

رابطه‌ی باورهای انگیزشی و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع

سوم متوسطه شهر اهواز

ناهید باب المرادی^۱

پرویز عسگری^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش گذاری درونی) و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه شهر اهواز بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه ناحیه ۱ شهر اهواز بود که از این جامعه ۲۷۰ نفر به صورت خوشه ای چند مرحله ای از مدارس به عنوان نمونه انتخاب شد. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه باورهای انگیزشی برای یادگیری (MBLQ) و پرسشنامه‌ی چشم انداز آینده (FTPI) استفاده شد همچنین برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش آموزان از معدل نیمسال اول تحصیلی استفاده گردید. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد از میان باورهای انگیزشی، بین خودکارآمدی و ارزش گذاری درونی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. همچنین بین چشم انداز آینده و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به علاوه نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای پیش بین این پژوهش به طور معناداری توانایی پیش بینی عملکرد تحصیلی را در دانش آموزان دارند و روی هم رفته ۲۸/۸ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را در دانش آموزان تبیین می کنند.

کلیدواژه‌ها: باورهای انگیزشی، چشم انداز آینده، عملکرد تحصیلی.

^۱. کارشناس ارشد روان شناسی عمومی، واحد بین الملل کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، کیش، ایران

^۲. دانشیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)

یکی از اهداف و ظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است (خواجه و حسینجاری، ۱۳۹۰). از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد (گارسس،^۱ کایا،^۲ دوگار،^۳ گانس^۴ و یالکو،^۵ ۲۰۱۰، به نقل از ممینی، ۱۳۹۳). عملکرد تحصیلی و مسائل مربوط به آن یکی از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزشی کشورها است، چرا که مسئولین و تصمیم‌گیرندگان سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی در سراسر دنیا، توسعه و پیشرفت جامعه‌شان را در توسعه و پیشرفت نظام آموزشی می‌دانند و این توسعه و پیشرفت از طریق عملکرد تحصیلی فراگیران در مدرسه و دانشگاه و در کلاس درس عملیاتی می‌شود (آبشا،^۶ ۲۰۱۲). عملکرد تحصیلی و پیشرفت آن موضوعی است که به خصوص در حال حاضر نیز مورد توجه تمامی کشورهای جهان بوده است و هر سال مقدار زیادی از بودجه جوامع صرف تحصیل کودکان و نوجوانان می‌شود (تمنایی فر، صدیقی ارفعی و سلامی محمدآبادی، ۱۳۸۹).

مروری بر پژوهش‌های انجام گرفته درباره عملکرد تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان آشکار می‌سازد که متغیرهای متعددی بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار می‌باشند. که یکی از مهمترین این عوامل، باورهای انگیزشی می‌باشد. پنتریچ و همکاران (۱۹۹۴)، به نقل از یانگ^۷ و لنی،^۸ (۲۰۱۰) نشان داده‌اند که فقط داشتن دانش راهبردهای یادگیری برای بهبود عملکرد تحصیلی در سطح عالی کافی نیست، بلکه دانش‌آموزان بایستی برای استفاده از این راهبردها برانگیخته شوند. این مسئله باعث توجه بیشتر به عوامل انگیزشی و نقش آن در استفاده از راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی شده است. در نظریه‌های آموزشی، انگیزش^۹ یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود که به تعبیرهای مختلفی، از جمله انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری و انگیزش تحصیلی، به کار رفته است (تمانسن^{۱۰}، پنت فکس^{۱۱}، هیلمن^{۱۲} و مکولی،^{۱۳} ۲۰۱۱). متخصصان همواره در متمایز نمودن این اصطلاحات تلاش نموده‌اند، از جمله اینکه انگیزش یادگیری را، معنی دار و ارزشمند بودن تکالیف آموزشی برای یادگیرنده تعریف نموده‌اند (اکسی،^{۱۴} ۲۰۱۳). پنتریچ و شانک^{۱۵} (۱۹۹۶)، به نقل از آرگو^{۱۶}، (۲۰۱۳) انگیزش را عامل فعال ساز رفتار انسان می‌دانند و انگیزش را عامل

