



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال سیزدهم - شماره ۴۹ - بهار ۱۳۹۹
ص. ۳۶-۱۳

طراحی و آزمون الگویی از اثر خودباوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانشجویان لاله مهری^۱، سعید بختیارپور^{۲*}، زهرا افتخارسعدی^۳، رضوان همایی^۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۲۴
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۰۲

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر طراحی و آزمون الگویی از اثر خودباوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانشجویان بود. در این مطالعه توصیفی-همبستگی، جامعه آماری را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۲۱۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد رابطه‌های مستقیم خودباوری تحصیلی به عملکرد تحصیلی ($\beta=0.169, p<0.01$)؛ خودباوری تحصیلی با انگیزش تحصیلی ($\beta=0.145, p<0.05$)؛ هیجانات مثبت تحصیلی با انگیزش تحصیلی ($\beta=-0.139, p<0.05$)؛ هیجانات منفی تحصیلی به عملکرد تحصیلی ($\beta=-0.413, p<0.01$) و انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($\beta=-0.169, p<0.01$) معنادار شدند، اما رابطه هیجانات مثبت تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($\beta=0.096, p>0.05$) معنادار نشد. همچنین، رابطه غیرمستقیم خودباوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی ($\beta=0.002, p<0.05$)، رابطه غیرمستقیم هیجانات مثبت تحصیلی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی ($\beta=0.002, p<0.05$) و رابطه غیرمستقیم هیجانات منفی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی ($\beta=-0.002, p<0.05$) معنادار شدند. بر اساس نتایج این پژوهش، الگوی پیشنهادی از برآزش مطلوبی برخوردار است.

واژگان کلیدی: خودباوری تحصیلی، هیجانات مثبت تحصیلی، هیجانات منفی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی

۱- دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران Mehri.laleh@yahoo.com

۲- استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

* نویسنده مسئول: saeedbakhtiarpoor@iauhvaz.ac.ir

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

۴- استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

Designing and Testing the Pattern of the Effect of Academic Self-Steem and Academic Emotions on Academic Performance by Considering the Mediating Role of Academic Motivation in Students

Laleh Mehri, Saeed Bakhtiarpoor, Zahra Eftekharsoadi, Rezvan Homaie

Data of receipt: 2019.12.15
Data of acceptance: 2020.06.22

Abstract

The aim of this study was to design and test the pattern of the effect of academic self-esteem and academic excellence on academic performance by considering the intermediate role academic motivation of students. In this descriptive-correlational study, all students of Islamic Azad University of Ahvaz in the academic year 2018-19 constituted. From this population, 210 people were selected through multy-stage cluster sampling method. The proposed model was evaluated using a path analysis method. The results of this study showed that the direct relationships between academic self-esteem whit academic performance ($p < 0.01, \beta = 0.169$); academic self-esteem whit academic motivation ($p < 0.05, \beta = 0.145$); positive academic excellence whit academic motivation ($p < 0.05, \beta = -0.139$), negative academic excellence whit academic performance ($p < 0.01, \beta = -0.462$) negative academic excellence whit academic motivation ($p < 0.01, \beta = -0.413$); academic motivation whit academic performance ($p < 0.01, \beta = -0.169$) were significant. But the relationships positive academic excellence whit academic performance ($p > 0.05, \beta = -0.096$) was not significant. Also, the indirect relationships self-esteem whit academic performance considering the mediating role of academic motivation ($p < 0.05, \beta = 0.002$), positive academic excellence on academic performance considering the mediating role of academic motivation ($p < 0.05, \beta = 0.002$), and negative academic excellence on academic performance considering the mediating role of academic motivation ($p < 0.05, \beta = -0.002$) were significant. The proposed model had an acceptable fitness to the result.

Keywords: academic self-esteem, positive academic emotions, negative academic emotions, academic performance & academic motivation

مقدمه

زندگی تحصیلی، جزء مهم‌ترین ابعاد زندگی هر شخص محسوب می‌شود که قادر است بر سایر ابعاد زندگی فرد اثر بگذارد. از طرفی، مساله افت تحصیلی و پایین بودن سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان یکی از مشکلات اساسی زندگی تحصیلی افراد و نظام آموزشی هر کشور می‌باشد (شریفیان، نصر و عابدی، ۲۰۱۰). از عملکرد تحصیلی^۱ به عنوان یکی از شاخص‌های پیش‌بینی‌کننده ارتقاء و موفقیت در فعالیت‌های علمی یاد می‌شود (گائو^۲، ۲۰۱۹) و عبارت است از میزان دستیابی دانش‌آموزان و دانشجویان به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده که از آنان انتظار داریم در پایان دوره‌های آموزشی به آنها دست یابند (ویزوسو، آریاس-گاندین و رودریگوئز^۳، ۲۰۱۸). در تعریفی دیگر، لیو و روترمن- فولر^۴ (۲۰۱۹)، عملکرد تحصیلی را موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان تعریف کرده‌اند. از جمله عمده‌ترین حوزه‌های پژوهشی که محققان علوم تربیتی و روان‌شناسی در آن فعال می‌باشند، تعیین ملاک‌ها و متغیرهای مناسب به منظور بررسی پیش‌بینی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان است که موجب پدید آمدن تحقیقات بسیاری در زمینه عوامل اثرگذار بر عملکرد تحصیلی شده است (دی‌گریف، بوسکر، اوسترلان، وشیر و هارتمن^۵، ۲۰۱۸).

به نظر می‌رسد، خودباوری تحصیلی^۶ یکی از عواملی است که با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان رابطه دارد. خودباوری به معنای شناخت و پذیرش ویژگی‌های خود می‌باشد. به عبارت دیگر، رفتارهایی که فرد از خود در زمینه‌های مختلف نشان می‌دهد، نشان دهنده این است که فرد چه میزان خود را می‌شناسد و یا می‌پذیرد (ویز، گیلارکربی و مینانو^۷، ۲۰۱۶). خودباوری یا خودکارآمدی خصیصه‌ای روان‌شناختی است و به باور فرد به توانایی‌ها و استعدادهای خود برای انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌ها در جهت رسیدن به اهداف اشاره دارد و خودباوری تحصیلی نیز، به معنای نگرش واقع‌بینانه درباره کارآمدی تحصیلی و آموزشگاهی است. و اساس خودباوری تحصیلی را هویت تحصیلی هر دانشجو یا دانش‌آموز تشکیل می‌دهد (جیردهی، عسگری، طبری و لیلی، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودباوری در دانش‌آموزان و دانشجویان موجب بهبود سطح عملکرد تحصیلی آنها می‌شود. به عنوان مثال، در پژوهشی، کروس، مارچاند، مدینا، وایلافورت و ریواز-دراک^۸ (۲۰۱۹) نشان دادند که خودکارآمدی و خودباوری یکی از عوامل افزایش سطح عملکرد تحصیلی نوجوانان مکزیکی می‌باشد. در

1- Academic performance

2- Gao

3- Vizoso, Arias-Gundín & Rodríguez

4- Liou & Rotheram-Fuller

5- De Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher & Hartman

6- Academic self-esteem

7- Veas, Gilar-Corbi & Miñano

8- Cross, Marchand, Medina, Villafuerte & Rivas-Drake

پژوهشی دیگر، تاپکو و لیناتاسکیار^۱ (۲۰۱۸) نشان دادند که عزت نفس و خودباوری با سطح انگیزش و عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان ترکیه رابطه مستقیمی دارد.

