

Investigating the effectiveness of the services of the educational institutions contracted with the aid committee on self-efficacy and the motivation of academic progress in second grade high school female students benefiting from these services in Bojnord city.

Sahar Saberi
Mahbubeh Soleymanpur omran

Abstract:

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of the services of the educational institutions contracted with the aid committee on self-efficacy and academic achievement motivation in second grade high school female students benefiting from these services in Bojnord city. And it was control. The statistical population of the research included all female students under the support of the Imam Khomeini (RA) relief committee organization studying in the first half of 1402-1403 in secondary schools of Bojnord city and the sample size was 100 people. The results showed that in the main hypothesis: self-efficacy in the untrained group with an average of 44.62 is lower than the trained group with an average of 61.90 and Fisher's value is 70.218, which according to the significance level of 0.0001 is less than 0.05. It shows the difference between the two groups in the variable of self-efficacy. The motivation for academic progress in the untrained group with an average of 40.06 is lower than the trained group with an average of 61.44, Fisher's value is 13.41, which according to the significance level is less than 0.0001 (0.0001). This hypothesis was confirmed. The effectiveness of self-efficacy was 38% and the motivation of academic progress was 12%. The first sub-hypothesis: the results showed that there is a difference between self-efficacy in trained and untrained groups, and the hypothesis was confirmed. In the trained group, the services of the educational institutions are effective on the self-efficacy of the students under the support of Imam Khomeini (RA). And the second sub-hypothesis: the results showed that there is a difference between the motivation of academic progress in trained and untrained groups, and the hypothesis was confirmed. In the trained group, the services of educational institutions were evaluated with Imam Khomeini's (may Allah be pleased with him) measure of support on the motivation of academic achievement of the students under the support.

Keywords: self-efficacy, progress motivation, aid committee contracting institutions, students

بررسی اثربخشی خدمات موسسات آموزشی طرف قرارداد با کمیته امداد بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه پایه دوم بهره مند از این خدمات در شهرستان بجنورد

سحر صابری^۱

محبوبه سلیمانپورعمران^۲

صص ۱-۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی خدمات موسسات آموزشی طرف قرارداد با کمیته امداد بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه پایه دوم بهره مند از این خدمات در شهرستان بجنورد انجام شد. طرح پژوهش به روش علی مقایسه ای در دو گروه گواه و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر تحت حمایت سازمان کمیته امداد امام خمینی (ره) مشغول به تحصیل در نیم سال اول ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدارس متوسطه شهرستان بجنورد و حجم نمونه ۱۰۰ نفر بود. لذا ابتدا دانش آموزان دختر تحت حمایت کمیته امدادی که در مقطع دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند به روش سرشماری شناسایی نموده سپس پرسشنامه های انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی را اجرا نموده کسانی که دارای انگیزه پیشرفت پایین و خودکارآمدی پایین هستند را انتخاب نموده این دانش آموزان را به دو گروه ۵۰ نفره تقسیم گردید ابزار گردآوری اطلاعات: پرسشنامه ۲۹ سوالی انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، پرسشنامه ۱۱۷ سوالی خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) بود برای تجزیه و تحلیل داده های آماری از آزمون تی مستقل توضیح فراوانی، کواریانس و رگرسیون چند متغیری گام به گام بر روی SPSS-۲۰ استفاده شد. نتایج نشان داد در فرضیه اصلی: خودکارآمدی در گروه آموزش ندیده با میانگین ۴۴/۶۲ کمتر از گروه آموزش دیده با میانگین ۵۱/۹۰ می باشد و مقدار فیشر ۶۰/۲۱۸ که با توجه به سطح معناداری ۰/۰۰۰ که کمتر از ۰/۰۵ می باشد تفاوت بین دو گروه را در متغیر خودکارآمدی نشان می دهد. انگیزه پیشرفت تحصیلی در گروه آموزش ندیده با میانگین ۴۵/۵۶ کمتر از گروه آموزش دیده با میانگین ۵۱/۴۴ می باشد مقدار فیشر ۱۳/۴۱ که در با توجه به سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ (۰/۰۰۰) قرار گرفته اند این فرضیه تایید گردید. میزان اثر بخشی خودکارآمدی ۳۸ درصد و در انگیزه پیشرفت تحصیلی ۱۲ درصد بود. فرضیه فرعی اول: نتایج نشان داد بین خودکارآمدی در گروه های آموزش دیده و آموزش ندیده تفاوت وجود دارد و فرضیه تایید گردید. در گروه آموزش دیده خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیته امداد امام خمینی (ره) بر خودکارآمدی دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است. و فرضیه فرعی دوم: نتایج نشان داد بین انگیزه پیشرفت تحصیلی در گروه های آموزش دیده و آموزش ندیده تفاوت وجود دارد و فرضیه تایید گردید. در گروه آموزش دیده خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیته امداد امام خمینی (ره) بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، موسسات طرف قرارداد کمیته امداد، دانش آموزان

۱ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

۲ نویسنده مسئول: گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران m.pouromran@gmail.com

مقدمه

کمیت امداد امام خمینی به عنوان نهادی انقلابی و از نوع موسسات عام المنفعه است که تحت نظارت مقام رهبری قرار دارد که مرکز اصلی آن در تهران بوده و در تمامی شهرستان ها و اکثر بخش های کشور و در برخی نقاط خارج از کشور دارای شعبه می باشد (زمانیان، ۱۴۰۲). رشد و بالندگی هر جامعه ای وابسته به نظام آموزشی آن جامعه است و تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می دهد علاوه بر این، کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش بسزایی در آینده افراد ایفا می کند (نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲). مسأله پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است به گونه ای که تمام کوشش های این نظام، برای جامع عمل پوشاندن به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد (کهریزی، ۱۳۹۲). موفقیت در مدرسه هدف اصلی هر نظام آموزشی است. موفقیت در مدرسه، کسب تجربه های مناسب در کلیه ابعاد رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی رفتاری و زیستی را شامل می شود. کسب این تجربه ها در مدرسه می تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تاثیر سرنوشت سازی داشته باشد (ظهره و وند، ۱۳۹۴).

از سویی یکی از مشکلات نظام های آموزشی، وجود دانش آموزانی با خودکارآمدی پایین. این مفهوم خودکارآمدی، از شکست های پیاپی آن ها در یادگیری ناشی شده است. چنین دانش آموزانی بین موفقیت ها و اعمال خود رابطه نزدیکی نمی بینند و شکست های خود را به فقدان توانایی نسبت می دهند (سیف، ۱۳۹۴؛ نریمانی و همکاران، ۱۳۹۸). در نتیجه این دانش آموزان مأیوس، احساس می کنند که تلاش کردن هیچ فایده ای ندارد. از آنجایی که از نظر اجتماعی و روانی، احساس شکست و موفقیت دانش آموزان بر فرآیند شناختی و انگیزشی و ویژگی های شخصیتی و عملکردهای آنها در موقعیت های بعدی تحصیلی، اجتماعی و شغلی تاثیر بسیاری می گذارد، این جنبه از اهمیت تربیتی بالائی برخوردار می باشد (کرمی، ۱۳۹۴). دلیل موفقیت دانش آموزان در مدرسه، کسب حس ارزشمندی، به ویژه در موقعیت های رقابتی، همچنین معمولاً ارزش یک شخص، بر حسب توانایی و عملکردش نسبت به دیگران سنجیده می شود، لذا خودکارآمدی دانش آموزان اغلب معادل با توانایی آنها می باشد. به همین دلیل افراد احساس نیاز به سرآمدی از لحاظ تحصیلی می کنند تا احترام دیگران را به دست آورند، لذا در موقعیت های ارزیابی افراد را به پاسخ های طبیعی مانند بهانه تراشی می کند که نشان دهند که این محدودیت ها در عملکرد، بازتابی از توانایی آن ها نیست.

از آن جا که نیروی انسانی ارزنده ترین سرمایه هر کشور است، پیشرفت و بالندگی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشور ها در گرو تربیت نیروی متخصص، رشد علمی و افزایش سطح آگاهی افراد آن جامعه خواهد بود (اسرافیلیان، ۱۳۹۳) رسالت اصلی نظام های آموزشی، تربیت نیروی انسانی لازم برای این رشد و پیشرفت به شمار می رود و دانشگاه (به عنوان مهم ترین پایگاه علمی مرکز پرورش نیروی متخصص، آگاه و باتجربه)، نقش بسیار مهمی در این میان ایفا می کند. امکانات آموزشی مناسب، سرفصل های علمی معتبر، استادان با تجربه و محیط غنی تنها در کنار ذهن پویا، فعال و مشتاق جوانان پیشرفت و سازندگی کشور را به دنبال دارد. از آنجا که کارآمدی نظام آموزشی به پیشرفت تحصیلی^۳ فراگیران وابسته است، چنانچه نظام آموزشی وظیفه ی خود را به درستی انجام ندهد روند رشد و توسعه با مانع مواجه خواهد شد (امینیان؛ دریس و سلیمانی، ۱۳۹۵؛ بال، ۱۳۸۳؛ بریم نژاد؛ رسولی؛ نیکبخت نصرآبادی؛ محمدی و احمد زاده، ۱۳۹۶). یکی از مسائل و مشکلات اساسی زندگی تحصیلی افراد و نظام آموزشی هر کشور، انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان آن کشور است. عوامل مختلفی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی^۴ افراد تأثیر می گذارند که متخصصان تعلیم و تربیت آنها را به چهار دسته عوامل فردی، آموزشگاهی، خانوادگی و اجتماعی تقسیم کرده. انگیزه پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می شود تا فرد به روش های مختلف به موقعیت ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد (ایمز، ۱۹۹۲). نتایج پژوهش ها حاکی از آن است که انگیزه پیشرفت،