1. Gurses
 2. Kaya
 3. Dogar
 4. Gunes
 5. Yolcu
 6. Abesha
 7. Young
 8. lenne
 9. motivation
 10. Themanson
 11. Pontifex
 12. Hillman
 13. McAuley
 14. Eksi
 15. Schunk
 16. Birhanie Aregu

نیرودهنده، نگهدارنده و هدایت کننده ی رفتار به سوی هدف تعریف نموده اند. به علاوه، فرض بر این است که رفتارهای انگیزشی با باورهایی که دانش آموزان درباره خودشان و تکلیف دارند در ارتباط است. پنتریچ، مارکس^۱ و بویل^۲ (۱۹۹۳)، به نقل از رضایی و سیف، (۱۳۸۲) معتقدند که باورهای انگیزشی دربرگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد به منظور انتخاب روش های انجام دادن تکلیف هستند. معیارهای شخصی به هر صورت که شکل بگیرند، زیربنایی برای انگیزش شخصی به شمار می روند. از این رو، باورهای انگیزشی دسته ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز از یک عمل به آن ها مراجعه می کنند (کسیکی^۳ و اردوگن^۴، ۲۰۰۹). در میان تحقیقات انجام شده در این زمینه، تحقیقات پنتریچ و دی گروت^۵ (۱۹۹۰) از جامعیت و کلیت بیشتری برخوردار است. در مدل ارائه شده توسط این دو پژوهشگر تأثیر عوامل شناختی و عاطفی مورد بررسی قرار گرفته اند. آن ها خودکارآمدی^۶، ارزش گذاری درونی^۷ و اضطراب امتحان^۸ را به عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفتند. نتایج پژوهش پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) نشان داد که ارزش گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان بهترین پیش بینی کننده های عملکرد تحصیلی هستند. همچنین، خودکارآمدی در پسرها و اضطراب امتحان در دخترها به طور معنی داری بیشتر بود. با توجه به یافته های پژوهشی، این گونه به نظر می رسد که باورهای انگیزشی نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارند و باعث می شوند تا آن ها به شکلی مشخص به شرایط تحصیلی خود، واکنش نشان دهند.

از دیگر متغیرهایی که احتمال می رود با عملکرد دانش آموزان رابطه داشته باشد، چشم انداز آینده است. چشم انداز آینده به عنوان یک ساختار روان شناختی مثبت، مفید و مرتبط با پیامدهای تربیتی و آموزشی است (فالت و همکاران، ۲۰۰۴). چشم انداز آینده بازنمایی نگرشی است که طبق آن افراد برای رسیدن به اهداف و امتیازهایی، راهبردهایی برای رسیدن به هدف های آینده طراحی می کنند (لنز و سوزوکی^۹، ۲۰۰۷). همچنین چشم انداز آینده سازه ای است که نگاه به آینده در مرکز آن قرار دارد. افراد دارای این چشم انداز در مقایسه با افراد برخوردار از چشم اندازهای حال و گذشته، در حوزه های تحصیلی و شغلی موفقیت بیشتر کسب می کنند (سیمونز^{۱۰}، وانستین کیست^{۱۱}، لنز و لاکانته^{۱۲}، ۲۰۰۴). پژوهشگران حوزه روان شناسی تربیتی بر اهمیت چشم انداز آینده به عنوان یک عامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی و موضوعی مرتبط با دوره ی نوجوانی (هاسمن و شل، ۲۰۰۸؛ فالنت و همکاران، ۲۰۰۴) و بر سازه هایی که به نحوی گسترده بر پیشرفت تحصیلی، ارتقای یادگیری و دستیابی به اهداف مؤثرند، تأکید دارند. مثلاً در تحقیقات مختلف، چشم انداز آینده با تأخیر در تقویت (بمبی ناتنی^{۱۳} و کارابنیک^{۱۴}، ۲۰۰۴) که یک راهبرد مهم است که به یادگیرندگان کمک می کند تا انتظارات و باورهایشان از آینده را به رفتار خودتنظیمی تبدیل کنند (زیمرمن، ۲۰۰۰)، همچنین

-
1. Marx
 2. Boyle
 3. Kesici
 4. Erdogan
 5. Degroot
 6. self-efficacy
 7. internal valuation
 8. test anxiety
 9. Tsuzuki
 10. Simons
 11. Vansteenkiste
 12. Lacante
 13. Bembenutty
 14. Karabenick

