آموزانی که نسبت به مدرسه، معلم، مطالب درسی و در کل، نسبت به یادگیری خوش‌بین هستند و با انگیزه، در کلاس درس حاضر می‌شوند و با لذت به مطالب توجه می‌کنند، قادرند با آرامش و موفقیت بیشتری، مدارج علمی را طی کنند و در بلندمدت احساس رضایت بیشتری خواهند داشت (احمدی و جدیدی و خلعتبری، ۱۳۹۸).

نتایج فرضیه سوم پژوهش نشان داد انگیزش تحصیلی در رابطه خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، نقش واسطه‌ای دارد؛ در نتیجه می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی، از طریق تأثیرگذاری بر انگیزش تحصیلی، منجر به افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ به عبارت دیگر، خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی، منجر به افزایش انگیزش تحصیلی و در نتیجه افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. نتایج پژوهش حاکی از آن است که دانش‌آموزان برانگیخته‌شده، به فعالیت‌ها علاقه‌مندند؛

سختکوش هستند؛ در انجام تکالیف، استمرار نشان می‌دهند و عملکرد مطلوب‌تری دارند. به همین علت وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی رخ می‌دهد، انگیزه یادگیرنده، یکی از علل مهم آن ذکر می‌شود (Yimam, Beyene, 2016).

به منظور تبیین نقش میانجی انگیزش تحصیلی، نظریه‌های مختلفی ارائه شده است که از جمله آنها می‌توان به نظریه خودتعیین‌گری^۱ (Ryan & Deci, 2000) اشاره کرد. براساس این نظریه، انگیزش در پیوستاری از سه نوع گرایش انگیزشی شامل بی‌انگیزشی^۲، انگیزش درونی^۳ و انگیزش بیرونی^۴ قرار دارد. بی‌انگیزگی، پایین‌ترین نوع مهارشده انگیزش است که در انتهای پیوستار قرار دارد. انگیزش بیرونی برای رسیدن به بعضی اهداف ابزاری، نمود پیدا می‌کند و انگیزش درونی، خودتعیین‌گرترین شکل انگیزش است که چنین تعریف شده است: انجام فعالیت برای کسب رضایت ذاتی از آن است، نه برای دریافت یا رسیدن به برخی پیامدهای آن (Won, Anderman, Zimmerman, 2019). انگیزش تحصیلی، پدیده‌ای است ذاتی که تحت تأثیر چهار عامل؛ یعنی: موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار، منظور و گرایش) و ابزار (ابزار دستیابی به هدف) قرار دارد. انسانها برای دستیابی به اهداف، نیازها و غرایز خود انگیزش لازم را کسب می‌نمایند. با این انگیزه، افراد تحرک لازم را برای به‌پایان‌رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی، در کار خود دنبال می‌کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند (Sansone & Tang, 2021).

خودکارآمدی نیز یک نظریه فرعی مهم، در چارچوب نظریه انتظار-ارزش، در بحث از انگیزش است و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، مهم‌ترین تعیین‌کننده انگیزش، عاطفه، تفکر و عمل هر فرد، و از سازه‌های مهم در نظریه شناختی اجتماعی بندورا و یکی از متغیرهای شخصیتی است و قادر است در موقعیت‌های آموزشی و تحصیلی، عاملی تأثیرگذار باشد (Salami & Ogundokun, 2009). همچنین در تبیین این یافته از پژوهش، می‌توان گفت، انگیزش، زیربنای رفتار انسان به شمار می‌رود که انسان را به سوی فعالیت‌ها هدایت می‌کند؛ به عبارت دیگر، از میان عوامل متعددی که کارشناسان و پژوهشگران امر یادگیری مورد مطالعه قرار داده‌اند، انگیزش، قوی‌ترین نیروی پیش‌برنده در سخت‌کوشی تحصیلی شناخته شده است. انگیزش تحصیلی، نشان‌دهنده موقعیت‌هایی است که افراد آزادانه خود را درگیر فعالیت‌های لذت‌بخش و مورد علاقه خود می‌نمایند. دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند، در انجام تکالیف تحصیلی علاقه، لذت و احساس تبحر و کنترل را تجربه می‌نمایند و به همین دلیل درگیری بالایی را گزارش می‌کنند. این دانش‌آموزان هنگامی که معلم در کلاس درس می‌دهد، توجه زیادی می‌کنند و تلاش می‌کنند تا با وجود موانع و مشکلات بر سر راه انجام فعالیت‌ها و تکالیف، بر انجام و اتمام آن مداومت نشان دهند.