^۳ - Achievement

^۴ - Academic Performance

واکنش انسان ها را درموقعیت های مختلف پیشرفتی تحت تأثیر قرار می دهد. انگیزه پیشرفت درونی فرایند های شناختی پیچیده تری را ایجاد می کنند. در مقابل انگیزه پیشرفت بیرونی بیشتر با پردازش سطحی اطلاعات مرتبط می باشند. انگیزه پیشرفت^۵ یا نیاز به پیشرفت^۶ را به علاقه و میلی به موفقیت در زمینه ی خاص تعریف نموده اند، افرادی که داری انگیزه پیشرفت هستند بالقوه افراد خودکارآمدی نیز می باشند . کملمیر^۷، دنیلسون^۸ و باستین^۹ (۲۰۰۵) دریافتند ، افرادی که انگیزه پیشرفت بالا تری را دارند ، فعالیت را آغاز می کنند . این افراد سعی می کنند که مسئولیت حل مسائل، تعیین اهداف و دست یابی به این اهداف را با تلاش و کوشش خودشان برعهده بگیرند (باری^{۱۰} ، لاکی^{۱۱} و ارهک^{۱۲} ، ۲۰۰۷) . جانسون^{۱۳} (۱۹۹۰) نشان داد که همبستگی معناداری بین انگیزه پیشرفت دانشجویان با خودکارآمدی و کارآفرینی آنان وجود دارد (جانسون، ۱۹۹۰). تحقیقات دیگر نشان دادند که همه افراد از این لحاظ برابر نیستند و افرادی که این ویژگی در آنان وجود دارد، در انجام کارها از دیگر افرادی که این نیاز در آنها کمتر دیده می شود، پیشی می گیرند (شاین^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۲). منظور از انگیزه ی پیشرفت یا انگیزش موفقیت، «میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالی تهابی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخص وابسته است» (اسلاوین، ۲۰۰۶: ۳۲۶).

در حقیقت انگیزه پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی، عوامل شناختی مانند هوش عمومی، خود کار آمدی تحصیلی، راهبردهای خود تنظیمی، ساختار کلاس درس، انگیزش تحصیلی، توانایی یادگیرندگان، آموزش معلمان و انگیزش یادگیرندگان بر روی آن تأثیر دارند (بیابانگرد، ۱۳۷۸؛ حسینی، احمدیه، عباسی شوازی، اسلامی فارسانی ۱۳۸۵). واقعیت آن است که این عوامل و متغیرها چنان در هم تنیده اند و با یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری امکان پذیر است. با این وجود این تحقیقات نشان می دهند که در بین این عوامل، عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند (استراک^{۱۵}، ۲۰۱۶). تحصیل در دبیرستان برای تعدادی از دانش آموزان اعم از دختران و پسران همراه با نگرانی و فشار است. محیط آموزشی و قوانین جدید، انتظارات متفاوت از دوران پیشین، آغاز ورود به دنیای نوجوانی و انتظارات از خود به عنوان فردی بزرگسال و شکل گیری روابط انسانی و صمیمانه نو شرایط نوینی هستند که نیازمند اتخاذ و راهبردهای جدید است.

از دیگر عواملی در ارتقاء سطح دانش دانش آموزان تحت حمایت کمیته امداد دخالت دارد، خودکارآمدی^{۱۶} است. بندورا برای اولین بار مفهوم خودکارآمدی را مطرح ساخت (وایسل، مرهان، سینگر و استویس کیو، ۲۰۱۱). این سازه تحقیقات زیادی را در زمینه های مختلف پزشکی، ورزشی، بررسی های رسانه ای، تجارت، تغییرات اجتماعی- سیاسی، روان پزشکی و آموزش برانگیخته است. در روان شناسی این تحقیقات بر مسائل بالینی از قبیل هراسها، افسردگی، مهارتهای اجتماعی، جرات مندی، رشد اخلاقی و پیشرفت تحصیلی متمرکز شده است. در کل محققان نشان داده اند که باورهای خودکارآمدی و تغییرات و پیامدهای رفتاری، همبستگی بالایی با همدیگر دارند و خودکارآمدی پیش بینی کننده بسیار مهمی برای رفتار است (زمانی، ۱۳۸۵). خودکارآمدی بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می شود تا فرد

^۵ - Achivement Motivation

^۶ -Need For Achivement

^۷ - Kemmeler

^۸ - Danielson

^۹ - Bastten

^{۱۰} - Barry

^{۱۱} - Lakey

^{۱۲} - Arehek

^{۱۳} -Johonson

^{۱۴} - Shane & Edwin

^{۱۵} - Starke

^{۱۶} -Self- efficacy

به روش های مختلف به موقعیت ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد (آلنونسوی، سیمن، ایکی، آتیک و گاکمن، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش ها حاکی از آن است که خودکارآمدی، واکنش انسان ها را در موقعیت های مختلف پیشرفتی تحت تأثیر قرار می دهد. خودکارآمدی فرایند های شناختی پیچیده تری را ایجاد می کنند. که موجب بروز خلاقیت می شود (والترز^{۱۷}، ۱۹۹۶). باندورا (۱۹۹۷) مطرح می کند که خود کارآمدی، توان سازنده ای است که بدان وسیله، مهارت های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه ای اثربخش ساماندهی می شود. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه جانبه رفتار، محیط و فرد است. بر اساس این نظریه، افراد در یک نظام علیت سه جانبه بر انگیزش و رفتار خود اثر می گذارند. به نظر وی داشتن دانش، مهارت ها و دستاوردهای قبلی افراد پیش بینی کننده های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان در باره توانایی های خود در انجام آنها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است. "افراد کاملاً می دانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و مهارت های لازم برای انجام وظایف دارند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت ها موفق نیستند" (باندورا ۱۹۹۷: ۷۵).

بدین ترتیب رفتار انسان تنها در کنترل محیط نیست بلکه فرایندهای شناختی نقش مهمی در رفتار آدمی دارند. براساس نظر «باندورا»، افراد نه توسط نیروهای درونی رانده می شوند، نه محرک های محیطی آنها را به عمل سوق می دهند، بلکه کارکردهای روان شناختی، عملکرد، رفتار، محیط و محرکات آن را تعیین می کند. گالیو، بلوندین، یاو، نالس و ویلیامز (۲۰۱۲)، معتقدند دانش آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالایی هستند، بیشتر در فعالیت های تحصیلی مشارکت می کنند (خواجه و حسینچاری، ۱۳۹۰) و طبیعی است که این فرد شهروندی متمر ثمر برای جامعه خویش می شود. امر جامعه پذیری توسط منابع مختلف بر روی انسان عملی شده، و هر یک بخشی از شخصیت فرهنگی و اجتماعی شخص اجتماعی شده را می سازند. در این بین، خانواده در اکثر جوامع از جمله ایران بیشترین نقش را ایفا کرده، که این نقش در رفتارها و نوع فرزند پروری آنها متبلور می شود. (پیاژه، ۱۹۸۱)

در شرایط کنونی که کشور تحت فشار های اقتصادی به دلیل تحریم های اقتصادی است قشر ضعیف جامعه در شرایط بسیار سخت به سر می برند. دهک های اول تا پنجم جامعه اقشاری هستند که تحت حمایت کمیته امداد امام خمینی (ره) قرار دارند. کمیته امداد امام خمینی (ره) با آموزشگاه های قلم چی، گاج، آیندگان، سنجش، رزمندگان، گزینه دو، و آینده سازان عقد قرار داد نموده است که حدود ۴۰ هزار دانش آموز تحت پوشش در کل کشور دارای شرایط لازم بتوانند از امکانات و خدمات آموزشی این موسسات استفاده نمایند (محمدی، ۱۴۰۰). بر اساس این قرارداد دانش آموزان واجد شرایط تحت پوشش کمیته امداد از خدمات پشتیبانی تا فنی موسسه، برگزاری وبینار انگیزشی- تخصصی گروهی و مشاوره انتخاب رشته برخوردار می شوند. نظام پشتیبانی مشاوره و هدایت تحصیلی برای دانش آموزان کنکوری تحت حمایت به ۲۰ هزار دانش آموز با هدف دستیابی به موفقیت در کنکور سراسری و با مشارکت خیرخواهانه موسسات علمی - آموزشی از خدمات مشاوره اساتید مجرب بهره مند شده اند. تعداد ۲ هزار نفر از دانش آموزان تحت حمایت در رشته علوم انسانی از خدمات آموزشی آمادگی کنکور توسط گروه جهادی «سلمان» و ۲ هزار نفر از دانش آموزان رشته علوم تجربی از خدمات مرکز نیکوکاری «مهیار» بهره مند می شوند. شایان ذکر است که سال گذشته ۱۰۲ نفر از دانش آموزان تحت حمایت کمیته امداد حایز رتبه های زیر هزار کنکور سراسری شدند (جعفری، ۱۴۰۱). هم اکنون حدود ۱۳ هزار دانش آموز و دانشجوی نیازمند استان خراسان شمالی تحت حمایت کمیته امداد قرار دارند که از این تعداد ۱۳ هزار دانش آموز و بقیه دانشجو هستند. تعداد دانش آموزان پسر تحت حمایت این نهاد ۶ هزار و ۱۷۵ و ۵ هزار ۷۲۵ نفر دختر هستند. ۲ هزار ۷۱۵ دانش آموز مقطع اول ابتدایی، ۳ هزار و ۳۹۵ نفر در مقطع دوم ابتدایی، ۳ هزار و ۵۷۹ نفر در مقطع اول متوسطه و ۲ هزار ۸۸۵ و دانش آموز در مقطع دوم متوسطه هستند. در کنکور سال گذشته ۲۹۰ نفر از دانش آموزان در آستانه کنکور بورسیه تحصیلی شدند و در مجموع ۴۵ نفر از این دانش آموزان در دانشگاه های دولتی پذیرش شدند. ۴ نفر از این افراد در رشته پزشکی، ۱۵ نفر در رشته معلمی در دانشگاه فرهنگیان و ۲۱ نفر در رشته های پیراپزشکی، مهندسی و رشته های علوم انسانی پذیرش شدند (الهی راد، ۱۴۰۱).