زیمباردو^۱ و بوید^۲ (۲۰۰۸) ابعاد چندگانه‌ی زمان را در دانشجویان مورد بررسی قرار داده و گزارش کردند که چشم اندازه‌های زمانی، گذشته، حال و آینده، عزت نفس، میانگین نمره‌های پیشرفت تحصیلی و تعداد ساعت‌های مطالعه در هفته را پیش بینی می‌کنند. همچنین شواهد پژوهشی گزارش می‌کنند که بین چشم انداز آینده و پیشرفت تحصیلی (پتسما^۳ و وندروین^۴، ۲۰۱۱؛ باربر^۵، مونز^۶، بگزبی^۷ و گراویچ^۸، ۲۰۰۹) روابط مثبت معنی‌داری وجود دارد، اما در داخل کشور پژوهشی به طور جامع و گسترده در این باره صورت نگرفته است.

به طور کلی در صورت تعیین پیشانیدها و عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان می‌توان امیدوار بود که با اقدامات مداخله‌جویانه به بهبود عملکرد تحصیلی آنها مباردت ورزید. از سوی دیگر سوابق پژوهشی نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات مربوط به باورهای انگیزشی و چشم انداز آینده و تأثیر آنها بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان به صورت پراکنده و در خلال پژوهش‌های دیگر می‌باشد و کمتر پژوهشی به صورت جامع و گسترده به بررسی رابطه باورهای انگیزشی و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی دانش آموزان پرداخته است، از این رو خلاء پژوهشی بزرگی در این زمینه احساس می‌شود. با توجه به آنچه گفته شد، این پژوهش در صدد است تا به بررسی رابطه بین باورهای انگیزشی و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه شهر اهواز بپردازد.

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمام دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه منطقه ۱ شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ تشکیل می‌دهند که از این جامعه آماری تعداد ۲۷۰ نفر بر اساس جدول کرجسی^۹ و مورگان^{۱۰} و با توجه به حجم جامعه (۹۵۰ نفر) به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه‌ی باورهای انگیزشی برای یادگیری (MBLQ)

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) یک ابزار خودگزارشی ۲۰ ماده‌ای برای ارزیابی باورهای انگیزشی است. پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱)، به نقل از سهرابی و همکاران، (۱۳۸۸) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری را طراحی کردند. هدف پرسشنامه این است که اطلاعاتی درباره عادت‌های مطالعه، مهارت‌های انگیزش و یادگیری دانش آموزان برای تکالیف مدرسه جمع‌آوری کند. این پرسشنامه شامل ۳ خرده‌مقیاس ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان

1. Zimbardo

2. Boyd

3. Peetsma

4. Vanderveen

5. Barber

6. Munz

7. Bagsby

8. Grawitch

9. Krejcie

10. Morgan

است. آزمودنی‌ها بر اساس راهنمای پرسشنامه، پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت^۱ از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۵ (کاملاً مخالفم) درجه بندی می‌کنند. فولاد چنگ (۱۳۸۳) به منظور تعیین روایی سازه‌ای این مقیاس از روش تحلیل عاملی با استفاده از مؤلفه‌های اصلی و همچنین برای ساختار عاملی آن نیز از روش چرخه واریماکس^۲ استفاده کرد که به نتایج معنی‌داری دست یافت. در پژوهش سهرابی و همکاران (۱۳۸۸) ضرایب پایایی کل پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شد که به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۸۵ بودند. همچنین، این ضرایب برای خرده‌آزمون‌های آن، به روش آلفای کرونباخ^۳ بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۱ و به روش تنصیف بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۸ به دست آمدند که از پایایی خوبی برخوردارند. همچنین، البرزی و سیف (۱۳۸۱) برای به دست آوردن پایایی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری از روش بازآزمایی استفاده کردند که برای تمام خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه ضرایب بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۶ به دست آمد. همچنین پایایی این پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۷۴ و برای هر یک از مولفه‌های ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۷ و ۰/۸۱ به دست آمده که نشان‌دهنده پایایی بالای هر یک از خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه می‌باشد.