یافته‌های این پژوهش، دارای مضامین نظری و کاربردی متعددی است. به لحاظ نظری، این پژوهش را می‌توان گامی در جهت گسترش دانش موجود، در خصوص درگیری تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن دانست. بندورا در نظریه شناختی اجتماعی خود بیان می‌کند که انگیزش، عاملی مؤثر در نحوه عملکرد و رفتار است و نقشی تعیین‌کننده در انتخاب فعالیت‌ها، سطح درگیری و میزان پافشاری در انجام آنها دارد. از دیدگاه بندورا، خودکارآمدی، بر انگیزش و عملکرد افراد مؤثر است. فراگیران خودکارآمد، هنگام مواجهه با مشکلات، بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند، از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و فعالانه در فعالیت‌های آموزشی درگیر می‌شوند (Zimmerman, 2008)؛ بنابراین، می‌توان گفت یافته‌های این پژوهش به نوعی در جهت اعتبارسنجی نظریه بندورا هم بوده و شواهد تجربی برای تأیید آن ارائه داده است.

1- Self-Determinant Theory

2- Amotivation

3- Intrinsic Motivation

4- Extrinsic Motivation

به لحاظ کاربردی نیز یافته‌های این پژوهش، حاوی اطلاعات مهمی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. برنامه‌ریزی و اجرای هر برنامه‌ی مربوط به ارتقای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، مستلزم تشخیص عناصر و مؤلفه‌های مؤثر بر آن است. با توجه به اینکه خوش‌بینی تحصیلی و باورهای خودکارآمدی از طریق آموزش و مشاوره قابل تغییر و دستکاری هستند، معلمان و مشاوران می‌توانند این مفاهیم را از طریق برگزاری سمینار، کارگاه و برنامه‌های فرهنگی، فوق‌برنامه و جلسات مشاوره به دانش‌آموزان معرفی کنند و در جهت تقویت و آموزش آن اقدام نمایند و از این طریق موجبات افزایش سطح انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان و به تبع آن افزایش درگیری تحصیلی آنها را فراهم آورند. همچنین از طریق برگزاری کارگاه، به معلمان آموزش داده شود تا آن‌ها بتوانند زمینه‌های آن را در کلاس خود فراهم کنند و انتقال‌دهنده‌ی خوش‌بینی به دانش‌آموزان باشند. علاوه بر این، با استفاده از شیوه‌نامه‌های آموزشی مناسب و مدون در زمینه خوش‌بینی و خودکارآمدی تحصیلی، به ارتقای انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کمک بیشتری صورت گیرد. اجرای دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی منظم و مدون در بین دانش‌آموزان، به جهت کمک به خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی آنان برگزار گردد.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر آن است که طرح آن از نوع همبستگی است و روابط به‌دست‌آمده را نمی‌توان به‌صورت روابط علی تفسیر کرد. دومین محدودیت پژوهش حاضر آن است که به دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی شهر شیراز محدود است؛ بنابراین، تعمیم نتایج به سایر نمونه‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. محدودیت دیگر مربوط به استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی است که با افزایش احتمال عدم صداقت، بی‌دقتی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان به‌رغم مراقبت پژوهشگر و استفاده از روش‌های برانگیزاننده، منجر به کاهش روایی سازه پژوهش می‌شود؛ بنابراین در بررسی‌های آینده، بهتر است از روش‌های گوناگونی از جمله پارادایم‌های آزمایشی بهره گرفته شود.

مشارکت نویسندگان

مؤلف تمامی مراحل پژوهش را خود انجام داده است.