خودکار آمدی، به سطح اعتماد فرد به خود در انجام نقش ها و مسئولیت ها در حیطه های مختلف زندگی تعریف شده است (ماریکوئی و سالی^{۱۸}، ۲۰۱۹). خودکارآمدی، یکی از جنبه های مهم نظریه شناخت - اجتماعی است که نخستین بار توسط بندورا مطرح شد (زینلی، حقایق، ۱۳۹۸). خودکارآمدی عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارتهای مشابه در موقعیتهای متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای کارآمدی آنان وابسته است. مهارتها می توانند به آسانی تحت تأثیر خودشکی^{۱۹} یا خود تردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد خیلی مستعد در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، از توانایی های خود استفاده کمتری می کنند (باندورا ۱۹۹۷). به همین دلیل، احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می سازد تا با استفاده از مهارتها در برخورد با موانع، کارهای فوق العاده ای انجام دهند. بنابراین، خودکارآمدی درک شده عاملی مهم برای انجام موفقیت آمیز عملکرد و مهارتهای اساسی لازم برای انجام آن است. (وایت ۱۹۸۲)

تورنس (۱۹۷۴) معتقد است که انسان برای بقا نیازمند است که دانش و خودکارآمدی نوجوانان را توسعه و مورد استفاده قرار دهد. در جامعه رو به رشد ما علیرغم داشتن نیروهای مستعد، پرورش توانایی های نوجوانان کمتر مورد توجه قرار می گیرد. علت اصلی این امر نامشخص بودن جایگاه خودکارآمدی دانش آموزان و فقدان بستر رشد آن است (خورشیدی و همکاران، ۱۳۸۵). افکار خودکارآمدی این امکان را برای افراد فراهم می آورد که با نوآوری های خود هم در خود و هم در محیط تغییر ایجاد کرده و از این طریق نقش فعال و سازنده ای در زندگی خود ایفا نمایند. بر این اساس لازم است برای فراهم آوردن شرایط مناسب برای رشد و شکوفایی خلاقیت عوامل موثر بر آن مورد مطالعه و شناسایی قرار گیرند. عواملی که در این پژوهش مورد مطالعه قرار می گیرد انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی است. این دو متغیر به عنوان عوامل انگیزشی عملکرد فراگیران را در حوزه های مختلف شناختی، عاطفی و اجتماعی تحت تأثیر قرار می دهند. عملکرد کارآمدانه نیز از این امر مستثنی نیست (آماییل، ۱۹۸۳). کمبود خودکارآمدی منشأ بسیاری از مشکلات مانند افت تحصیلی و مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی است (پگورو و شافر^{۲۰}، ۲۰۱۵). با توجه به اهمیت زیاد خودکارآمدی در امر تحصیل (لدزما، وگا، رودریگز - ویلالوز، فرناندز و لوپر- ول^{۲۱}، ۲۰۱۵) بررسی خودکار آمدی دانش آموزان در جهت کمک به بهبود وضعیت تحصیلی آن ها بسیار مهم است.

در حقیقت امروزه جامعه ما بیش از هر زمان دیگر به افراد هوشمند و با انگیزه نیاز دارد. زیرا دنیایی که ما در آن زندگی می کنیم به وسیله جست و خیزهای تفکر خلاق افرادی چون ابن سینا، داروین، گالیله و انیشتین از اساس تغییر یافته است. این تغییرات سریع و روز افزون همه عرصه ها را در بر گرفته است. بنابراین لازم است افراد جامعه را به صورتی پرورش داد که بیاموزند چگونه با ایجاد تغییرات زندگی کنند و مهم تر از آن یاد بگیرند که چگونه محیط را تغییر دهند (سید محمدی، ۱۳۸۷). پیش بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی از نقطه نظر علمی و کاربردی دارای اهمیت است. پیشرفت تحصیلی یکی از عوامل مقبولیت در کلاس درس است. همچنین برای به دست آوردن یک شغل و درجات مختلف آن دارای اهمیت است. اهمیت پیشرفت تحصیلی از بعد دیگری نیز قابل تأمل است. از آنجایی که هر نظام تربیتی به جهت حصول بهترین شرایط و نتایج و رفع کمبود ها و موانع در سراسر فرآیندهای آموزشی و پرورشی و استفاده بهینه از دروندادها، همواره مورد ارزیابی متخصصان قرار می گیرد، و در نهایت محصول نظام های آموزشی و پرورشی نیز دانش آموختگانی هستند که واجد برخی از ویژگی ها شده اند، انبیزه پیشرفت تحصیلی بالا می تواند یکی از مهمترین و عینی ترین معیارها برای بررسی و ارزیابی کارآیی نظام های تربیتی باشد (مهر افروزو شهر آرای، ۱۳۸۹).

^{۱۸} - Maricuțoiu & Sulea

^{۱۹} - Self-doubt

^{۲۰} - Peguero & Shaffer

^{۲۱} - Ledezma, Vega, Rodriguez-vill a Lobos, Fernandez & Lopez-welle

همچنین انگیزش و مفاهیم انگیزشی را می توان در تار و پود نهاد اجتماعی و اهمیت آن را در زندگی فردی و اجتماعی مورد تایید و تاکید قرار داد. بدیهی است که موسسات آموزشی تحصیلی نیز به عنوان یکی از نهادهای فعال و پویای هر جامعه از این امر مستثنی نخواهد بود و ردپای حضور انگیزشی و مفاهیم انگیزشی را در تمامی مراحل و مقاطع آموزش و پرورش برای همه دانش آموزان تحت آموزش این موسسات به وضوح می توان مشاهده کرد تا جایی که با جرأت می توان آن را مفهومی ریشه ای در کل نظام آموزش و پرورش اعم از دولتی و خصوصی دانست، زیرا هر شخصی هر کاری که انجام می دهد برای رسیدن به پیشرفت مطلوب و ارضاء همزمان چند نیاز است که لازمه موفقیت ها و دیگر پیشرفت های اوستو از آنجایی که شرط مهم برای رشد و شکوفایی هر جامعه وجود افراد آگاه، کارآمد و خلاق است، لذا پرورش و تقویت انگیزه پیشرفت سبب ایجاد انرژی و جهت دهی مناسب رفتار، علایق و نیازهای افراد در راستای اهداف ارزشمند و معین می شود (محمدی، بنا درخشان، برهانی، حسین آبادی فراهانی، ۱۳۹۴).

با توجه به موارد فوق، محققان در حیطه های مختلف روان شناسی تربیتی، از دیرباز سعی در فهم مجموعه عوامل تعیین کننده و موثر بر انگیزه پیشرفت تحصیلی داشته اند (کتل ۱۹۸۳، به نقل از فراهانی، ۱۳۹۰) برآز میدارد متغیرهای « شخصیت شناسی» از قبیل بهره هوشی، سبک های شناختی، گرایش ها، انگیزه ها و ... علت هفتاد درصد واریانس (پراکندگی) نمره های مربوط به پیشرفت تحصیلی می باشند و سی درصد باقی مانده مربوط به تاثیرات « محیطی، اجتماعی و موقعیتی» از قبیل موضوع مورد مطالعه، اقتصاد خانواده (فقر و تنگ دستی، تک والد بودن بویژه تحت سرپرستی مادر، خواهر بودن)، روش تدریس، شیوه های ارزشیابی و ... می باشد. لذا با توجه به موارد فوق، در این پژوهش به بررسی اثربخشی خدمات آموزشی موسسات طرف قرار داد کمیته امداد بر انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی دانش آموزان تحت حمایت این نهاد توجه شده است.