۲- پرسشنامه چشم‌انداز آینده (FTPI)

پرسشنامه چشم‌انداز آینده توسط زیباردو و بوید (۱۹۹۹) ساخته شده است. این پرسشنامه از ۱۳ ماده تشکیل شده است که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای به صورت کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نظری ندارم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) رتبه بندی شده است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۳ و حداکثر نمره ۶۵ می‌باشد. نمره‌ی بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده‌ی چشم‌انداز آینده بالاتر است. زیباردو و بوید (۱۹۹۹) در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان با استفاده از روش تحلیل عاملی، ساختار این پرسشنامه را تأیید کردند و نشان دادند که تمام گویه‌های این پرسشنامه از بار عاملی بالایی برخوردار هستند. زیباردو و بوید (۱۹۹۹، به نقل از سماوی، ۱۳۹۱) ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش خود به روش بازآزمایی و به فاصله دو هفته (۱۴ روز) ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند که ضریب پایایی بالایی محسوب می‌شود. به علاوه، ورل و ملو (۲۰۰۷) نیز در مطالعه‌ی ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ گزارش کردند. در ایران نیز تاج، مکرری و فتوحی (۱۳۸۳) پایایی این پرسشنامه را به روش بازآزمایی ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. همچنین پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ، تنصیف اسپیرمن-براون و گاتمن به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۶ به دست آمد که دال بر پایایی بالای این پرسشنامه می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش نشان داده شده است

جدول ۱: یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

^۱. Likert

^۲. Varimax cycle

^۳. Cronbach's alpha

متغیر	شاخص های آماری		میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
عملکرد تحصیلی	۱۶/۱۰	۱/۷۳	۱۳	۱۹		
خودکارآمدی	۲۹/۴۵	۳/۲۰	۲۰	۳۹		
ارزش گذاری درونی	۱۳/۳۴	۱/۵۳	۹	۱۸		
اضطراب امتحان	۲۰/۹۹	۲/۹۸	۱۲	۲۸		
چشم انداز آینده	۳۷/۷۱	۵/۴۳	۲۴	۵۳		

همانطوری که در جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش، به ترتیب در متغیرهای عملکرد تحصیلی ۱۶/۱۰ و ۱/۷۳، خودکارآمدی ۲۹/۴۵ و ۳/۲۰، اضطراب امتحان ۲۰/۹۹ و ۲/۹۸، ارزش گذاری درونی ۱۳/۳۴ و ۱/۵۳ و در چشم انداز آینده ۳۷/۷۱ و ۵/۴۳ می باشد. جدول ۲ ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱ عملکرد تحصیلی	-				
۲ خودکارآمدی	۰/۳۸۹**	-			
۳ ارزش گذاری درونی	۰/۳۲۱**	۰/۲۰۷**	-		
۴ اضطراب امتحان	-۰/۲۲۳**	-۰/۱۰۱	-۰/۱۵۲*	-	
۵ چشم انداز آینده	۰/۲۹۲**	۰/۲۸۵*	۰/۴۴۳**	-۰/۱۳۶**	-

* $p \leq 0/05$, ** $p \leq 0/01$

مندرجات جدول ۲ نشان می دهد که ضرایب همبستگی به دست آمده از رابطه متغیرهای خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش گذاری درونی و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی معنی دار هستند (سطوح معنی داری برای ضرایب با علامت ** $(p \leq 0/01)$ و * $(p \leq 0/05)$ در جدول آمده است). ضرایب همبستگی متغیرهای خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش گذاری درونی و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی در سطح $p \leq 0/01$ معنی دار می باشند. همچنین برای بررسی میزان پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی از روی متغیرهای باورهای انگیزشی و چشم انداز آینده از روش تحلیل رگرسیون به دو صورت ورود همزمان (Enter) و گام به گام (Stepwise) استفاده شده است. جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای باورهای انگیزشی و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی را به روش ورود همزمان (Enter) نشان می دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون بین متغیرهای پیش بین با عملکرد تحصیلی به روش همزمان

مقدار ثابت (a)	ضرایب رگرسیون (β) و (B)	نسبت F احتمال P	RS	MR	شاخص آماری
					متغیرهای پیش بین
۹/۸۹۸	B	F= ۲۰/۸۵	۰/۲۸۸	۰/۵۴۷	۱- خودکارآمدی
	β	p= ۰/۰۰۱			۲- اضطراب امتحان
	t				۳- ارزش گذاری درونی
	P				۴- چشم انداز آینده

مطابق با اطلاعات مندرج در جدول ۳ ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی متغیرهای خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش گذاری درونی و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی دانش آموزان برابر $MR = 0/537$ ، $RS = 0/288$ است و $F = 20/85$ که در سطح $p < 0/01$ معنی دار است. به علاوه، $28/8$ درصد واریانس مربوط به عملکرد تحصیلی دانش آموزان به وسیله متغیرهای مذکور تبیین می شود.