از سوی دیگر، به نظر می‌رسد، هیجانات تحصیلی^۲ نیز با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان رابطه داشته باشد. امروزه بر تعداد محققینی که بافت آموزشی را با نگاه هیجانی مطالعه می‌کنند، افزوده شده است؛ به گونه‌ای که روان‌شناسان حیطه تربیتی معتقدند که دانش‌آموزان و دانشجویان در خلال آموزش‌های رسمی نه تنها به کسب مهارت‌های شناختی و دانش مورد نیاز دست می‌یابند، بلکه قادر می‌شوند هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز در خود پرورش دهند (واینگ، فان، لو و کریستنسن^۳، ۲۰۱۷). طبق الگوی پکران، گوتر دانلیز، استانیسکی و پری^۴ (۲۰۱۰) تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت را موجب می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، منابع شناختی و مهم‌تر از همه خودتنظیمی یادگیری می‌باشند. این هیجان‌ها به طور مستقیم در ارتباط با فعالیت‌های پیشرفت مانند (لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف) یا پیامدهای پیشرفت تحصیلی (مثل، غرور، اضطراب یا شرم) واقع شده‌اند (داو کینز، هادشون و براون^۵، ۲۰۱۶). تارپ^۶ (۲۰۱۸) معتقد است که هیجانات تحصیلی مستقیماً در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت و یا پیامدهای پیشرفت مرتبط هستند. این هیجانات به دو دسته هیجانات مثبت و منفی تقسیم می‌شوند. به طور کلی، هیجان‌های مثبت باعث افزایش عزت نفس، خودکارآمدی و امیدواری شده و از این رو، موجبات بهزیستی فرد را فراهم می‌کنند. به عنوان مثال، افراد امیدوار با تکیه بر توانایی‌هایشان و با پافشاری، می‌توانند مسیر خود را در رسیدن به اهداف پیدا کنند (لامبراس و راپلی^۷، ۲۰۱۷). در حالی که، هیجان‌های منفی موجب تحت فشار گذاشتن افراد شده و آنها را وادار می‌کند تا به شیوه‌های خاصی رفتار نمایند (آلباخ^۸، ۲۰۱۶). به عنوان مثال، فرد هنگام ترسیدن، فرار کند؛ یا به هنگام خشم بجنگند. به طور کلی، در حیطه تحصیل هیجان‌های منفی به مقدار کمتری موجب ایجاد راهکارهای سازگارانه و خلاقانه در فرد می‌شوند؛ لذا اضطراب، یأس و ناامیدی را افزایش می‌دهند (آلری و وود^۹، ۲۰۱۹). لی و کانگ^{۱۰} (۲۰۱۹) معتقدند که تجربیات مربوط به موفقیت و شکست نیز می‌توانند بر هیجان‌های دانش‌آموزان و دانشجویان تأثیر بگذارند. به این معنا که کلاس درس و محیط‌های اجتماعی احساسات را در دانش‌آموزان برمی‌انگیزانند و این احساسات نیز آموزش و محیط را تحت تأثیر قرار

1- Topçu & Leana-Taşçılar

2- Academic emotions

3- Ying, Fan, Luo & Christensen

4- Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & perry

5- Dawkins, Hudson & Brown

6- Tharp

7- Lumbrellas & Rupley

8- Altbach

9- O'Leary & Wood

10- Lee & Kang

می‌دهند، به نحوی که اشتیاق هیجانی معلمان و اساتید، هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان و دانشجویان را در پی داشته و در مقابل، داشتن دانش‌آموزان و دانشجویان مشتاق نیز موجب اشتیاق معلم و اساتید در کلاس درس خواهد بود (تورس، پالهارس و آفوسنو، ۲۰۱۸). در همین زمینه برخی از محققان در پژوهش‌های خود از هیجان‌ها به عنوان عوامل مهمی نام می‌برند که عملکرد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان را تبیین می‌کنند؛ به عنوان مثال، نتایج مطالعه حیات، اسمی، رضایی و نبی (۱۳۹۶) حاکی از آن بود که بین هیجان‌های مثبت (لذت، امید، افتخار) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. اما بین هیجان‌های خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم و خستگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه‌ای معنی‌دار وجود نداشت. در پژوهشی دیگر، کارمونا-هالتی، سالانووا، لیورنز و اسچافلی^۲ (۲۰۱۹) نشان دادند که هیجانات مثبت تحصیلی موجب خوش بینی و امیدواری شده و به افزایش سطح عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شیلی کمک می‌کند. و نتایج پژوهش پارکر، مارش، جریم، گائو و دایک^۳ (۲۰۱۸) نشان داد، هیجانات منفی در دانشجویان موجب کاهش عملکرد و موفقیت تحصیلی در آنها شده است. همچنین، کورادا^۴ (۲۰۱۶) در تحقیقی با عنوان هیجان‌های تحصیلی مرتبط با یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان، به این نتیجه دست یافت که هیجان‌های لذت، امید و افتخار رابطه مثبت و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی دارند. احدی (۱۳۹۳) به بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی، یادگیری با یادگیری خودگردان دانشجویان پرداخت. نتایج حاصل نشان می‌دهد بین درگیری تحصیلی با یادگیری خودگردان و هیجانات مثبت و همچنین هیجانات منفی تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. مطالعه اسماعیل^۵ (۲۰۱۵) با عنوان هیجانات کلاسی دانشجویان سعودی و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در زبان انگلیسی نشان داد که هیجانات تحصیلی نزدیک به ۶۶ درصد از واریانس موفقیت تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

همچنین، به نظر می‌رسد عامل مهم اثرگذار دیگر بر عملکرد تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان، انگیزش تحصیلی^۶ می‌باشد. وو^۷ (۲۰۱۹)، از انگیزش به عنوان فرایندی که طی آن فعالیت فرد برانگیخته و تا رسیدن به هدف حفظ می‌شود تعریف شده است. به طوری که انگیزش را نیروی محرک فعالیت‌های افراد و یا به حالت‌های درونی ارگانیسم که موجب هدایت رفتار به سوی نوعی هدف مشخص می‌شود، تعریف کرده‌اند (جونز، بایرنز و جونز^۸، ۲۰۱۹). همچنین، سازه انگیزش تحصیلی در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی اشاره دارد که منجر به یادگیری و پیشرفت در یادگیرندگان می‌شود. در