از جنبه نظری نیز تا کنون پژوهشی به بررسی اثربخشی خدمات آموزشی موسسات طرف قرارداد کمیته امداد بر انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی دانش آموزان تحت حمایت این نهاد نپرداخته است بنابراین نتایج این پژوهش می تواند به گسترش دانش در خصوص عوامل موثر بر انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی کمک شایانی نماید. شاید قدری شگفت آور باشد اما زندگی بدون انگیزه پیشرفت مشکل و طاقت فرساست. اگر از بلندترین مکان زندگی کنونی به گذشته نگاهی بیندازیم در خواهیم یافت که زندگی کنونی چقدر از نظر امکانات و تجهیزات با گذشته فرق کرده است به عبارتی دیگر، زندگی ما تا چه حد از این نظر راحت تر شده است و ما تا چه اندازه نسبت به انسان هایی که در گذشته می زیسته اند تفوق یافته ایم. گاهی اگر با هواپیما سفر کنید به چشم خود ناظر خواهید بود که سرعت حرکت انسان امروز با گذشته قابل قیاس نیست. فرایند انگیزه پیشرفت در دوران نوجوانی و جوانی از اهمیت زیادی برخوردار است (ویزبرگ، به نقل از والفی، ۱۳۸۸).

بنابراین، به راحتی از مباحث بالا می توان به اهمیت فاکتورهایی مانند انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی در افراد مختلف پی برد. اما نکته مهم در این میان، عوامل تاثیرگذار بر روی این دو فاکتور است. یکی از عواملی که به نظر می رسد بتواند بر میزان انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی انسان تاثیر بسزایی داشته باشد، آموزش و حمایت هایی آموزشی می باشد. متأسفانه، پژوهش های انجام شده در این زمینه بسیار اندک می باشند. با توجه به توضیحات ارائه شده پژوهش حاضر به دنبال بررسی این موضوع است که آیا خدمات آموزشی موسسات طرف قرارداد کمیته امداد امام خمینی (ره) بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان بهرمنند از این خدمات که تحت حمایت این نهاد هستند، اثربخش است؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و از دسته تحقیقات کاربردی بوده و به روش علی مقایسه ای انجام شد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر تحت حمایت سازمان کمیته امداد امام خمینی (ره) مشغول به تحصیل در نیم سال اول ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدارس متوسطه شهرستان

بجنورد بود که تعداد کل آنها دانش آموزان تحت حمایت کمیته امداد در مقطع دوم متوسطه ۲ هزار و ۸۵ نفر می باشد که نیم از این تعداد یعنی ۱۰۴۳ نفر از این دانش آموزان دختر هستند. لذا ابتدا دانش آموزان دختر تحت حمایت کمیته امدادی که در مقطع دوم متوسطه مشغول به تحصیل می باشند را به روش سرشماری شناسایی نموده سپس پرسشنامه های انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی را اجرا نموده کسانی که دارای انگیزه پیشرفت پایین و خودکارآمدی پایین هستند را انتخاب نموده که این تعداد ۱۲۰ نفر بودند. این دانش آموزان را به دو گروه ۶۰ نفره تقسیم شدند. تعداد ۲۰ نفر به جهت پیشگیری از ریزش آماری می باشد که در نهایت تعداد ۵۰ نفر در هر گروه مورد آزمون قرار گرفتند گروهی که از کلاسهای موسسات آموزشی استفاده نکرده بودن و گروهی که از کلاس های موسسات طرف قرار کمیته امداد بهره مند شده بودند. نگاه پرسشنامه های مرتبط با پژوهش را پاسخ دادند. سپس نتایج را به وسیله نرم افزار SPSS۲۰ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت گردآوری اطلاعات از مطالعه کتابخانه ای و پرسشنامه استفاده شده است: پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) این پرسشنامه ۲۹ سؤال چهارگزینه ای در ۱۰ بعد (تنش، تکلیف، سطح آرزو، ادراک زمان، رفتار باشناسی، انتخاب دوست، رفتار پیشرفت، تحرک به طرف بالا، رفتار مخاطره آمیز، دیدگاه مربوط به زمان، مقاومت) دارد، که برای سنجش میزان انگیزه پیشرفت آزمودنیها استفاده شد. نمرات بالاتر از میانگین نشان دهنده وجود انگیزه پیشرفت بالا در فرد و نمرات پایین تر از میانگین بیانگر انگیزه پیشرفت پایین است. نمره گذاری در این آزمون به صورت لکریتی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم به ترتیب ۵، ۴، ۳، ۲، ۱ می باشد. شیخ فیینی (۱۳۷۳) ضریب پایایی این آزمون را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آورده است و باز آزمایی آن را ۰/۸۲ گزارش کرده است. از آن جا که هرمنس سوالات این پرسشنامه را بر اساس پژوهش های قبلی درباره انگیزه پیشرفت نوشته است در نهایت ضریب همبستگی هر سوال را با رفتارهای پیشرفت محاسبه میکند که در دامنه ای از ۰/۵۷ تا ۰/۳۰ است. از این نظر آزمون دارای روایی است. پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر: مقیاس خودکارآمدی عمومی، توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شده است که شامل ۱۷ ماده می باشد. شرر و مادوکس (۱۹۸۲) بدون مشخص کردن عوامل و عبارات آنها معتقدند که این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری رفتار، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و متفاوت در رویارویی با موانع را اندازه گیری می کند. این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم، تنظیم میشود. نمره گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق میگیرد. سئوالهای ۱۳، ۱۵، ۱۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست به چپ و بقیه سئوالها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره گذاری میشوند. بنابراین حداکثر نمره ای که فرد میتواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. پرسشنامه خودکارآمدی عمومی بختیاری براتی (۱۳۷۶) برای سنجش روایی سازه ای مقیاس خودکارآمدی عمومی، نمرات بدست آمده از این مقیاس را با اندازه های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی و بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) همبسته کرد که همبستگی پیش بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه های خصوصیات شخصیتی متوسط (۰/۶۱ و در سطح ۰/۰۵ معنادار) و در جهت تایید سازه مورد نظر بود. همچنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است (شمائی زاده و عابدی، ۳۵:۲۰۰۵) . همچنین در پژوهش وقری (۱۳۷۹) برای بررسی پایانی خودکارآمدی، آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمده است. نجفی (۱۳۸۰) نیز ۳۰ نفر از آزمودنیها را بصورت تصادفی جدا کرد و آزمون خودکارآمدی را برای آنها اجرا نمود و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ بدست آمد. و از طریق روش اسپیرمن- براون نیز ۸۳٪ بدست آمد. در پژوهش گنجی و فراهانی (۱۳۸۸) به روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی ۰/۸۱ بدست آمد. با توجه به مقادیر آلفای کرونباخ بدست آمده در هر متغیر که بیشتر از ۰/۷ می باشد روایی و پایایی مناسبی دارد. برای تجزیه و تحلیل داده های آماری از آزمون تی مستقل توزیع فراوانی، کواریانس و رگرسیون چند متغیری گام به گام بر روی SPSS-۲۰ استفاده شد.

یافته ها

جهت آزمون فرضیات از آزمون های آماری T مستقل و T چند گانه که از نوع آزمون های پارامتریک هستند، استفاده شده است.

جدول ۱ آماره توصیفی متغیرها

بلندی	کجی	انحراف معیار	میانگین	بیشترین	کمترین	حجم	نام متغیر	
-۱/۶۲	۰/۰۲۶	۳/۹۳	۴۴/۶۲	۵۰	۳۹	۵۰	خودکارآمدی	آموزش ندیده
-۰/۲۵	-۷۴۰	۲/۲۱	۱۲/۱۰	۱۵	۷	۵۰	میل به آغازگری رفتار	
۰/۰۹۴	۰/۹۳	۳/۱۰	۲۰/۸۶	۲۸	۱۷	۵۰	متفاوت در رویارویی با موانع	
-۱/۲۰۹	-۰/۶۴	۲/۸۵	۱۱/۶۶	۱۶	۷	۵۰	میل به گسترش تلاش برای کامل	
-۱/۲۸	۰/۲۵۶	۸/۲۱	۴۵/۵۶	۶۰	۳۵	۵۰	انگیزه پیشرفت تحصیلی	
-۰/۱۷۵	۰/۳۱۸	۵/۳۳	۵۱/۹۰	۶۳	۴۳	۵۰	خودکارآمدی	آموزش دیده
-۰/۶۵۰	-۰/۱۷۶	۲/۶۸	۱۴/۲۰	۱۹	۹	۵۰	میل به آغازگری رفتار	
۰/۰۱۸	۱/۰۰	۳/۶۳	۲۲/۷۰	۳	۱۹	۵۰	متفاوت در رویارویی با موانع	
-۰/۹۱۳	-۰/۱۲۴	۲/۶۹	۱۵/۰۰	۱۹	۱۰	۵۰	میل به گسترش تلاش برای کامل	
-۰/۷۵۸	-۰/۵۷۶	۷/۸۴	۵۱/۴۴	۶۲	۳۶	۵۰	انگیزه پیشرفت تحصیلی	

چون مقدار چولگی و کشیدگی برای متغیرهای تحقیق در بازه (۲+ و ۲-) قرار دارند پس احتمالاً توزیع نرمال دارند. بر اساس جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه هر متغیر قابل مقایسه می‌باشد.

فرضیه اصلی: خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است. یکی از فاکتورهای مهم برابری واریانس گروه‌ها می‌باشد آزمون لوین برای این منظور استفاده می‌شود. نتایج این آزمون در جدول زیر آمده است.