جدول ۴ نیز نتایج تحلیل رگرسیون به روش گام به گام (Stepwise) متغیرهای باورهای انگیزشی و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی دانش آموزان را نشان می دهد.

جدول ۴: نتایج رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش بین با عملکرد تحصیلی دانش آموزان به روش گام به گام

مقدار ثابت (a)	ضرایب رگرسیون (β) و (B)				نسبت F احتمال P	RS	MR	شاخص آماری
	۴	۳	۲	۱				متغیرهای پیش بین
۹/۸۹۴	B			۰/۲۱۱	F= ۴۷/۶۹	۰/۱۵۱	۰/۳۸۹	۱- خودکارآمدی
	β			۰/۳۸۹	p= ۰/۰۰۱			
	t			۶/۹۰۶				
	P			۰/۰۰۱				

۱۲/۳۳۴	B β t P			-۰/۱۶۰ -۰/۲۷۵ -۵/۰۸۸ ۰/۰۰۱	۰/۲۲۶ ۰/۳۷۶ ۷/۶۹۵ ۰/۰۰۱	F= ۳۹/۰۰ p= ۰/۰۰۱	۰/۲۲۶	۰/۴۷۶	۲- اضطراب امتحان
۱۱/۳۳۴	B β t P		۰/۰۷۴ ۰/۲۳۳ ۴/۲۵۱ ۰/۰۰۱	-۰/۱۷۵ -۰/۲۵۴ -۵/۶۹۵ ۰/۰۰۱	۰/۱۹۱ ۰/۳۵۳ ۶/۴۶۰ ۰/۰۰۱	F= ۳۳/۶۹ p= ۰/۰۰۱	۰/۲۷۵	۰/۵۲۵	۳- چشم انداز آینده
۹/۸۹۸	B β t P	۰/۱۵۰ ۰/۱۳۲ ۲/۸۷۹ ۰/۰۲۸	۰/۰۵۶ ۰/۱۷۴ ۳/۸۷۹ ۰/۰۰۴	-۰/۱۵۸ -۰/۲۳۱ -۵/۰۱۳ ۰/۰۰۱	۰/۱۸۴ ۰/۳۳۹ ۶/۲۱۵ ۰/۰۰۱	F= ۲۶/۸۵ p= ۰/۰۰۱	۰/۲۸۸	۰/۵۳۷	۴- ارزش گذاری درونی

مطابق با اطلاعات مندرج در جدول ۴ از میان متغیرهای پیش‌بین مورد مطالعه، متغیرهای خودکارآمدی با ضریب بتا ($\beta=۰/۳۸۹$)، اضطراب امتحان با ضریب بتا ($\beta=-۰/۲۷۵$)، چشم انداز آینده با ضریب بتا ($\beta=۰/۲۳۳$) و ارزش گذاری درونی با ضریب بتا ($\beta=۰/۱۳۲$) به ترتیب پیش‌بین کننده‌های قوی‌تری برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان می‌باشند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش گذاری درونی) و چشم انداز آینده با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه شهر اهواز بود. نتایج نشان داد که بین مؤلفه خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($r=۰/۳۸۹$ ، $p<۰/۰۱$). نتایج حاصل از این یافته به صورت کلی با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های کارولینا و همکاران (۲۰۱۴)، اِکسی (۲۰۱۳)، زوفیانو و همکاران (۲۰۱۲)، هاسمن و شل (۲۰۱۱)، کسکی و اردوگن (۲۰۰۹) و پتسما و همکاران (۲۰۱۱) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که خودکارآمدی کمی دارند احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی در مانده و ناتوان اند. آن‌ها معتقدند هر تلاشی که در جهت اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی می‌کنند، بیهوده است. هنگامی که با مانعی رو به رو می‌شوند اگر تلاش اولیه شان در رویارویی با مشکلات بی نتیجه بوده باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند. افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، حتی تلاش نمی‌کنند که بر مشکلات غلبه کنند، زیرا متقاعد شده‌اند هر کاری انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌شود. خودکارآمدی پایین می‌تواند انگیزش را نابود کند، آرزوها را کم‌رنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل ایجاد کرده و نهایتاً تأثیر نامطلوبی بر سلامت بگذارد؛ اما کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند بر این باورند که می‌توانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند. از آنجائی که چنین افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند. همچنین نتایج نشان داد که بین مؤلفه اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($r=-۰/۲۲۳$ ، $p<۰/۰۱$). این نتیجه با نتایج پژوهش‌های اِکسی (۲۰۱۳)، زوفیانو و همکاران (۲۰۱۲) و کسکی و اردوگن (۲۰۰۹) مطابقت دارد. در تبیین این رابطه می‌توان بیان داشت. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که اگر اضطراب شدید باشد، کاهش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را به همراه