تشکر و قدردانی

از مدیران، معلمان و دانش‌آموزان مدارس شهرستان شیراز که بنده را در این طرح تحقیقاتی همراهی کردند صمیمانه سپاسگزارم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسنده 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

- آزفنداک، کژال؛ عبدالله پور، محمدآزاد (۱۳۹۷). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۷: ۶۳-۷۸.
- احمدی، حمیرا؛ جدیدی، هوشنگ؛ خلعتبری، جواد (۱۳۹۸). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۴(۵۶): ۲۳-۱.
- اسدی، ساندرا (۱۴۰۲). رابطه سلامت معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، دو فصلنامه پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۵ (۹)، ۶۶-۷۵.
- پیشانی، نیره؛ عبدی زرین، سهراب (۱۳۹۵). نقش خودکارآمدی، هوش هیجانی و سبک‌های فرزندپروری والدین در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دختران دبیرستانی، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۷(۲) (پیاپی ۶۴)، ۷۰-۷۹.
- پسکلو، علیرضا؛ ارثی‌زاد، علی؛ جوانبخت، معصومه؛ آغچی، آرش (۱۴۰۱). بررسی رابطه خوش‌بینی تحصیلی و مثبت‌اندیشی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸. سیزدهمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی.
- حاجی‌علیزاده، کبری؛ سماوی، سید عبدالوهاب؛ رفیعی‌پور، امین (۱۳۹۵). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲۴(۷)، شماره ۲۴، ۸۳-۱۰۲.
- حریری‌زاده، فتنه؛ برزگر بغروب، کاظم؛ زندوانیان، احمد (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین چشم‌انداز زمان و درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی مؤسسه آموزش عالی علوم شناختی، ۲۵(۱): ۴۶-۵۹.
- صالح اردستانی، سمیرا؛ خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۹). رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای ادراک خود. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۳(۴۹)، ۱۰۹-۱۲۵.
- دهقان منشادی، منصور؛ باویه سلطان‌زاده، سحر؛ همتی، حمیده (۱۴۰۰). تدوین الگوی افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی بر اساس نظریه داده‌بنیاد (نظریه و عمل در تربیت معلمان)، دو فصلنامه علمی-ترویجی، راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۷(۱۱)، ۱۳۷-۱۶۲.
- روحی، قنبر؛ آسایش، حمید؛ بطحایی، سیداحمد؛ شعوری بیدگلی، علیرضا؛ بادله، محمدتقی؛ رحمانی، حسین (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۸(۱)، (پیاپی ۹)، ۴۵-۵۱.
- سادات، سامانه؛ واحدی، شهرام؛ فتحی آذری، اسکندر؛ بدری‌گریگری، رحیم (۱۳۹۹). اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۱(۳)، ۱۹-۳۵.
- شیرزادی، محمد مهدی، شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۴۰۰). آداب اخلاقی تحصیل: نقش میانجی تعارض تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و اجتناب تحصیلی، فصلنامه اخلاق در علم و فناوری، ۱۶(۱)، ۵۱-۵۹.
- عابدینی، یاسمین (۱۳۹۰). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی براساس باورهای خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و رشته تحصیلی، روانشناسی معاصر، ۶(۲): ۵۷-۷۰.
- عباسیان، حسن؛ حیدرزاده، سارا (۱۳۹۳). تبیین نقش خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱ (۲): ۱۴۷-۱۶۶.
- غلامپور، میثم؛ پورشافعی، هادی؛ قرآنی سیرجانی، سیما (۱۳۹۸). رابطه خوش‌بینی و درگیری تحصیلی با نقش میانجی‌گری امید به آینده دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۵): ۷۹-۸۸.
- کدخدایی، محبوبه‌سادات؛ کرمی، زهرا (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین خوش‌بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان. نامه آموزش عالی، ۹ (۳۶): ۱۴۳-۱۵۹.
- کردافشاری، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان براساس ترجیح سبک تدریس آنان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- مرادی، علیرضا؛ مرادی، پری کول (۱۴۰۱). بررسی رابطه درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ناحیه یک زاهدان، پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۵ (۵۲): ۲۸۴-۲۶۵.

مؤمنی، خدامراد؛ رادمهر، فرناز (۱۳۹۷). پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰ (۴): ۴۱-۵۰

مهنا، سعید؛ طالع پسند، سیاوش؛ رستمی، شهلا (۱۳۹۹). هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های درگیری شناختی عمیق، پژوهش در نظام آموزشی، ۱۴ (۴۸): ۷-۲۲.

یوسفی، یوسف؛ فرخی، نورعلی؛ صرامی، غلامرضا (۱۳۹۲). فراتحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۳ (۴): ۱۳۱-۱۶۸.