جدول ۲ آزمون لوین جهت ارزیابی برابری واریانس‌ها

سطح معناداری	DF۲	DF۱	لوین	متغیر
۰/۲۰۶	۹۸	۱	۱/۶۲۴	خودکارآمدی
۰/۱۵۵	۹۸	۱	۲/۰۵۴	میل به آغازگری رفتار
۳۹۹۰	۹۸	۱	۰/۷۱۸	متفاوت در رویارویی با موانع
۰/۳۲۶	۹۸	۱	۰/۹۷۳	میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف
۰/۴۳۱	۹۸	۱	۰/۶۲۶	انگیزه پیشرفت تحصیلی

بر اساس جدول ۲ پیش فرض لوین مبنی بر برابری واریانس‌ها در دو گروه آموزش ندیده و آموزش دیده برای همه متغیرها مورد تایید است بدین معنی که واریانس متغیرهای پژوهش در دو گروه تفاوت معنی داری ندارند. $p > 0.05$

انگیزه پیشرفت تحصیلی در گروه آموزش ندیده با میانگین ۴۵/۵۶ کمتر از گروه آموزش دیده با میانگین ۵۱/۴۴ می باشد مقدار فیشر ۱۳/۴۱ که در با توجه به سطح معنا داری کمتر از ۰/۰۵ (۰/۰۰۰) قرار گرفته اند این فرضیه به اثبات رسیده و تایید می گردد. ایتا میزان اثر یعنی ۳۸ درصد تاثیر در خودکارآمدی و ۱۲ درصد در انگیزه پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار دو گروه

انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه	
۳/۹۳	۴۴/۶۲	۵۰	آموزش ندیده	خودکارآمدی
۵/۳۳	۵۱/۹۰	۵۰	آموزش دیده	
۸/۲۱	۴۵/۵۶	۵۰	آموزش ندیده	انگیزه پیشرفت تحصیلی
۷/۸۴	۵۱/۴۴	۵۰	آموزش دیده	

جدول ۴ آزمون مانوا برای تعیین اختلاف میانگین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تحصیلی

ایتا	معناداری	F(فیشر)	میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	مدل	
۰/۹۹۱	۰/۰۰۰	۱۰۵۸۵/۱۱۴	۲۳۲۹۰۲/۷۶۰	۱	۲۳۲۹۰۲/۷۶۰	رهگیری	خودکارآمدی
۰/۳۸۱	۰/۰۰۰	۶۰/۲۱۸	۱۳۲۴/۹۶۰	۱	۱۳۲۴/۹۶۰	گروه	
			۲۲/۰۰۳	۹۸	۲۱۵۶/۲۸۰	خطا	
				۱۰۰	۲۳۶۳۸۴/۰۰۰	کل	
۰/۹۷۴	۰/۰۰۰	۳۶۴۹/۴۱۶	۲۳۵۲۲۵/۰۰۰	۱	۲۳۵۲۲۵/۰۰۰	رهگیری	انگیزه پیشرفت تحصیلی
۰/۱۲۰	۰/۰۰۰	۱۳/۴۱	۸۶۴/۳۶۰	۱	۸۶۴/۳۶۰	گروه	
				۹۸	۶۳۱۶/۶۴۰	خطا	
				۱۰۰	۲۴۲۴۰۶/۰۰۰	کل	

فرضیه اول: خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمی امدام امام خمینی (ره) بر خودکارآمد دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است. با توجه به جدول مقدار لون خودکارآمدی (۲/۶۲۴) در سطح معناداری ۰/۲۰۶ نشان از همگنی واریانس، بین دو گروه می باشد. استفاده از آزمون T مستقل به بررسی متغیر خودکارآمدی در هر دو گروه پرداخته شده است.

جدول ۵ آزمون T مستقل برای تعیین اختلاف میانگین خودکارآمدی

P	F	T	درجه آزادی	انحراف معیار	اختلاف میانگین	میانگین	بیشینه	کمینه	گروه
۰/۰۲۰	۲/۶۲	-۷/۷۶۰	۹۸	۳/۹۳	-۷/۲۸	۴۴/۶۲	-۵/۴۱	-۹/۱۴	آموزش ندیده
			۹۰/۱۴۰	۵/۳۳	۷/۲۸	۵۱/۹۰	-۵/۴۱	-۹/۱۴	آموزش دیده

با توجه به جدول ۵ برای متغیر خودکارآمدی مقدار فیشر ۲/۶۲ در سطح معناداری ۰/۰۰۰ که کمتر از ۰/۰۵ $p < 0.05$ می باشد که نشان می دهد بین خودکارآمدی در گروه های آموزش دیده و آموزش ندیده تفاوت وجود دارد و فرضیه تایید می گردد. در گروه آموزش دیده خدمات

موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر خودکارآمد دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است. برای نشان دادن هر یک از مولفه های خودکارآمدی و وجود تفاوت در دو گروه آمده است.

جدول ۶ آزمون T مستقل برای تعیین اختلاف میانگین مولفه های خودکارآمدی

گروه	کمیته	بیشینه	میانگین	اختلاف میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	T	F	P
میل به آغازگری رفتار	آموزش ندیده	-۳/۰۷	-۱/۱۲	۱۲/۱۰	-۲/۱۰	۹۸	-۴/۲۷۰	۲/۰۵	۰/۰۱۶
	آموزش دیده	-۳/۰۷	-۱/۱۲	۱۴/۲۰	۲/۱۰	۹۴/۶۴			
متفاوت در رویارویی با موانع	آموزش ندیده	-۳/۱۸	-۰/۴۹	۲۰/۸۶	-۱/۸۴	۹۸	-۲/۷۲	۰/۷۱۸	۰/۰۴۰
	آموزش دیده	-۳/۱۸	-۰/۴۹	۲۲/۷۰	۱/۸۴	۶۵/۶۷			
میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف	آموزش ندیده	-۴/۴۴	-۲/۲۳	۱۱/۶۶	-۳/۳۴	۹۸	-۶/۰۱	۰/۹۷۳	۰/۰۳۳
	آموزش دیده	-۴/۴۴	-۲/۲۳	۱۵/۰۰	۳/۳۴	۹۷/۶۸			

فرضیه فرعی دوم: خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است. با توجه به جدول مقدار لون انگیزه پیشرفت تحصیلی (۰/۶۲۶) در سطح معناداری ۰/۴۳۱ نشان از همگنی واریانس، بین دو گروه می باشد. با استفاده از آزمون T مستقل به بررسی متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی در هر دو گروه پرداخته شده است.

جدول ۷ آزمون T مستقل برای تعیین اختلاف میانگین انگیزه پیشرفت تحصیلی

گروه	کمیته	بیشینه	میانگین	اختلاف میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	T	F	P
آموزش ندیده		-۲/۶۹	۴۵/۵۶	-۵/۸۸	۸/۲۱	۰/۹۸	-۳/۶۶	۲/۶۲۶	۰/۰۴۳
	آموزش دیده	-۲/۶۹	۵۱/۴۴	۵/۸۸	۷/۸۴	۹۷/۷۹			

با توجه به جدول برای متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی مقدار فیشر ۲/۶۲۶ در سطح معناداری ۰/۰۰۰ که کمتر از $p < ۰/۰۵$ می باشد که نشان می دهد بین انگیزه پیشرفت تحصیلی در گروه های آموزش دیده و آموزش ندیده تفاوت وجود دارد و فرضیه تایید می گردد. در گروه آموزش دیده خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است.

یافته های پژوهش

فرضیه اصلی: خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است. یافته ها نشان داد خودکارآمدی در گروه آموزش ندیده با میانگین ۴۴/۶۲ کمتر از گروه آموزش دیده کمتر از ۰/۰۵ می باشد تفاوت بین دو گروه را در متغیر خودکارآمدی نشان می دهد. انگیزه پیشرفت تحصیلی در گروه آموزش ندیده با میانگین ۴۵/۵۶