1- Torres, Palhares & Afonso

2- Carmona-Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli

3- Arker, Marsh, Jerrim, Guo & Dicke

4- Cocorada

5- Ismail

6- Academic motivation

7- Wu

8- Jones, Byrnes & Jones

واقع این انگیزه، تمایل فراگیر است به آن که کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به طور خودجوش ارزیابی کند. و به این ترتیب، منجر به یادگیری و پیشرفت بیشتر در دانش‌آموزان و دانشجویان شود (اردان و بروچمن^۱، ۲۰۱۸). متداول‌ترین نظریه در زمینه انگیزش تحصیلی، نظریه خود تعینی رایان و دسی^۲ (۲۰۰۰) می‌باشد. طبق تعریف آنها، انگیزه تحصیلی به تمایل یادگیرنده به درگیر شدن در فعالیت یادگیری و تلاش مستمر در انجام دادن و اتمام آن فعالیت مربوط است. آنها در راستای بررسی انگیزه‌های مختلف افراد بر مبنای تعامل این نیازها با شرایط محیطی، سه انگیزه را مطرح کرده‌اند. انگیزش درونی^۳، محرکی که تنها به خاطر لذت و خشنودی درونی حاصل از آن ایجاد می‌شود و تا مرحله پیگیری و اتمام فعالیت اشاره دارد. انگیزش بیرونی^۴، محرکی که تنها وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر است، بدون اینکه احساس تعلق به آن وجود داشته باشد. بی‌انگیزگی^۵، به معنای نبود میل و اشتیاق در پیگیری یک فعالیت و یا هدف و از طریق شکست‌های پی در پی در جهت رسیدن به آن اهداف به وجود می‌آید (چوون و شین^۶، ۲۰۱۹). به طور کلی، انگیزش تحصیلی با نگرش‌ها، اهداف ویژه، روش‌های رسیدن به اهداف و باورهای خاص فرد در ارتباط است. دانشجویانی که برای یادگیری مبحثی برانگیخته می‌شوند، این آمادگی را پیدا می‌کنند تا به فعالیت‌هایی بپردازند که به یادگیری آنها کمک می‌کند. در نقطه مقابل، دانشجویان بی‌انگیزه برای یادگیری، در تلاش‌های یادگیری خود نظام‌مند عمل نکرده، آنها ممکن است در حین تدریس کلاسی بی‌توجه باشند، فاقد سازمان بوده و حتی مطالب درسی را مرور و تکرار نکنند (مانتاسیا^۷، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش‌های بسیاری نشان دهنده رابطه نزدیک بین انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان بوده است. به عنوان مثال، نتایج پژوهش ایشیهارا، موریتا، ناکاشیما، اکیتا، ساگاوا و یاماتسا^۸ (۲۰۱۸) نشان داد، بین انگیزش پیشرفت و موفقیت با عملکرد تحصیلی در دانشجویان زن و مرد تفاوت وجود دارد. نتایج پژوهش شارما^۹ (۲۰۱۸) نشان داد که بین متغیرهای سبک‌های شناختی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، شارما و شارما^{۱۰} (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که انگیزش تحصیلی و خودپنداره، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

به طور کلی، بررسی موفقیت تحصیلی دانشجویان، یکی از راه‌های دستیابی به توسعه دانشگاهی و به عبارت دیگر بهبود مستمر کیفیت آموزشی است که در شناسایی برخی از تنگناها و

1- Urdan & Bruchmann

2- Ryan & Deci

3- Intrinsic Motivation

4- Extrinsic Motivation

5- Motivless

6- Chon & Shin

7- Mantasiah

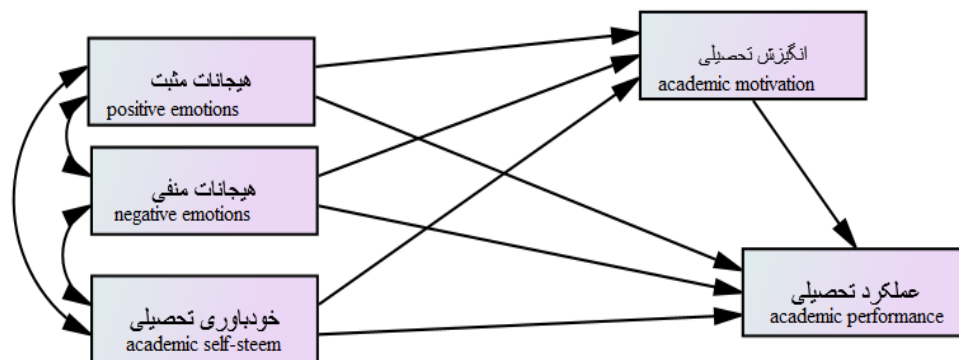
8- Ishihara, Morita, Nakajima, Okita, Sagawa & Yamatsu

9- Sharma

10- Sharma & Sharma

نارسایی‌های نظام آموزشی و ارائه راه‌حل‌های علمی و صحیح به منظور برطرف ساختن آنها مؤثر است و می‌توان نتیجه گرفت که بررسی موفقیت تحصیلی در ارتقای کیفی فعالیت‌های دانشگاهی نیز تأثیر دارد. از این‌رو، با توجه به اهمیت و نقش اساسی دانشجویان در پیشرفت جامعه و با توجه به مشکلات و مسائل مختلفی که دانشجویان در محیط آموزشی با آنها مواجه هستند، لزوم برنامه‌ریزی برای رفع مشکلات فراوی آنها احساس می‌شود. بدست آمدن نتایج متناقض در پژوهش‌ها در ارتباط با هیجانات منفی تحصیلی بر روی انگیزش تحصیلی و در نهایت عملکرد تحصیلی دانشجویان، بر اساس آنچه گفته شد، در این پژوهش به بررسی این سؤال پرداخته شده است که آیا رابطه علی بین خودباوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانشجویان از برآزش مطلوب برخوردار است؟ همچنین به بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پیش بین و ملاک می‌پردازد.

نمودار ۱ مدل علی پیشنهادی طرح تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مدل علی پیشنهادی پژوهش

Figure 1

Research-proposed causal model

روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن رابطه بین متغیرها در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری را کلیه دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه در روش تحلیل

مسیر، کالین^۱ (۱۹۸۹) توصیه می کند که به طور کلی به ازای هر پارامتر در روش تحلیل مسیر، تعداد حداقل ۲۰ نمونه در نظر بگیریم، مکویت^۲ (۲۰۰۴) عنوان می کند که تعیین حداقل حجم نمونه در روش تحلیل مسیر از اهمیت بالایی برخوردار است زیرا برای رسیدن به توان آماری^۳ مناسب نیاز داریم که حداقل مقدار ممکن را برای حجم نمونه به دست آوریم. این حداقل برابر با ۲۰۰ پیشنهاد شده است. یعنی هر مقداری برای حجم نمونه در این روش که بیشتر از ۲۰۰ باشد، نتایج آماری خوبی به ما خواهد داد. در این پژوهش با توجه به تعداد متغیرها و شیوه پژوهش تعداد نمونه ۲۱۰ نفر در نظر گرفته شد. در مرحله اول نمونه گیری خوشه ای از میان چهار دانشکده هنر و معماری، پرستاری و مامایی، علوم انسانی و فنی مهندسی، دانشکده علوم انسانی به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله دوم نمونه گیری، پنج کلاس دانشکده علوم انسانی به صورت تصادفی در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس پرسشنامه های پژوهش برای پاسخگویی در اختیار آزمودنی ها قرار داده شد. جهت بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار Amos استفاده شد. در این پژوهش از ابزارهای زیر بهره گرفته شد.

عملکرد تحصیلی: جهت بررسی شاخص عملکرد تحصیلی از معدل ترم گذشته دانشجویان استفاده شد.

پرسشنامه خودباوری تحصیلی: پرسشنامه خودباوری تحصیلی توسط نوری، جعفری و سعادت مند (۱۳۹۴) با استفاده از پرسشنامه های خودباوری کاردو^۴، خودکارامدی شررز^۵، عزت نفس کوپر اسمیت^۶ و روزنبرگ^۷ ساخته شده است. این پرسشنامه از ۲۱ سؤال تشکیل شده است و دارای مقیاس نمره گذاری لیکرت پنج درجه ای از ۱ تا ۵ می باشد. نمرات از ۲۱ تا ۱۰۵ در نوسان می باشند و نمره بالاتر آزمودنی ها در این پرسشنامه نشانگر خودباوری بیشتر دانش آموزان از نظر تحصیلی است. اعتبار پرسشنامه مورد تأیید چند نفر از اساتید گروه روان شناسی دانشگاه اصفهان قرار گرفته است. و پایایی پرسشنامه بر روی ۳۲ دانش آموز مقطع متوسطه اصفهان، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰.۸۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات ۰.۸۷ به دست آمده است.