References

- Abbasian, H. & Haydarzadeh, S. (2013). Explaining the role of academic optimism and empowering structure in the academic progress of students. *Educational leadership and management research*, 1(2), 147-166. (DOI): [10.22054/jrlat.2016.1057](https://doi.org/10.22054/jrlat.2016.1057). [In Persian]
- Abedini, Y. (2016). Predicting academic progress of high school students based on self-efficacy beliefs, socio-economic status and field of study. *Contemporary Psychology*, 6(2), 57-70. [In Persian]
- Ahmadi, H., Jadidi, H., Khalatbari, J. (2018). Developing a model of academic engagement based on academic optimism and motivation to progress with the mediation of school well-being and academic vitality. *New Psychological Research Quarterly*, 14(56), 1-23. [In Persian]
- Al Sulais E., Mosli M., Al Ameal T. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on physicians in Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Saudi J Gastroenterol*. 2020 Sep-Oct, 26(5), 249-255. Doi: 10.4103/sjg.SJG-174-20.
- Asadi, S. (2023), The Relationship between Spiritual Health and Emotional Intelligence with Academic Self-efficacy of Primary School Students. *The Journal of Research in Elementary Education*, 5(9), 66-75. DOI: 20.1001.1.26765500.1402.5.9.5.9 [In Persian]
- Azfindak, K., Abdolahpour, M. A. (2017). The relationship between academic optimism and academic self-efficacy with academic involvement in students. *Sociology of Education*, 7, 63- 78. 10.22034/ijes.2024.133430.0 [In Persian]
- Bandura, A. (1993). Self-efficacy: The exercise of control. Macmillan.
- Bandura, A. (1997). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NG: Prentice-Hall.
- Baños, R., Calleja-Núñez, J. J., Espinoza-Gutiérrez, R., & Granero-Gallegos, A. (2023). Mediation of academic self-efficacy between emotional intelligence and academic
- Beyene KM, Yimam JA. (2016). Multilevel Analysis for identifying factors influencing academic achievement of students in higher education institution: the case of Wollo University. *Journal of Education and Practice*. 2016; 7(13): 17-23. www.iiste.org [link]
- Celik, B. (2022). The Effect of Metacognitive Strategies on Self-Efficacy, Motivation and Academic Achievement of University Students. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 2(4), 37–55. <https://doi.org/10.53103/cjess.v2i4.49>
- Cho, S., Lee, M., & Lee, S. M. (2023). Burned-Out Classroom Climate, Intrinsic Motivation, and Academic Engagement: Exploring Unresolved Issues in the Job Demand-Resource Model. *Psychological Reports*, 126(4), 1954-1976. DOI:10.1177/003329412111054776
- Chrispeels J. H., & Rivero E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76, 119–170. <https://www.jstor.org/stable/1493232>
- Dogan. U. (2017). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *The Anthropologist*, 20 (3), 553-561. DOI:10.1080/09720073.2015.11891759
- Feng, L., He, L., & Ding, J. (2023). The Association between Perceived Teacher Support, Students' ICT Self-Efficacy, and Online English Academic Engagement in the Blended Learning Context. *Sustainability*, 15(8), 39-68. <https://doi.org/10.3390/su15086839>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2005). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-209.
- Gholampur, M., Pourshafi, H., Korani Sirjani, S. (2018). The relationship between optimism and academic engagement with the mediating role of hope for the future of pre-university students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 12 (5), 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814> [In Persian]
- Haji Alizadeh, K., Rafieipour, A., & Samavi, S. A. (2015). Examining the psychometric indicators of the academic involvement questionnaire in Bandar Abbas high school students. *Educational Measurement Quarterly*, 6(24),83-102. doi: 10.5539/gjhs.v8n5p231. [In Persian]
- Haririzadeh, F., Barzegar Bafroei, K., Zandavani, A. (2023). Investigating the relationship between time perspective and academic involvement with the mediating role of self-efficacy in students. *Cognitive Sciences New Quarterly of the Higher Education Institute of Cognitive Sciences*, 25 (1), 46-59. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814> [In Persian]
- Harter S, (1981). A new self -report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components, *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. DOI: [10.1177/1745691620966789](https://doi.org/10.1177/1745691620966789)
- Kadkhodaei, M. S., Karami, Z (2015). Investigating the relationship between optimism and the meaning of education with students' academic motivation. *Journal of Higher Education*, 9(36) 143-159. [In Persian]
- Kord-Afshari, F. (2016). Examining the academic engagement of third year high school students based on their teaching style preference. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad.
- Kusmaryono, I., Suyitno, H., & Dwidayati, N. (2020). Deconstruction mathematics anxiety into motivation to develop mathematical disposition. *International Journal of Science & Technology Research*, 9(04), 1923–1928. <https://bit.ly/3PT1BIw>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>.
- Mehna, S., Astrologer, S., Rostami, S. (2019). Academic identity, intrinsic motivation and self-efficacy as predictors of deep cognitive engagement. *Research in educational system*, 14 (48), 7-22. Doi: [10.22034/jiera.2019.144414.1587](https://doi.org/10.22034/jiera.2019.144414.1587) [In Persian]
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. *Sustainability*, 15(7), 57-67.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z, Anderman, E., Anderman, L., Freeman, E. & et al. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS), Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Momeni, K., Radmehr, F. (2017). Prediction of academic conflict based on the constructs of self-efficacy and academic self-disability of medical students. *Research in medical science education*, 10 (4), 41-50. DOI:[10.29252/rme.10.4.41](https://doi.org/10.29252/rme.10.4.41). [In Persian]
- Moradi, A., Moradi, P. C. (2022). Investigating the relationship between academic engagement and its components with academic self-efficacy of female students in one district of Zahedan. Recent Advances in Psychology, *Educational Sciences and Education*, 5(52): 265-284. [In Persian]
- Parishani, N., & Abdi Zarin, S. (2015). The role of self-efficacy, emotional intelligence and parents' parenting styles in predicting the motivation of high school girls' academic progress. *Knowledge and research in applied psychology*, 17(2) (serial 64)), 70-79. [In Persian]
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of Perceived Social Efficacy and Social Goal Pursuit to Self-Efficacy for Academic Work. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2),