کمتر از گروه آموزش دیده با میانگین ۵۱/۴۴ می باشد مقدار فیشر ۱۳/۴۱ که در با توجه به سطح معنا داری کمتر از ۰/۰۰۵ (۰/۰۰۰) قرار گرفته اند این فرضیه تایید گردید. یافته های اسماعیل زاده و اکبری (۱۴۰۰)، دلیر ناصر و حسینی نسب (۱۴۰۰)، موسوی (۱۴۰۰)، شهرایی و راشدی (۱۳۹۹)، میر سماعی (۱۳۹۷)، احمدیان (۱۳۹۶)، محمد زاده (۱۳۹۹)، بیر^{۲۲} (۲۰۱۹)، ماریا^{۲۳} (۲۰۱۸)، بوفارد و همکاران (۲۰۱۸)، جرنستدیت و چو^{۲۴} (۲۰۱۸)، ماتود و گراند^{۲۵} (۲۰۱۷)، پیر (۲۰۱۷) و تلا و آیین^{۲۶} (۲۰۱۶) در این راستا می ب. امروزه باورهای خودکارآمدی به عنوان یکی از مهم ترین و اصلی ترین عوامل در تبیین رفتارهای انسانی محسوب می شود. نقش باورهای خودکارآمدی در عملکرد انسان این است که سطح انگیزه، شرایط مطلوب و اعمال افراد را بیش تر بر پایه آن چه که آن ها اعتقاد دارند، قرار می دهد تا آن چه که واقعاً درست است؛ به همین خاطر چگونگی رفتار انسان می تواند به وسیله باورهایی که در مورد توانایی هایشان دارند بهتر پیش بینی بشود تا به وسیله آن چه که واقعاً قادر به انجام دادن آن هستند. بنابراین باورهای خودکارآمدی به ما کمک می کند که تعیین کنیم افراد با دانش و مهارت هایی که دارند چه کارهایی را می توانند انجام دهند (پاجارس، ۲۰۰۲؛ فولاد چنگ، ۱۳۸۲؛ به نقل از سیو ندانی، ۱۳۸۹). در بیش تر تحقیقات مشاهده شده است که باورهای خودکارآمدی افراد بیش از سایر متغیرهای انگیزشی نظیر خودپنداره یا عزت نفس و حتی در مواردی بیش از متغیرهایی مثل توانایی یا استعداد می تواند پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی باشد (شانک، ۱۹۹۴؛ به نقل از فولاد چنگ، ۱۳۸۲؛ به نقل از سیوندانی، ۱۳۸۹). در نتیجه این تأثیرات، باورهای خودکارآمدی و تعیین کننده ها، پیش بینی کننده های قوی سطح عملکرد ما هستند. بندورا معتقد است که باورهای خودکارآمدی بر میزان سعی و کوششی که فرد در یک فعالیت از خود نشان می دهد و مدتی که فرد می تواند در برابر کارها و تکالیف مشکل استقامت و پایداری نشان دهد، تأثیر می گذارد (کریم نیای، ۱۳۸۸). متغیر خودکارآمدی بدین جهت که تأثیر خود را از طریق کوشش و پافشاری در انجام تکلیف، استفاده از راهبردهای شناختی در مواجهه با مشکلات، انتخاب رشته و شغل و انتخاب تکالیف چالش انگیز و توانایی کسب مهارت لازم متناسب با توان و استعداد خود اعمال می کند به عنوان متغیری مؤثر بر عملکرد تحصیلی قلمداد می شود (طالبی مرند، ۱۳۸۵). همچنین به دنبال پژوهش های اولیه مک کلند مطالعات زیادی در ارتباط با ماهیت و اثرات انگیزه پیشرفت انجام گرفت. در برخی از این مطالعات ویژگی های شخصیتی افراد پیشرفت گرا مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که این دسته از افراد از راه های ویژه ای عمل می نمایند. مطالعات بیانگر آن است که افراد با انگیزه پیشرفت بالا معمولاً در مقابل نتایج عملکردشان خود را مسئول می دانند، زیرا در این صورت است که آنها از عملکردشان احساس رضایت می کنند و این افراد در پرداختن به کارهایی که نتیجه آنها به شانس بستگی دارد کمتر علاقه نشان می دهند (مک کلند، ۱۹۷۵). احساس مسئولیت در مقابل عملکرد با استمرار تلاش، تعیین گری و پشتکار در یادگیری که به صورت حضور منظم و مشارکت داوطلبانه در کلاس درس، رفتار معطوف به تکلیف، جهت گیری به سمت فوق برنامه ها و پافشاری در فعالیت های تحصیلی بروز می کند (پلئون و چرستسون^{۲۷}، ۲۰۰۶؛ لنین برنیک^{۲۸} و پنتریچ^{۲۹}، ۲۰۰۳). این احساس مسئولیت باعث بالا رفتن توان برنامه ریزی می شود توانایی در برنامه ریزی تحصیلی به آگاهی فرد و نظارت بر پیشرفت کاری که قصد انجام آن را دارد اشاره می کند. شواهد نشان می دهد که افراد خود تنظیم گر در فرآیند یادگیری در استفاده از زمان به برنامه ریزی می پردازند؛ به این صورت که برای انجام تکالیف سخت تر زمان بیشتری اختصاص می دهند، مطالب خواندنی را با توجه به زمان در دسترس تقسیم می کنند، و حداقل اتلاف وقت را دارند. به علاوه، این افراد همواره در هنگام مطالعه، با توجه به زمان به اولویت بندی مطالب می

^{۲۲} -Bear

^{۲۳} -Maria

^{۲۴} -Gernstedt & Chu

^{۲۵} -Matud & Grande

^{۲۶} -Tella & Ayeni

^{۲۷} -Appleton & Chirsteson

^{۲۸} -Linnenbrink

پردازند (مارتین، ۲۰۰۶) لید رایت (۱۹۸۷) در پژوهش تحت عنوان رابطه ی بین انگیزه ی پیشرفت تحصیلی و اسناد مسئولیت پذیری در موفقیت و شکست در تکالیف مدرسه به نتایج زیر دست یافت: بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با اسناد مسئولیت پذیری در باره شکست و موفقیت رابطه مثبت معنی دار وجود دارد (توحیدی، ۱۳۸۱). کلاس آی آموزشی با ارائه مسئله های مشکل میزان ریسک فراگیران را بالا می برد به گونه ای که هک هوسن (۱۹۸۲) در بررسی رفتار افراد با نیاز به پیشرفت بالا و پائین در یک بازی شرط بندی پوکر، دریافت که افراد با نیاز به پیشرفت بالا ریسک پائین تری را نسبت به افراد با نیاز به پیشرفت پائین ترجیح می دهند. ظاهراً افراد با نیاز به پیشرفت بالا تکالیف با دشواری متوسط را به این دلیل انتخاب می کنند که با انجام دادن آنها بتوانند حداکثر برآورد واقع بینانه را از توانایی خویش به دست آورند اما افراد با انگیزش پیشرفت پائین غالباً تکالیف با دشواری خیلی بالا یا خیلی پائین را انتخاب می کنند. همچنین شواهدی وجود دارد که انگیزه پیشرفت بالا با یادآوری و ادامه تکالیف ناقص در ارتباط است. در نظریه مارتین مهارت مدیریت تکلیف متغیر رفتاری دیگری است که در آن فرد بر زمان خود کنترل دارد و تکالیف خود را اولویت بندی کرده، همچنین شرایط مناسب را برای تکالیف خود فراهم می کند مانند انتخاب مکانی که در آن بیشتر تمرکز دارد (مارتین، ۲۰۰۶). یکی دیگر از منابع مورد استفاده یادگیرندگان خود تنظیم، استفاده بهینه از مکان جهت مطالعه است. این افراد در هنگام مطالعه، سعی در انتخاب مکان های بی سرو صدا یا کم سرو صدا، مکان های با نور مناسب و درجه حرارت مناسب دارند (زیمرن، ۱۹۹۹). همچنین افراد خود تنظیم گر در فرآیند یادگیری از مؤلفه های دیگری از جمله دوستان، معلمان، کتاب های مرجع در هنگام برخورد با مساله، استفاده می کنند. این افراد عموماً به راحتی از منابع کمکی جهت پاسخ به سوالاتشان کمک می گیرند و خود را محدود به منابع موجود نمی سازند. این راهبردها (مدیریت منابع) به دانش آموزان کمک می کند تا با محیط سازگار شده و آن را با توجه به هدف ها و نیازهای خود تغییر دهند (کورنو، ۱۹۸۶). تکینسون دریافت که آزمودنی ها دارای نیاز به پیشرفت بالا نسبت به افراد دارای نیاز به پیشرفت پائین تکالیف ناقص را بیشتر به یاد می آورند. وانیر (۱۳۸۰) در حالی که آزمودنی ها روی تکالیف مختلف کار می کردند فعالیت آنها را قطع می کرد. به این ترتیب دریافت که بعد از تجربه شکست از سوی آزمودنی ها افراد با نیاز به پیشرفت بالا تمایل داشتند که تکالیف ناتمام را ادامه دهند، در حالی که افراد با نیاز به پیشرفت پائین به دنبال تجربه موفقیت تمایل مجدد به ادامه کار نشان می دادند. بنابراین کوشش برای شروع مجدد یک فعالیت نیمه تمام ویژگی دانش آموزان با انگیزه پیشرفت بالا است. در این کلاسها همچنین حین آموزشی های درسی به دانش آموزان می آموزند که چگونه برای درک بهتر مطالب پافشاری کنند و این با خلق افراد پایشرفت گرا مطابقت دارد. زمانی که افراد پیشرفت گرا، انجام کاری را آغاز می کنند نسبت به اتمام آن وسواس نشان می دهند. یکی از خصوصیات افراد پیشرفت گرا درگیری و اشتغال ذهنی به کار است، این افراد به سختی می توانند در مورد کاری که بر عهده گرفته اند فکر نکنند. این اشتغال ذهنی حتی قبل از شروع کار شکل می گیرد و تا وقتی که کار پایان نیافته ادامه دارد. (البرزی، ۱۳۸۶) پافشاری نیز در رویکرد مارتین از جمله عامل هایی است که به عنوان رفتار سازگار شناخته شده و می تواند منجر به رفتار های پیشرفت و افزایش انگیزه تحصیلی در دانش آموزان شود. پافشاری به این معنی است که فرد حتی با وجود دشواری کار و چالش هایی که وجود دارد در کار خود تداوم داشته باشد (مارتین، ۲۰۰۶). مطالعات متعددی نشان می دهد که پافشاری یک نشانگر مهم انگیزش تحصیلی است. افرادی که درگیری رفتاری موثری با تکالیف یادگیری دارند اغلب کوشش بیشتری از خود نشان داده و پافشاری بیشتری در تکالیف یادگیری دارند. پافشاری همچنین به صورت تنظیم یا مدیریت تلاش نیز تعریف شده است (پنتریچ، کونلی، و کاپلر^{۲۹}، ۲۰۰۲) که معرف سرمایه گذاری مداوم دانش آموزان در یادگیری به هنگام مواجهه با مشکلاتی از قبیل درک دشواری تعریف شده است. بنابراین به نظر می رسد بین درگیری رفتاری، پافشاری، و تنظیم تلاش همپوشی مفهومی وجود داشته باشد (نقل از لیم، لا، و نی^{۳۰}، ۲۰۰۸). پژوهشگران بیان می کنند که غالب رفتار هایی که انگیزش تحصیلی را نشان می دهند