1- Kalin
2- Macvity
3- Statistical Power
4- Karodet
5- Shrzz
6- Cooper smith
7- Rosenberg

پرسشنامه هیجانات تحصیلی: پرسشنامه هیجانات تحصیلی، توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی شده است که هیجانات مثبت و منفی را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۷۵ گویه و دارای سه بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت (دارای سه خرده‌مقیاس لذت، امیدواری و غرور) و هیجان‌های منفی (دارای پنج خرده‌مقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) می‌باشد که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از هرگز: ۱، تا همیشه: ۵ نمره گذاری می‌شود. ماده‌های ۱ تا ۲۲ متعلق به هیجان‌های مثبت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می‌برم) و ماده‌های ۲۳ تا ۷۵ متعلق به هیجان‌های منفی (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می‌کند) می‌باشد. ر ایران نیز پرسشنامه مذکور توسط کدیور و همکاران (۲۰۰۹) بومی‌سازی شده و روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حیات و همکاران (۱۳۹۶) ضرایب آلفای کرونباخ بدست آمده برای هیجان‌های لذت (۰.۸۷)، امید (۰/۸۱)، افتخار (۰.۷۹)، خشم (۰.۸۵)، اضطراب (۰.۸۸)، شرم (۰.۸۳)، ناامیدی (۰.۸۴) و خستگی (۰.۸۸) به دست آمده که حاکی از پایایی مناسب این خرده‌مقیاس‌هاست. در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات ۰.۸۵ به دست آمده است.

مقیاس انگیزش تحصیلی: مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) توسط والرند و همکاران (۱۹۸۹) استفاده شده است. همه سؤالات در پاسخ به یک سؤال کلی تنظیم شده‌اند: "چرا به دانشگاه می‌روید؟" این مقیاس دارای ۲۸ سؤال است و انگیزه تحصیلی رادرسه بعدانگیزش درونی ۱۲ سؤال (سوالات ۲۳ و ۲۴، ۲۷، ۲۹، ۱۶، ۲۰، ۱۳، ۲۵، ۱۸، ۱۱، ۴ و ۲۳).

انگیزش بیرونی ۱۲ سؤال (۲۲، ۱۵، ۸، ۱، ۲۴، ۱۷، ۱۰، ۳، ۲۸، ۲۱، ۱۴، ۷) و بی‌انگیزگی ۴ سؤال (۵، ۱۲، ۱۹، ۲۶) را می‌سنجد. نمره گذاری بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف مشخص می‌شود. دامنه تغییرات نمرات از ۲۸ تا ۱۹۶ است. در این پژوهش از نمره کل آزمون استفاده شده است که از حاصل جمع نمره مقیاس انگیزش بیرونی و درونی و نمره گذاری معکوس مقیاس بی‌انگیزگی بدست می‌آید. نمرات بالاتر نشان دهنده انگیزه تحصیلی بالای آزمودنی می‌باشد. پایایی این مقیاس توسط طراحان و با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش تحصیلی بین ۰.۸۳ تا ۰.۸۷ گزارش شده است؛ همچنین جهت بررسی روایی این پرسشنامه، از تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس روی داده‌ها استفاده شد که نشان دهنده روایی مطلوب این پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰.۸۵، ۰.۸۶ و ۰.۸۴ به دست آمدنشان دهنده ی پایایی قابل قبول این خرده‌مقیاس بود. به روش

توصیف به بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰.۸۶ به دست آمده است.

نتایج

جدول ۱: شاخص های توصیفی

Table 1

Descriptive indexes

تعداد	حداکثر نمره maximum score	حداقل نمره Minimum score	انحراف معیار Std. deviation	میانگین Mean	شاخص های آماری
					Statistical indexes
					متغیر variable
	52.18	13	11.2	01.16	عملکرد تحصیلی academic performance
	99	31	29.24	41.58	خودباوری تحصیلی academic self-esteem
210	101	35	02.27	66.68	هیجانان مثبت تحصیلی positive academic emotions
	236	65	95.64	42.146	هیجانان منفی تحصیلی negative academic emotions
	161	40	09.49	23.100	انگیزش تحصیلی academic motivation

آماره های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل نمره و حداکثر نمره متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است. در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

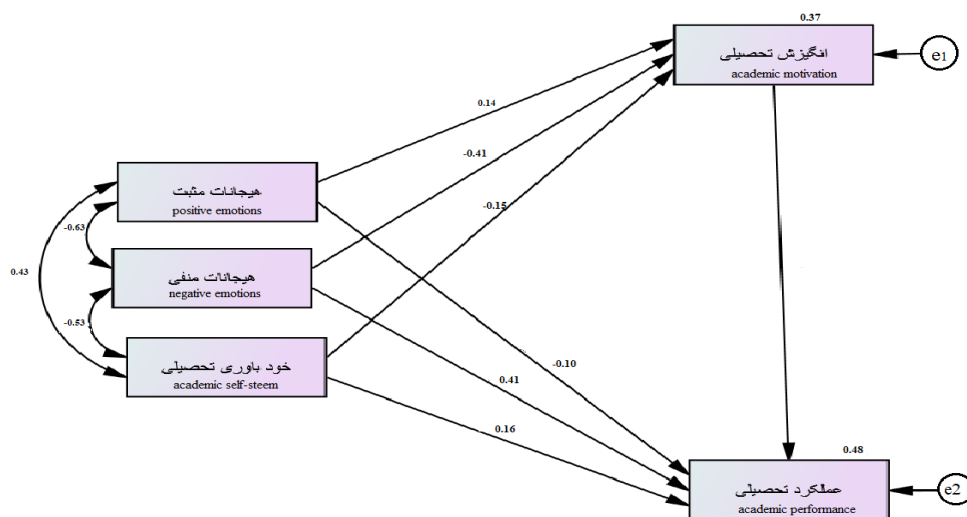
Table 2

Correlation matrix of research variables

4	3	2	1	متغیر variable
			1	عملکرد تحصیلی academic performance
		1	r=0.514	خودباوری تحصیلی academic self-esteem
	1	r=0.426	r=0.492	هیجانان مثبت تحصیلی positive academic emotions
	r=-0.617	r=-0.583	r=0.659	هیجانان منفی تحصیلی negative academic emotions
1	r=0.456	r=0.446	r=0.514	انگیزش تحصیلی academic motivation

p < 0.01

بر اساس جدول ۲: نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین خودباوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($r=0.514$ ، $p<0.01$) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بین هیجانات مثبت تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($r=0.492$ ، $p<0.01$) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بین هیجانات منفی تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($r=-0.659$ ، $p<0.01$) رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. بین انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($r=0.514$ ، $p<0.01$) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. برای ارزیابی مدل پیشنهادی این پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS ویراست ۲۴ استفاده شده است. مدل پیشنهادی اولیه‌ای جهت تبیین عملکرد تحصیلی بر اساس خودباوری تحصیلی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی به دست آمده است که در نمودار ۲ آن را مشاهده می‌کنید.