خواهد داشت. به بیان دیگر، یکی از علل اساسی افت تحصیلی و یا مردودی دانش آموزان اضطراب امتحان است که در برخی مطالعات سهمی در حدود ۲۰-۱۵ درصد داشته است (بیابانگرد، ۱۳۸۱). ابوالقاسمی و نجاریان (۱۳۷۸) احتمال می دهند محاسبه معدل نمره ها به عنوان عملکرد تحصیلی و ارزشیابی های غیر واقع بینانه معلمان، تبیین هایی برای عدم ارتباط بین این دو متغیر باشند. در پژوهش حاضر، عدم کفایت معدل تحصیلی برگرفته از آزمون های معلم ساخته، تأثیر اضطراب امتحان در استفاده بیشتر از راهبردهای یادگیری خودتنظیم، بالا بردن نمره های دانش آموزان توسط معلمان جهت رساندن معدل کلاس به حدنصاب های مقرر شده می تواند دلایلی برای عدم ارتباط معنی دار بین اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی باشند. از سوی دیگر نتایج نشان داد که بین مؤلفه ارزش گذاری درونی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($p < 0/01$, $t = 0/321$). نتایج حاصل از این یافته با نتایج به دست آمده از یافته های کارولینا و همکاران (۲۰۱۴)، اِکسی (۲۰۱۳)، زوفیانو و همکاران (۲۰۱۲) و کسکی و اردوگن (۲۰۰۹) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت ارزش گذاری درونی به مفهوم ارزشمندی خود تکلیف در نزد فرد و علاقه و تمایل درونی او برای یادگیری اشاره دارد. میل تیادو^۱ و سیونبی^۲ (۲۰۰۳) بر این باورند که ارزش گذاری درونی به اهمیتی که دانش آموز به یک تکلیف یا درس خاص می دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می کند، اطلاق می شود و نشان می دهند که دانش آموزی که دارای انگیزه غلبه بر کار و تکلیف است، یا به عبارتی تکلیف-مدار یا تبحرگرا است، در یادگیری مطالب از سبک های یادگیری پیچیده تر و عمیق تری بهره می گیرد و تکالیف پیچیده را بر تکالیف ساده ترجیح می دهد. افراد با ارزش گذاری درونی یا افراد تبحرگرا، صرفاً به دنبال افزایش شایستگی و تسلط در یادگیری هستند و به همین دلیل بیش از سایر فراگیران از راهبردهای خود نظمه استفاده می کنند و عملکرد تحصیلی بالاتری هم دارند. به علاوه، نتایج دیگر پژوهش نشان داد بین چشم انداز آینده و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($p < 0/01$, $t = 0/292$). این نتیجه با نتایج پژوهش های پتسما و وندروین (۲۰۱۱)، بیلدی و همکاران (۲۰۱۲)، باربر و همکاران (۲۰۰۹) و هاسمن و شل (۲۰۱۱) مطابقت دارد. در تبیین این یافته می توان بیان کرد که پژوهشگران حوزه روان شناسی تربیتی بر اهمیت چشم انداز آینده به عنوان یک عامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی (هاسمن و شل، ۲۰۰۸؛ فالت و همکاران، ۲۰۰۴) و بر سازه هایی که به نحوی گسترده بر پیشرفت تحصیلی، ارتقای یادگیری و دست یابی به اهداف مؤثرند، تأکید دارند. همچنین متغیر چشم انداز آینده به عنوان یک ساختار روان شناختی مثبت، مفید و مرتبط با پیامدهای تربیتی و آموزشی شناخته شده است که می تواند بر پیشرفت تحصیلی افراد تأثیر گذار باشد. شواهد پژوهشی نشان می دهد که افراد با چشم انداز آینده ی بالاتر، انگیزش پیشرفت بالاتری را نشان می دهند. همچنین، دانش آموزانی که دارای چشم انداز آینده ی بالاتری هستند از مدرسه به عنوان وسیله ای برای رسیدن به هدف های خود استفاده می کنند. همچنین چشم انداز آینده سازهای است که نگاه به آینده در مرکز آن قرار دارد در نتیجه افراد دارای این چشم انداز در مقایسه با افراد برخوردار از چشم اندازهای حال و گذشته، در حوزه های تحصیلی و شغلی موفقیت بیشتر کسب می کنند (سیمونز و همکاران، ۲۰۰۴). از دیگر نتایج پژوهش حاضر پیش بینی عملکرد تحصیلی از روی متغیرهای باورهای انگیزشی و چشم انداز آینده بود که این متغیرها روی هم رفته ۲۸/۸٪ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می کنند. این پژوهش مانند سایر پژوهش ها با محدودیت هایی در عمل مواجه بوده است از جمله این که با توجه به این که جامعه ی آماری این پژوهش دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه بودند، لذا نتایج قابل تعمیم به