^{۲۹} - Conley & Kemple

^{۳۰} -Lim, Lau & Nie

عبارتند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد (موریرا، دیس، واز، و ماچدو^{۳۱}؛ ۲۰۱۳؛ ونتزل و ویگفیلد، ۲۰۰۹). قابل تبیین می باشد

فرضیه فرعی اول: خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر خودکارآمد دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است.

نتایج نشان داد بین خودکارآمدی در گروه های آموزش دیده و آموزش ندیده تفاوت وجود دارد و فرضیه تایید می گردد. در گروه آموزش دیده خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر خودکارآمد دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است. جهت تبیین فرضیه فوق باید اذعان نمود که کلاس های آموزشی موسسات آموزشی طرف قرار داد با کمیته امداد امام خمینی (ره) در واقع نقش فعالیت های فوق برنامه آموزش و پرورش را برای دانش آموزان تحت حمایت کمیته امداد را بازی می کنند که بتوانند خارج از برنامه درسی مدرسه و در اوقات فراغت خود زمان بیشتری را صرف یادگیری و آموزش کنند. برنامه های آموزشی فوق برنامه چه به صورت آموزش های فضای مجازی و چه به صورت آموزش در آموزشگاه های تحت نظارت آموزش و پرورش به صورت حضوری موجب بالا رفتن خودآگاهی و خودارزیابی دانش آموزان می گردد. خودارزیابی از توانایی های عملکردی مؤثر به عنوان یک مجموعه مبدأ نشان می دهد که دانش آموزان چه طور رفتار می کنند و الگوهای فکری شان و رفتارها و عکس العمل های احساسی که آن ها در شرایط سخت تجربه می کنند، چیست. همه افراد در زندگی روزمره خود به طور مکرر تصمیم می گیرند که چه اعمالی را دنبال کنند و چه مدت به آن ها ادامه دهند. چون عمل کردن در وضعیت کج بینی از کارایی شخصی، نتیجه عکس ایجاد می کند. ارزیابی دقیق از کارایی خود، یک ارزش قابل توجه است. دانش آموزان از فعالیت هایی که به باور خودشان فراتر از توانایی هایشان است دوری می کنند اما قبول می کنند و کارهایی را که می دانند می توانند به شکلی اداره کنند را انجام می دهند (بندورا، ۱۹۸۲). همچنین به لحاظ روان شناختی هر چه فرد بیشتر در معرض اطلاعات قرار بگیرد بیشتر به مسائل و اطلاعات ارائه شده علاقه مند می شوند و درر نهایت شرکت کردن دانش آموزان در چنین برنامه هایی تمایل و علاقه وی را ارتقاء می دهد. بر اساس مطالعات انجام شده پیشین، فعالیت ها و دوره های آموزشی فوق برنامه درسی برای دانش آموزان موجب افزایش خودکارآمدی در دانش آموزان می گردد و این فعالیت ها تاثیر انکرناپذیری بر خودکارآمدی دانش آموزان دارد. لذا باید والدین، معلمان و متولیان امر آموزش بیشتر از گذشته به آموزش های موسسات توجه کرده و بستر استفاذه بیشتر از برنامه های آموزشی را برای دانش آموزان کم بضاعت تحت حمایت کمیته امداد آماده کنند.

یافته های پژوهش در ارتباط با فرضیه فرعی دوم: خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است.

نتایج نشان داد بین انگیزه پیشرفت تحصیلی در گروه های آموزش دیده و آموزش ندیده تفاوت وجود دارد و فرضیه تایید می گردد. در گروه آموزش دیده خدمات موسسات آموزشی مورد قرار داد با کمیه امدام امام خمینی (ره) بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت حمایت اثربخش است. در تبیین این فرضیه می توان عنوان نمود که نیاز به پیشرفت عبارت است از: میل به انجام دادن خوب کارها در مقایسه با معیار برتری. این نیاز افراد را برای جستجو کردن « موفقیت در رقابت با معیار برتری » با انگیزه می کند اما معیار برتری، اصطلاح گسترده ای است. به طوری که رقابت با تکلیف مثل حل کردن معما، نوشتن رساله ای متقاعد کننده، رقابت با خود مثل دویدن در مسابقه در بهترین زمان ممکن، بالا بردن معدل نمره ها، یا رقابت کردن با دیگران مثل بردن مسابقه و شاگرد اول کلاس شدن را شامل می شود. آن چه در تمام موقعیت های پیشرفتی مشترک است این است که شخص می داند عملکرد آتی او ارزشیابی معناداری از شایستگی فردی اوست. معیارهای

^{۳۱} -Moreira, Dias, Vaz & Machado

برتری به این علت نیاز پیشرفت را بر می انگیزند که عرصه بسیار معناداری برای ارزیابی میزان شایستگی فرد تأمین می کنند (مارشال ریو ، ۱۳۸۲) . موسسات آموزشی طرف قرار داد کمیته امداد امام خمینی با ایجاد خودپنداره توانایی عالی مثل «این کار برای تو آسان است» در دانش آموزان تحت حمایت کمیته امداد، ارزش مثبت برای تکالیف پیشرفتی، معیارهای روشن برای برتری، همچنین باری رساندن به خانواده های این دانش آموزان جهت تهیه کتب که موجب محیط خانوادگی که سرشار از توانش تحریک است مثل کتابهایی برای خواندن، می شود. همچنین با بهره گیری از تأثیرات شناختی مانند برخی از شیوههای تفکر پیشرفته تر ؛ یعنی ادراک توانایی زیاد، پذیرفتن گرایش تسلط و برتری، انتظارات زیاد برای موفقیت، ارزش قائل شدن زیاد برای پیشرفت و سبک انتسابی خوشبینانه. ادراک توانایی زیاد هم استقامت در تکلیف و هم عملکرد شایسته را تسهیل می کند (هانسفورد و هاتی، ۱۹۸۲). گرایش به تسلط در مقایسه با گرایش به درماندگی باعث می شود که افراد تکالیف نسبتاً دشوار را انتخاب کنند و با افزایش نه کاهش تلاش به مشکل پاسخ دهند. انتظار موفقیت، رفتارهای گرایشی مثل جستجو کردن چالشهای بهینه و انجام دادن خوب کارها را به بار می آورد (اکسلز، ۱۹۸۴). ارزش قائل شدن برای پیشرفت در حیطه خاص، استقامت در آن حیطه را بیشتر می کند. سبک انتسابی خوش بینانه (نسبت دادن موفقیت به خود ولی نسبت دادن شکست به علت بیرونی)، هیجانهای مثبت مثل امید و غرور را بعد از موفقیت پرورش می دهد و از هیجانهای منفی مثل ترس هنگام تنگنا و مخمصه جلوگیری می کند (وینر، ۱۹۸۵). بنابراین، هنگامی که شرایط در خانه، محیط آموزشی، سالن ورزشی، محیط کار و محیط درمانی موجب عقاید توانایی زیاد، گرایش تسلط، انتظار موفقیت، ارزش قائل شدن برای پیشرفت و سبک انتسابی خوش بینانه می شود، این شرایط برای پرورش دادن نحوه تفکر و رفتار کردن پیشرفتی خاک حاصلخیز شناختی تأمین می کند. (ریو، ۱۳۸۹)

References

Al-Borzi, Ahmad (۲۰۱۶), the relationship between satisfaction with education and academic progress in nursing students, Iranian Journal of Education in Medical Sciences, (۱۱) ۱: ۲۶-۱۲.

Alonsoy, G., Seaman, A., Iki, T., Atik, N., & Gackman, C. (۲۰۱۰). The role of egoresiliency as mediator of the longitudinal relationship between family socio-economic status and school grades. Journal of Youth and Adolescence, ۴۶(۱۰), ۲۱۵۷-۲۱۶۸.

Amabile, T.M. (۱۹۸۳). "Social psychology of creativity: A componential conceptualization." Journal of Personality on Social Psychology, ۴۵: ۳۵۷-۳۷۷.

Ames, C. (۱۹۹۲). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, ۸۴(۳), ۲۶۱.

Aminian, Fatima; Drees, Fatemeh and Soleimani, Noshin. Reducing the academic drop of students of Kurd University of Medical Sciences by using counseling. Proceedings of the third seminar on students' mental health. ۲۰۱۵: ۳ and ۴.