- 109–128. Doi: 10.1177/0272431697017002001.
- Peskello, A., Arthizad, A., Tabankhet, M., Aghchi, A. (2022). Investigating the relationship between academic optimism and positive thinking with the academic engagement of middle school male students in Khoi city in the academic year of 2018-2019. The 13th National Scientific Research Conference on Psychology and Educational Sciences.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- Ruhi, Q., Asaish, H., Bathai, S. A., Khishti Bidgoli, A., Badleh, M., Taghi Rahmani, H. (2012). The relationship between self-efficacy and academic motivation among a group of medical students. *Yazd Center for Studies and Development of Medical Sciences Education*, 8(1) (series 9), 45-51. [In Persian]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sadat, S., Vahedi, Sh., Fathi Azari, S., & Badri Gregari, R. (2020). The Effectiveness of School-Based Model of Positive Education Training on the Academic Engagement of Students in Elementary Schools. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(3), 19-35. Doi:10.22059/japr.2020.297897.643439 [In Persian].
- Salami, S.O. & Ogundokun, M.O.(2009). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of academic.
- Saleh Ardestani, Samira, and Khormai, Farhad. (2019). The relationship between the perception of the classroom environment and students' truancy: the mediating role of self-perception. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 13(49), 109-125. [In Persian]
- Sansone, C., & Tang, Y. (2021). Intrinsic and extrinsic motivation and self-determination theory. *Motivation Science*, 7(2), 113–114. <https://doi.org/10.1037/mot0000234>
- Schmuck, R. A., & Moran, J. (2013). Academic Optimism Scale: Development and Validation. *Educational Psychology*, 33(2), 123-145.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2013). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge.
- Shirzadi, M., & Sheykholeslami, R. (2021). Ethical manners of education the mediating role of academic conflict in the relationship between academic motivation and academic avoidance. *The Quarterly Journal of Ethics in Science and Technology*, 16(1), 51-59.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M. & Moore, D. M., Jr. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. Retrieved from ERIC Documents (EJ1006206).
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., and Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educ. Psychol.* 39, 768–783. doi: 10.1080/01443410.2018.1545996
- Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Won, S. Anderman, E. M. Zimmerman, R. S. (2019). Longitudinal relations of classroom goal structures to students' motivation and learning outcomes in health education. *Journal of Educational Psychology*, 8(14), 253-295. DOI:10.1037/EDU0000399
- Yousefi, Y., Farrokhi, N. A., Sarami, G. (2012). Meta-analysis of factors affecting academic motivation. *Educational Measurement Quarterly*, 13(4), 131-168.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267–295). Lawrence Erlbaum Associates publishers.