نمودار ۲: مدل اولیه در حالت استاندارد

Figure 2

Initial model in standard mode

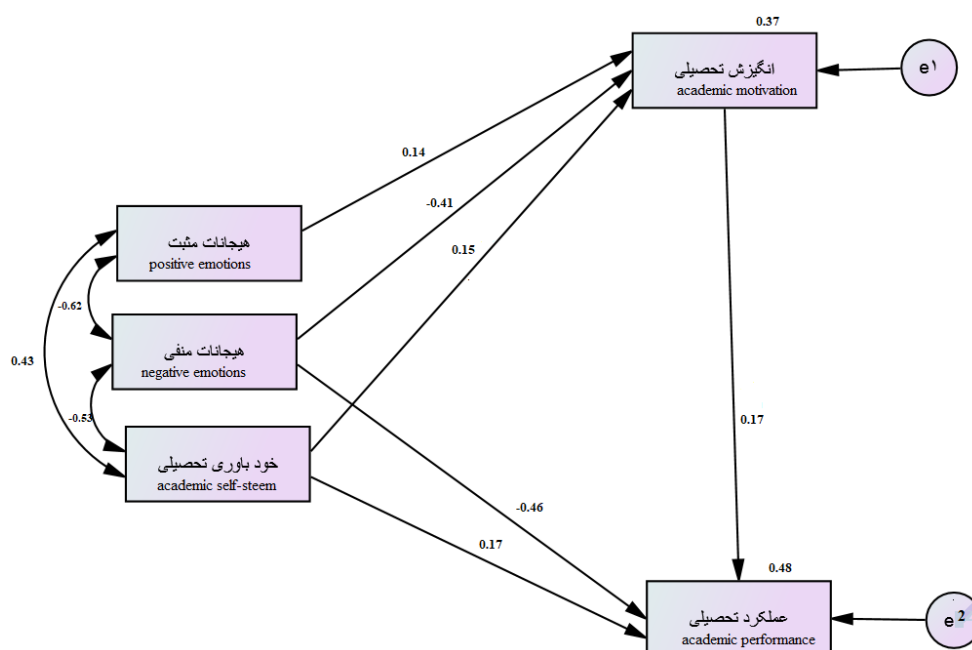
جدول ۳: شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و نهایی

3 Table

Goodness of fit of initial & final model

مدل اصلاح شده نهایی Modified final model	مدل پیشنهادی اولیه Initial Proposed Model	شاخص‌های نیکویی برازش Goodness of fit
2.235	0.000	χ^2
1	0	df
2.235	-	(χ^2/df)
0.135	-	p
0.997	00.1	CFI
0.077	0.445	RMSEA

با توجه به داده‌های جدول ۳ شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA=۰,۴۴۵) نشان می‌دهد که مدل اولیه نیاز به اصلاح دارد. جهت اصلاح مدل، رابطه غیرمعتادار هیجانات مثبت به عملکرد تحصیلی حذف شد. مدل نهایی در نمودار ۳ آمده است. در مدل نهایی شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA=۰,۰۷۷)، $\frac{\chi^2}{df} = ۲,۲۳۵$ و مقدار CFI=۰,۹۹۷ بود که نشان دهنده برازش خوب مدل می‌باشد. مدل اصلاح شده در زیر آورده شده است.



نمودار ۳. مدل نهایی در حالت استاندارد

3 Figure

The final model in standard mode

در ادامه یافته‌های مربوط به برآورد ضرایب مسیر برای بررسی روابط مستقیم در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: ضرایب مسیر اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل اولیه و نهایی

4 Table

Direct effects results of research variables for Initial mode & final model

مدل نهایی final model			مدل اولیه Initial mode			مسیر path
معناداری sig	برآورد (β) Standard of estimat	نوع مسیر Path model	معناداری sig	ضرایب مسیر (β) استاندارد Standard path model coefficients	نوع مسیر Path model	
0.007	0.169	مستقیم	0.009	0.161	مستقیم	خودباوری تحصیلی به عملکرد تحصیلی academic self-esteem to academic performance
-	-	مستقیم	0.134	0.096	مستقیم	هیجانات مثبت تحصیلی به عملکرد تحصیلی positive academic emotions to academic performance
0.001	-0.462	مستقیم	0.001	-0.415	مستقیم	هیجانات منفی تحصیلی به عملکرد تحصیلی negative academic emotions to academic performance
0.033	0.145	مستقیم	0.033	0.145	مستقیم	خودباوری تحصیلی به انگیزش تحصیلی academic self-esteem to academic motivation
0.047	0.139	مستقیم	0.047	0.139	مستقیم	هیجانات مثبت تحصیلی به انگیزش تحصیلی positive academic emotions to academic motivation
0.001	-0.0413	مستقیم	0.001	-0.413	مستقیم	هیجانات منفی تحصیلی به انگیزش تحصیلی negative academic emotions to academic motivation
0.007	0.169	مستقیم	0.013	0.156	مستقیم	انگیزش تحصیلی به عملکرد تحصیلی academic motivation to academic performance

یافته‌های جدول ۴ نشان داد رابطه مستقیم خودباوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($\beta=0,169$) که در سطح $p<0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود. رابطه مستقیم هیجانات تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($\beta=0,096$) که در سطح $p>0.05$ از لحاظ آماری معنی‌دار نبود، و این رابطه تأیید نشد. رابطه مستقیم هیجانات منفی تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($\beta=-0,462$) که در سطح $p<0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه تأیید شد. رابطه مستقیم خودباوری تحصیلی با انگیزش تحصیلی ($\beta=0,145$) که در سطح $p<0.05$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود، و این رابطه تأیید شد. رابطه مستقیم هیجانات مثبت تحصیلی با انگیزش تحصیلی ($\beta=0,139$) که در سطح $p<0.05$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه

تأیید شد. رابطه مستقیم هیجانانگیز منفی تحصیلی با انگیزش تحصیلی ($\beta = -0,413$) که در سطح $p < 0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه تأیید شد. و رابطه مستقیم انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی ($\beta = 0,169$) که در سطح $p < 0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه نیز تأیید شد. برای تعیین معنی‌داری روابط واسطه‌ای، از روش بوت استرپ استفاده شده است. که نتایج را در جدول ۵ ملاحظه می‌نمایید.

جدول ۵: نتایج روش بوت استرپ در بررسی مسیرهای غیر مستقیم و واسطه‌ای

5 Table

Bootstrap test results for indirect and intermediate routes

مدل نهایی final model		مدل اولیه Initial mode		متغیر ملاک Property variable	متغیر میانجی Mediator variable	متغیر پیش‌بین Intermediate variable
معناداری Significan	بوت استرپ Bootstrap	معناداری Significan	بوت استرپ Bootstrap			
0.038	0.002	0.038	0.002	عملکرد تحصیلی academic performance	انگیزش تحصیلی academic motivation	خودباوری تحصیلی academic self-esteem هیجانانگیز مثبت
0.047	0.002	0.048	0.002	عملکرد تحصیلی academic performance	انگیزش تحصیلی academic motivation	تحصیلی positive academic emotions هیجانانگیز منفی
0.011	-0.002	0.011	-0.002	عملکرد تحصیلی academic performance	انگیزش تحصیلی academic motivation	تحصیلی negative academic emotions

سطوح اطمینان جدول ۵ حاکی از معنی‌داری مسیر غیرمستقیم خودباوری تحصیلی به عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی می‌باشد ($\beta = 0,002$) که در سطح $p < 0.05$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر تأیید شد. همچنین، مسیر غیرمستقیم هیجانانگیز مثبت تحصیلی به عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی معنی‌دار می‌باشد ($\beta = 0,002$) که در سطح $p < 0.05$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر نیز تأیید شد. و مسیر غیرمستقیم هیجانانگیز منفی تحصیلی به عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی معنی‌دار می‌باشد ($\beta = -0,002$) که در سطح $p < 0.05$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر مدل پژوهش نیز تأیید شد. در فواصل مذکور به علت قرار نرفتن صفر در این فواصل، رابطه مسیر غیرمستقیم یاد شده معنی‌دار تلقی می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