¹. Miltiadou

². Savenye

دانش آموزان پسر و نیز سایر مقاطع تحصیلی نیست. دیگر این که در این پژوهش، از روش های همبستگی و رگرسیون چندگانه برای تحلیل داده ها استفاده شده است، بنابراین روابط علی بین متغیرهای پژوهش بررسی نشده است. با توجه به این نتایج به مدارس و معلمان توصیه می شود که به مسائل و مشکلات انگیزشی دانش آموزان توجه کنند، چرا که گسترش مشکلات انگیزشی موجب می شود که دانش آموزان در حد توانایی و شایستگی خود عمل نکنند و ممکن است مکرراً با شکست مواجه شوند و عملکرد تحصیلی پایینی را نشان دهند. به علاوه، معلمان به تقویت معقولانه‌ی باورهای دانش آموزان بپردازند به نحوی که باعث کاهش هیجان‌های منفی، اضطراب و سرخوردگی شود و موجب افزایش انگیزه و روحیه و در نهایت موفقیت تحصیلی دانش آموزان شود. دیگر این که ارائه‌ی تکالیف در سطح دشواری مناسب، توجه به تفاوت‌های فردی در زمینه‌ی یادگیری، ایجاد فضایی آرام و به دور از استرس و در نتیجه کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان و تشویق دانش آموزان به درخواست کمک‌های تحصیلی در صورت نیاز به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک شایانی می کند.

منابع فارسی

- ابوالقاسمی، عباس و نجاریان، محمد (۱۳۷۸). اضطراب امتحان: علل، سنجش و درمان. پژوهش های روانشناختی، دوره ۵، شماره ۳ و ۴.
- البرزی، شهلا و سیف، دیبا (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۹(۱)، ۸۲-۷۳.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). تحلیلی بر فراشناخت و شناخت درمانی. مجله تازه های علوم شناختی، ۷(۱)، ۴۳-۲۸.
- تاج، مهشید، مکرری، آذرخش و فتوحی، اکبر (۱۳۸۳). کاهش ارزش تأخیری و همبستگی آن با چشم انداز زمان در کارورزان رشته پزشکی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۱۱(۳) (پیاپی ۴۲)، ۳۳۴-۳۲۷.
- تمنایی فر، محمدرضا، صدیقی ارفعی، فریبرز و سلامی محمدآبادی، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه راهبردهای آموزشی، ۳(۳)، ۹۹-۸۴.
- خواجه، لاله و حسینجاری، مسعود (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی- اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۷(۱)، ۱۵۳-۱۳۱.
- رضائی، اکبر و سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۲(۴)، ۸۵-۴۳.
- سماوی، سید عبدالوهاب (۱۳۹۱). آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی پیوند با مدرسه، چشم انداز آینده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی گری امید و سلامت روانی دانش آموزان پسر و دختر دبیرستانی شهر بندرعباس. پایان نامه دکتری تخصصی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سهرابی، نادره، شهنی ییلاق، منیجه، حقیقی، جمال و مهربانی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۸). بررسی متغیرهای شناختی، انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش بین های بروز استعداد های درخشان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران. مجله دست آوردهای روانشناختی دانشگاه شهید چمران، ۱۶(۴)، ۳۶-۱.