Bandura, A. ۱۹۹۷, self- efficacy: The exercise of control, New York, Free man.

Barry, M. T., & Lakey, K, Arehek . K. (۲۰۰۷). Toward a human emotions taxonomy (based on their automatic vs. reflective origin). Emotion Review, ۷(۲), ۱۸۳-۱۸۸

Biyabangard, Esmail (۲۰۰۷) Compilation and standardization of academic achievement motivation scale and evaluation of the effectiveness of teaching study skills on increasing academic motivation, Journal: Research Paper on Basics of Education and Training, Year ۹, Number ۱

Brimnejad, Lily; Rasouli, Marjan; Nikbakht Nasrabadi, Alireza; Mohammadi, Hadi and Ahmadzadeh, Massoud. The effect of the cardiopulmonary resuscitation training workshop on the sustainable learning of nurses. Iranian Journal of Medical Education. ۲۰۱۶: ۷(۲): ۲۱۵-۲۰۹.

Elahi Rad, Farid, (۱۴۰۱), analysis of the role of development stimulating projects in the realization of the scientific aspirations of bright students (case study, Bojnord city). Journal of Economics and Urban Planning, Fall ۱۴۰۱, No. ۱۱, ۲۱۱-۱۹۸.

Foulad Chang, Ali, ۱۳۸۲ quoted by Siv Nandani, Asma, (۱۳۸۹). The relationship between social support and self-efficacy with progress and school satisfaction in the third grade female students of middle school in Birjand, ۲۰۱۹, Master's thesis, Birjand Azad University.

Hosseini M., Ahmadieh M., Abbasi Shawazi, M. Islami Farsani S. Examining study skills in undergraduate students of Yazd Faculty of Health, Journal of Developmental Steps in Medical Education. ۱۳۸۵: ۵(۲): ۹۳-۸۸.

Israfilian, Ali. Investigating the relationship between academic failure and self-concept and locus of control among students of Gorgan University Faculty of Humanities. ۲۰۱۳, ۷۱-۸۰.

Jafari, Mohammad (۱۴۰۱), model of reforms in the economy, culture and knowledge of the beneficiaries of Imam Khomeini's relief committee (RA). Iranian Journal of Political Sociology, Mehr ۱۴۰۱, Issue ۲۲. pp. ۳۶۳-۳۸۰.

Johanson, H. (۱۹۹۰). Essays on ego psychology. New York: International Universities Press.

Karim Niaei, Samirah, ۲۰۱۸, comparing the self-efficacy beliefs of regular education teachers and special education teachers in Jahrom city, Master's thesis, Islamic Azad University of Birjand.

Karmi, Jahangir (۲۰۱۴). Investigating the relationship between causal attribution style and psychological outcomes and academic performance in pre-university male students of Ahvaz city. Master's thesis in Educational Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz.

Kehrizi, Somaiyeh (۲۰۱۲). The role of self-efficacy and life satisfaction in predicting the academic performance of female students in the third year of middle school in Kermanshah, Journal of School Psychoanalysis, ۲, ۱۰۷-۱۲۳.

Kemmeler, M., Danielson, N., & Bastten, A. (۲۰۰۵). The role of attachment styles, quality of object relations and ego strength in predicting irritable bowel syndrome. Journal of Kashan University of Medical Sciences, ۱۹(۳), ۲۳۱-۲۴۱.

Khajeh, Laden and Hosseinchari, Mahdia (۲۰۱۰). Investigating the relationship between social anxiety and the psycho-social atmosphere of the classroom with the academic self-efficacy of middle school students. Educational Psychology Quarterly. ۲۰ (۷), ۱۳۱-۱۵۳.

khoshshidi, Abbas; Shariatmadari, Mehdi, Pargol, Nasim (۲۰۱۶) Investigating the relationship between achievement goal orientation, self-efficacy and creativity in male and female students, Journal of General Psychology, Iran, Tehran, Islamic Azad University, South Tehran Branch, No. ۲۳: ۱۱۵-۱۲۶.

Ledezma, Y. R., Vega, H. B., Rodriguez-villa Lobos, J. M., Fernandez, I. C., & Lopez-welle, J. (۲۰۱۵). Self-Efficacy Perceived in Academic Behaviors in University Students of 'Health' and 'Social' Sciences. Science Journal of Education. ۱(۳), ۶-۱۰.

Lim, E., Lau, R., & Nie, Q. (۲۰۰۸). Introduction to section ۲. In M.G. Eisenberg & R.L. Glueckauf (Eds). Empirical Approaches to the Psychological Aspects of Disability (pp.۳-۵). New York: Springer publishing Company.

Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (۲۰۱۹). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. Learning and Individual Differences. ۷۶ ۱۰۱۷۸۵

Marshall Reeve, (۱۳۸۲) Motivation and excitement, translated by Yahya Seyed Mohammadi (۱۳۸۲), original language in ۱۹۹۲, publishing institute, ed.

Martin, M. (۲۰۰۶). Midwifery and Operating Room students. Journal of Guilan University of Medical Sciences. ۱۸(۷۱): ۸۲-۸۹.

McClelland (۱۹۶۵), quoted by Mohammadzadeh, Rajab Ali, (۲۰۰۴). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study, *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. ۳۹۲-۳۸۹.

Mohammadi, Akbar (۱۴۰۰), The Islamic Revolution, The Emergence of the Collective Order of Qudsi and the Establishment of the Social System of Imam Khomeini's Relief Committee, *Journal: Culture-Communication Studies*, No. ۹۲, Rank A ۰, Ministry of Science/Isr). P. P.: ۷-۳۴.

Mohammadi, Elham, Bana Derakhshan, Homayun, Burhani, Fariba, Hosseinabadi Farahani, Mohammad Javad, (۲۰۱۴) Factors affecting the motivation to progress among nursing students, a descriptive-cross-sectional study, *Nursing Education*, Volume ۴, Number ۲ (۱۲ consecutive): ۶۷-۶۰.

Narimani, Mohammad, Soleimani, Ismail (۱۳۹۲). The effectiveness of cognitive rehabilitation on executive functions and academic progress of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, ۲(۳), ۱۱۵-۹۱.

Narimani, Mohammad; Aini, Sanaz and Mohed, Fariba (۲۰۱۸), comparing the effectiveness of treatment based on mentalization and analytical cognitive therapy on self-efficacy and motivation to progress in students with learning disorders. Publication: Afog Danesh Course: ۲۵ | Number: ۴, pages: ۳۲۴-۳۳۹.

Pajares, (۲۰۰۲); Quoted by Sio Nandani, (۲۰۰۹). The relationship between social support and self-efficacy with progress and school satisfaction in the third grade female students of middle school in Birjand, ۲۰۱۹, Master's thesis, Birjand Azad University.

Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (۲۰۱۵). Academic Self-efficacy, Dropping out, and the Significance of Inequality. *Sociological Spectrum*. ۳۵(۱), ۴۶-۶۴

Pentric, J.G, Connelly,G.S., and Kapler,A. (۲۰۰۲). An evaluation case: the implementaion and evluation of a problem-solving training program for adolescents. *Evaluationa and program planning*,۷(۲),۱۷۹-۱۸۸

Piaget, Jean. (۱۹۸۱), psychology and knowledge of education. Translated by Ali Mohammad Karvan. (۱۳۸۹), Tehran: Tehran University Press.

Saif, Ali Akbar (۲۰۱۴), modern educational psychology (psychology of learning and education). Doran publishing house Tehrank.

Slavin, S. (۲۰۰۶). Adjustment and mental health problem in prisoners. *Industrial psychiatry journal*, ۱۹(۲), ۱۰۱.

Starke M.C. . Retention, bonding, and academic achievement: effectiveness of the college seminar in promoting college success.۲۰۱۶.

Weisberg, Robert. ۲۰۱۸. Creativity beyond the myth of genius. Translated by Mehdi Walfi. Tehran: Roozbeh.

Weisel, J., Merhan,. M., Singer , J. E., & Stois Q, L. A. (۲۰۱۱). Early patterns of self-regulation as risk and promotive factors in development: A longitudinal study from childhood to adulthood in a high-risk sample. *International Journal of Behavioral Development*, ۳۶(۴),۲۹۳-۳۰۲.

Wolters M, (1996). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*. 33(1): 177-90.

Zainli, Fatemeh, Haghayegh, Seyyed Abbas (2018), The effectiveness of independent learning on academic achievement, academic self-efficacy and exam anxiety of 7th grade female students in Isfahan city. *Quarterly journal of applied psychological research, scientific-research*, number 3, year 11.

Zamani, Zahra, (2016), the effectiveness of group emotional therapy on the motivation of academic progress and anxiety of students with learning disorders, *scientific research journal, clinical psychology and counseling*, Ferdowsi University of Mashhad, period and number: period 9 and number 2, Serial number 17, page 5-24.

Zamaniyan, Hossein, (1402) the support of the relief committee for entrance exam students, *Pana, social*, <http://pana.ir/news/1361073>

Zimmerman, B (1999). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zohra Vand, Razieh (2014). Comparison of self-efficacy, emotional intelligence, gender beliefs and gender satisfaction of high school girls and boys and the contribution of each of these variables in predicting academic achievement. *Journal of School Psychology*, 6(3), 46-72.