عملکرد تحصیلی یکی از معیارهای اساسی کارایی نظام آموزشی هر کشوری محسوب می‌شود. لذا بررسی علت‌های پیشرفت و افت تحصیلی از مهم‌ترین موضوعات پژوهشی در نظام آموزشی است. با توجه به تأثیر عوامل روان‌شناختی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی، پژوهش حاضر با هدف "طراحی و آزمون الگویی از اثر خودباوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانشجویان" انجام شد. به طور کلی نتایج نشان داد تمام مسیرهای مستقیم بجز مسیر هیجانات مثبت تحصیلی به عملکرد تحصیلی معنادار شدند. مسیرهای غیرمستقیم نیز از طریق انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی معنادار شدند. بر اساس نتایج این پژوهش، الگوی پیشنهادی از برآزش مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر در عملکرد و انگیزش تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شود.

نتایج پژوهش نشان داد، رابطه خودباوری تحصیلی به عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود. به این معنا که خودباوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های رضایی، حسینی منش، مکوندحسینی و اکبری بلوطبنگان (۱۳۹۳)، مافلا، دیواریس، هرا-لوپز و هفت^۱ (۲۰۱۹)، کروس و همکاران (۲۰۱۹)، استاکوویچ، بندورا، کوک، لی و سرگت^۲ (۲۰۱۸)، جیردهی و همکاران (۲۰۱۸)، تاپکو و لیناتاسکیار (۲۰۱۸) مینی بر اینکه پرورش انتظارات مثبت و تقویت روحیه خودباوری در دانشجویان و دانش‌آموزان، موفقیت و پیشرفت تحصیلی به همراه دارد، هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که خودباوری و باور داشتن به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود و برخوردار بودن از احساس خودکارآمدی به عنوان متغیر مهم، می‌تواند بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی، به موقع انجام دادن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی، انتخاب درست اهداف آموزشی، میزان تلاش و کوشش و نوع راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد استفاده در دانشجویان اثرگذار باشد. به این ترتیب، می‌بایست در دانشجویان به ایجاد انتظارات مثبت و روحیه خودباوری با توجه به ظرفیت و تفاوت‌های فردی در گرایش به موفقیت و پیشرفت تحصیلی مبادرت ورزید و شرایط مناسب برای ایجاد انگیزه و کسب تجارب موفقیت‌آمیز برای آنها فراهم شود. چرا که افزایش خودباوری با هدف گزینی بهتر، تلاش بیشتر، استفاده از راهبردهای مناسب‌تر و عملکرد بهتر در انجام تکالیف ارتباط نزدیک دارد.

در یافته دوم پژوهش رابطه هیجانات مثبت تحصیلی به عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار نبود، و این رابطه تأیید نشد. این یافته به نظر می‌رسد با نتایج پژوهش‌های کارمونا-هالتی و همکاران (۲۰۱۹)، گارسیا و سوییا (۲۰۱۹)، پارکر و همکاران (۲۰۱۸)، وارا و همکاران (۲۰۱۸)، کوکورادا

1- Mafla, Divaris, Herrera-López & Heft

2- Stajkovic, Bandura, Locke, Lee & Sargent

(۲۰۱۶)، اسماعیل (۲۰۱۵) و پکرون و همکاران (۲۰۱۱) ناهماهنگ است؛ ولی با دقت بیشتر متوجه می شویم که در تحقیقات ذکر شده، رابطه هیجانات مثبت تحصیلی به عملکرد تحصیلی با آزمون‌های ضریب همبستگی و رگرسیون انجام شده‌اند و این رابطه معنادار شده است؛ در حالی که، در تحقیق حاضر، فرضیات با تحلیل مسیر بررسی شده‌اند؛ در اینجا نیز رابطه هیجانات مثبت تحصیلی به عملکرد تحصیلی در آزمون پیرسون معنادار نشد، ولی در مدل به دلیل وجود متغیر میانجی، تمام سهم و اثر متغیر هیجانات مثبت تحصیلی روی عملکرد تحصیلی از طریق متغیر میانجی و یا همان رابطه غیرمستقیم تبیین شده است. به عبارت دیگر، در این مدل نیز متغیر هیجانات مثبت تحصیلی روی عملکرد تحصیلی تأثیر دارد اما به صورت غیرمستقیم. لذا می توان گفت، این یافته با تحقیقات پیشین به نوعی هماهنگ بوده است. به عبارت دیگر، هیجانات مثبت تحصیلی بر روی عملکرد تحصیلی البته به صورت غیرمستقیم اثرگذار است. به این معنا که وجود هیجانات مثبت تحصیلی در دانشجویان، تأثیر مهمی روی انگیزش تحصیلی آنها می‌گذارد و این عامل نیز روی عملکرد تحصیلی اثرگذار خواهد بود. به طور کلی، مفهوم هیجانات مثبت تحصیلی به عملکرد تحصیلی افراد در ارتباط با خود و محیط اشاره دارد. هیجانات مثبت تحصیلی بالاتر، تحمل و ظرفیت افراد را در مقابل تنیدگی در برابر آینده شغلی افزایش می‌دهند، به طوری که این افراد، در مواقع استرس‌زای با انعطاف‌پذیری بهتر و امیدواری بیشتری نسبت به آینده تحصیلی و شغلی خود، با غرور و لذت رفتار می‌کنند و احساسات خود را به گونه‌ای مناسب‌تری بیان می‌کنند.

در یافته سوم پژوهش رابطه هیجانات منفی تحصیلی به عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه تأیید شد. به این معنا که هیجانات منفی تحصیلی رابطه منفی و معناداری با عملکرد تحصیلی دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های کارمونا-هالتی و همکاران (۲۰۱۹)، گارسیا و سویا (۲۰۱۹)، پارکر و همکاران (۲۰۱۸)، وارا و همکاران (۲۰۱۸) و اسماعیل (۲۰۱۵) هماهنگ؛ و با نتایج کوکورا (۲۰۱۶) و پکرون و همکاران (۲۰۱۱) ناهماهنگ است در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که تحقیقات نشان داده است که بین هیجان‌های خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی با نمرات میان ترم دانشجویان رابطه منفی و معنی‌داری دارند. به طوری که می‌توان گفت، اضطراب، فرایند پردازش مطلوب یادگیرندگان را در راستای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف، با اختلال مواجه می‌کند. در نتیجه، اضطراب موجب رفتارهای اجتنابی، عملکرد تحصیلی ضعیف و اهمال کاری در فعالیت‌های آموزشی یادگیرندگان می‌شود. خشم نیز همانند اضطراب، به صورت غیرمستقیم و معکوس با پیامدهای تحصیلی رابطه دارد، و می‌تواند توانایی فراگیران برای بازیابی مطالب درسی را دچار اختلال کند. به طور کلی، هیجان‌هایی که افراد در نتیجه داشتن انگیزش تحصیلی نسبت به امور تحصیلی تجربه می‌کنند، به کارشناسان آموزشی جهت برنامه‌ریزی بهتر امور و کاهش هیجانات منفی و در نتیجه افزایش انگیزش تحصیلی کمک می‌کند.