صمدی، معصومه (۱۳۹۳). رابطه جهت گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵(۲)، ۱۰۵-۱۱۱.

فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. رساله دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده‌ی

معمینی، شریف (۱۳۹۳) بررسی رابطه‌ی باورهای فراشناختی و رفتار کمک طلبی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مقطع شوم متوسطه شهر اهواز در سال ۹۴-۹۳. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

منابع لاتین

- Abesha, A. G. (2012). *Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia: A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy (Psychology), School of Psychology and Social. Science, Faculty of Computing, Health, and Science, Edith Cowan University .*
- Aregu, B. B. (2013). A study of self-regulated learning strategies as predictors of critical reading. *Academic Journals, Educational Research and Reviews, 8(21)*, 1961-1965.
- Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., & Grawitch, M. J. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences, 46*, 250-253.
- Bembenuty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 16*, 35-57.
- Carolina, M., Lucia, R., & Rossana, D. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 106(1)*, 121-131.
- Eksi, H. (2013). Examination of the Relationships between Fifth Graders' Self-Regulated Learning Strategies, Motivational Beliefs, Attitudes, and Achievement. *Educational Consultancy and Research Center, Educational Sciences: Theory & Practice, 13(1)*, 380-387.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18(2)*, 166-175.
- Kesici, S., & Erdogan, A. (2009). Predicting college students' mathematics anxiety by motivational beliefs and self-regulated learning strategies. *College Student Journal, 43(2)*, 42-361.

- Lens, W., & Tsuzuki, M. (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica*, *46*, 29-42.
- Peetsma, T. & Vander veen, I. (2011). Relation between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning academic achievement. *Learning and Instruction*, *21*, 481-494.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *31*, 2-6.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, *16*, 121-139.
- Themanson, J. R., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., & McAuley, E. (2011). The relation of self-efficacy and error-related self-regulation. *International Journal of Psychophysiology*, *80*, 1-10.
- Yeung, D. Y., Fung, H. H., & Kam, C. (2012). Age differences in problem solving strategies: The mediating role of future time perspective. *Personality and Individual Differences*, *53*, 38-43.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The Time Paradox: The new psychology of time*. London: Rider.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic press, San Diego, CA, 13-39.
- Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Giunta, L. D., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2012). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, *10*, 1-5.

The relationship between motivational beliefs (self-efficiency, test anxiety, intrinsic valuation) and future prospect with academic performance among high school third grade girl students in district one of Ahvaz

Nahid Babolmoradi¹

Parviz Asgari²

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between motivational beliefs (self-efficiency, test anxiety, intrinsic valuation) and future prospect with academic performance among high school third grade girl students in district one of Ahvaz. The statistical population included all high school third grade girl students in district one of Ahvaz. A sample of **270** students were selected using cluster multi-stage sampling method. To collect the data, Motivational beliefs for learning questionnaire (MBLQ) and Future prospect inventory (FTPI) were used. The average of the first semester was used to measure the students' academic performance. In order to analyze data, Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis were used. The results showed that there is a significant positive relationship between self-efficiency and intrinsic valuation and also future prospect with academic performance. There is a significant negative relationship between test anxiety and academic performance. The results of regression analysis showed that in this research, predictor variables are able to predict the students' academic performance significantly and altogether can explain 28.8 percent of the variance of the academic performance in the students.

Keywords: motivational beliefs, future prospect, academic performance.

¹. master of general psychology, Kish international branch, Islamic Azad university, Kish, Iran

².Associate professor of department of psychology, Ahvaz branch, islamic Azad university, Ahvaz, Iran
(Corresponding Author)