در یافته چهارم پژوهش رابطه خودباوری تحصیلی به انگیزش تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود، و این رابطه تأیید شد. به این معنا که خودباوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با انگیزش تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های نوری، میرشاه جعفری و سعادت‌مند (۱۳۹۴)، باقرنژاد و قاسم زاده (۱۳۹۴)، بات و بهادر^۱ (۲۰۱۸)، لو و وانگ^۲ (۲۰۱۶) و خسروپور و نیکویی (۲۰۱۵) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که خودباوری تحصیلی هم باعث افزایش انگیزه و هم باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود، به این ترتیب که دانشجویانی که به درک ارزش درونی رسیده‌اند، درگیری شناختی بیشتری در آنها ایجاد شده، و انگیزش تحصیلی بالاتر و پیشرفت بیشتری نصیبشان می‌شود. صرف نظر از تفاوت‌های فردی در دانشجویان، آنها می‌بایست از ویژگی‌های مثبتی همچون اتکا به خود، ابتکار عمل، لذت در یادگیری، باور به فعال بودن نه منفعل بودن در یادگیری و رشد عقلانی بهره‌مند باشند. در نتیجه خودباوری تحصیلی و هویت تحصیلی در دانشجویان اهمیت و تأثیر بسزایی در انگیزش پیشرفت آنها دارد. علاوه بر ویژگی‌های فردی و هویت تحصیلی که بر خودباوری تحصیلی تأثیر دارند، خصوصیات و ویژگی‌های دانشگاه‌ها نیز در خودباوری تحصیلی دانشجویان نقش مهمی را ایفا می‌کند؛ بنابراین دانشگاه‌ها باید تمامی تجهیزات لازم را فراهم آورند تا بتوانند استعدادهای مختلفی را در خود پرورش دهند. دانشجویان دارای ویژگی خودباوری، هدفی برای انجام دادن انتخاب می‌کنند و رفتارها، شناخت‌ها و انگیزه‌های خود را در راستای رسیدن به آن هدف برمی‌گزینند.

در یافته پنجم پژوهش رابطه هیجانات مثبت تحصیلی به انگیزش تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه تأیید شد. و دریافته ششم نیز رابطه هیجانات منفی تحصیلی به انگیزش تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه نیز تأیید شد. به این معنا که هیجانات مثبت و منفی تحصیلی رابطه معناداری با انگیزش تحصیلی دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های همتی، نوشادی و نیکدل (۱۳۹۶) و پائولن، گریفیوئن، اسپونن بوم، دی کانینگ و بیشوئینز^۳ (۲۰۱۸) هماهنگ است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان این‌گونه بیان نمود که انگیزش تحصیلی یک جنبه بسیار بااهمیت در نظام آموزشی و یادگیری دانشجویان محسوب می‌شود و به نیازها، تمایلات و گرایش‌هایی گفته می‌شود که باعث حضور یادگیرندگان در محیط‌ها و فضای آموزشی و کسب مدرک تحصیلی می‌شود. انگیزش به صورت فرایندهای درونی عمل کرده که موجب برانگیختن فرد و حفظ تمایل فرد به دستیابی به اهداف تحصیلی ویژه می‌شود. به طور کلی، عوامل مختلفی از قبیل ویژگی‌های فردی و آموزشگاهی وجود دارد که بر انگیزش تحصیلی یادگیرنده اثرگذار است از آن جمله می‌توان به هیجانات تحصیلی اشاره داشت. می‌توان گفت، هیجانات تحصیلی به طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی و نتایج عملکرد تحصیلی، گره خورده است. نظریه کنترل- ارزش علاوه بر بررسی پیامدهای این هیجانات، به هیجاناتی که با

1- Bhatt, S., & Bahadur

2- Lv & Wang

3- Pullen, Griffioen, Schoonenboom, de Koning & Beishuizen

فعالیت‌هایی مانند خستگی در طی جریان آموزش‌های کلاسی، لذت از یادگیری و خشم از الزامات تکالیف در ارتباطند نیز تأکید و توجه می‌کنند. به عبارتی، دانش‌آموزان و دانشجویان در خلال آموزش رسمی نه تنها دانش و مهارت‌های شناختی را می‌آموزند، بلکه هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز پرورش می‌دهند.

و در یافته هفتم پژوهش رابطه انگیزش تحصیلی به عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود. به این معنا که انگیزش تحصیلی رابطه مثبت معناداری با عملکرد تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های شارما (۲۰۱۸)، تاستان و همکاران (۲۰۱۸)، شارما و شارما (۲۰۱۸) و ایشیهارا و همکاران (۲۰۱۸) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که جهت‌گیری انگیزش یا برخورداری از انگیزه تضمین‌کننده موفقیت و پیشرفت تحصیلی است. به این ترتیب، دانشجویانی که برای خود اهداف آموزشی تعیین می‌کنند و خودانگیزخته هستند، از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردارند. به این معنا که انگیزش تحصیلی یک ویژگی اساسی است که افراد موفق در زمینه تحصیل از وجود آن بهره‌مند هستند. بنابراین، نقش انگیزش بر موفقیت تحصیلی قابل‌انتظار است. زیرا هنگامی که یادگیرندگان فعالیت‌های خود را بر اساس علایق و سلیقه درونی خود انتخاب کرده و انجام دهند، به طور طبیعی بر روی آنها تمرکز و توجه بیشتری خواهند داشت و نیرو و وقت بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند نمود، در مقایسه با زمانی که مجبور به انتخاب یک فعالیت کسل‌کننده و یا به اجبار، آن فعالیت مشخص را انجام دهند. از طرفی، دانشجویانی که از انگیزش درونی برای انجام امور برخوردارند، بیشتر به قضاوت‌های خود تکیه می‌کنند و همین امر باعث می‌شود توجه خود را بر خود فعالیت متمرکز کنند و به کیفیت و کمیت پاداشی که در انتظار اوست، نیاندیشند، نتیجتاً اینکه از موفقیت بیشتری برخوردار شوند.

در یافته هشتم، رابطه خودباوری تحصیلی به عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه تأیید شد. قبلاً در پژوهشی، عیناً این رابطه غیرمستقیم انجام نگرفته است. اما سه رابطه مستقیم این دیگر، یعنی، خودباوری تحصیلی به عملکرد تحصیلی؛ خودباوری تحصیلی به انگیزش تحصیلی و انگیزش تحصیلی به عملکرد تحصیلی همانند روابط قبلی عنوان شده، مورد بررسی قرار گرفته است، در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که از آنجایی که انسان موجودی کمال‌گرا و هدف‌گراست و برای پویایی نیاز به دنبال کردن اهداف زندگی خود دارد، لذا دانشجویان همراه با نگرش مثبت و سالم به خود، با شناخت و اعتماد به نیروهای موجود درون خود، بر پایه خودباوری می‌توانند هدف‌های زندگی تحصیلی خود را تنظیم کرده و در برابر موقعیت‌ها و چالش‌های مختلف واکنش نشان داده و ارزش‌های خود را انتخاب کنند؛ به این ترتیب، انجام سخت‌ترین کارها برای آنها بسیار آسان و طبیعی جلوه می‌کند و انگیزه پیشرفت در آنها افزایش می‌یابد. بنابراین با پیشرفت در تمام کارها از جمله امور تحصیلی، می‌توانند از زندگی تحصیلی موفق بهره‌برند و دوران

تحصیل به عنوان بهترین دوران زندگی آنها به یادگار بماند. بنابراین می‌توان گفت، انگیزش تحصیلی به خوبی نقش واسطه‌ای را در رابطه بین خودباوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند.

همچنین، در یافته نهم رابطه هیجانات مثبت تحصیلی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه تأیید شد. و در یافته دهم رابطه هیجانات منفی تحصیلی به عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این رابطه نیز تأیید شد. قبلاً در پژوهشی، عیناً این روابط غیرمستقیم انجام نشده است. اما چهار رابطه مستقیم دیگر متغیرها، همانند روابط عنوان شده، مورد بررسی قرار گرفته است، در تبیین این دو یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که هیجان‌ها در اکثر جنبه‌های فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان دخالت دارند و از این جهت کل فرایند یادگیری و دستاوردهای یادگیرندگان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. امروزه محققان از هیجانات به عنوان عوامل مهم در آموزش نام می‌برند که موجب تبیین انگیزش و موفقیت تحصیلی در آنها می‌شود. در زمینه تأثیر هیجانات دو مدل مهم شناخته شده است. یکی مدل انگیزشی - شناختی پکران (۱۹۹۲) و دیگری مدل سیستماتیک دوگانه لنینبرینک و پینتریچ (۲۰۰۲) است. فرض اساسی مدل انگیزشی - شناختی پکران این گونه است که هیجانات می‌توانند به صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گرهای شناختی و فراشناختی بر موفقیت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر بگذارند. بنابراین مهم‌ترین میانجی‌گرهای شناخته شده، انگیزش تحصیلی، منابع شناختی، خودتنظیمی و راهبردهای یادگیری هستند، که هیجانات تأثیرات متفاوتی بر این میانجی‌ها دارند. تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند که هیجانات مثبت و فعال با افزایش خودکارآمدی یادگیری و هیجانات منفی و غیرفعال با کاهش یادگیری رابطه معناداری دارند. به طور کلی، هیجانات منفی برخلاف هیجانات مثبت، نیازمند منابع شناختی بیشتری هستند (مانند توجه) و به علت منابع کمتر در دسترس برای فعالیت‌های تکلیف محور، منجر به پردازش شناختی با بازدهی و کارایی کمتر خواهند شد. برخی از محققان معتقدند که هیجانات مثبت فعال (لذت، امید و افتخار) با راهبردهای فراشناختی از قبیل سازمان و شرح بسط رابطه معنی‌داری دارند، اما هیجانات منفی فعال (خشم، اضطراب و شرم) ممکن است با راهبردهای تکرار و مرور رابطه داشته باشند. بر این اساس، پژوهشگران به وجود رابطه متقابل بین هیجانات مثبت و یادگیری بهتر خودتنظیمی پی برده‌اند. این رابطه متقابل بدین صورت است که هیجانات مثبت، خودتنظیمی را تقویت می‌کنند و این امر نیز منجر به موفقیت تحصیلی بیشتر خواهد شد و در ادامه، موفقیت تحصیلی، مجدداً تقویت هیجانات مثبت تحصیلی را موجب می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که دانشجویانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی متنوع‌تری استفاده کنند، یادگیری بهتر و عمیق‌تری داشته و از عملکرد تحصیلی بالاتری نیز برخوردار بوده و همچنین نتایج یادگیری مثبت‌تری را در مقایسه با سایر همکلاسی‌های خود که در استفاده از این راهبردها مهارت لازم را ندارد، بدست

می‌آورند. و این موضوع در رابطه با هیجانان منفی نیز صادق است. به این ترتیب، محققان معتقدند که هیجانان تحصیلی بر فرایندهای آموزش و یادگیری به هر دو طریق مثبت و منفی تأثیرگذار هستند. هیجان‌ها دائماً همراه یادگیری بوده و بر پردازش، تمرکز، ذخیره و بازیابی اطلاعات تأثیر بسزایی خواهند داشت. همچنین، اضطراب، فرایند پردازش مطلوب یادگیرندگان را در راستای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف، با اختلال مواجه می‌کند. در نتیجه، اضطراب موجب رفتارهای اجتنابی، عملکرد تحصیلی ضعیف و اهمال کاری در فعالیتهای آموزشی یادگیرندگان می‌شود. خشم نیز همانند اضطراب، به صورت غیرمستقیم و معکوس با پیامدهای تحصیلی رابطه دارد، و می‌تواند توانایی فراگیران برای بازیابی مطالب درسی را دچار اختلال کنند. نتیجتاً این که هیجان‌های تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم و به واسطه تأثیر بر فرایندهای شناختی، فراشناختی (خودتنظیمی)، رفتاری، انگیزشی و روان‌شناختی (خودپنداره) دانشجویان، کیفیت تعاملات معلم- فراگیر در کلاس درس و اثربخشی تدریس، می‌تواند عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر خود قرار دهند. بنابراین می‌توان گفت، انگیزش تحصیلی به خوبی نقش واسطه‌ای را در رابطه بین هیجانان تحصیلی با عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. پژوهش حاضر، مانند اکثر پژوهش‌هایی که در علوم رفتاری صورت می‌گیرد با محدودیت‌هایی همراه بود که شناخت آنها جهت انجام پژوهش‌های بعدی و تلاش برای کاهش یا رفع این محدودیت‌ها منطقی به نظر می‌رسد.

از آنجایی که این پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر اهواز انجام شده است، لذا در تعمیم آن به سایر جوامع به ویژه به سایر دانشجویان دانشگاه‌ها باید احتیاط لازم صورت پذیرد. ناتوانی در کنترل برخی متغیرهای تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی از قبیل سن دانشجویان و سایر متغیرهای اثر گذار فردی و خانوادگی در آنها. با توجه به این که سنجش رابطه این متغیرها در بین دانشجویان دانشگاه آزاد شهر اهواز انجام گردیده پیشنهاد می‌شود، مشابه همین پژوهش نیز در مدارس شهر اهواز و یا سایر دانشگاه‌های استان و شهرستان‌ها انجام گرفته و نتایج، با هم مقایسه گردد. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی سایر متغیرهای تأثیرگذار کنترل شوند و نتایج آنها با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی متغیرهایی چون کمال گرایی، استرس تحصیلی، هوش معنوی، سازگاری تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی، عزت نفس و اضطراب امتحان بر روی انگیزش تحصیلی در دانشجویان مورد بررسی قرار گیرد. بروشورهای انگیزشی برای دانشجویان در سطح دانشگاه توزیع شده و نیز دوره‌های انگیزشی برای آنان برگزار گردد.

منابع

- باقرنژاد، رقیه و قاسم‌زاده، ابوالفضل (۱۳۹۴). بررسی رابطه انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران، موسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران دانش
- حیات، علی‌اصغر؛ اسمی، کرامت؛ رضایی، ریتا و نبی، پریسا (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۹ (۴)، ۲۰-۲۹.
- رضایی، علی محمد؛ حسینی‌منش، سیده زینب؛ مکوندحسینی، شاهرخ و اکبری‌بلوطینگان، افضل (۱۳۹۳). رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. فصل‌نامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۴ (۳)، ۵۳-۳۳.
- نوری، فریده؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم و سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین خودباوری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در درس فیزیک مبتنی بر انگیزه تحصیلی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی). ۱۲ (۱۹)، ۷۵-۸۹.
- همتی، نگین؛ نوشادی، ناصر و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۶). ارائه مدل ساختاری انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۳ (۳)، ۱۴۴-۱۲۳.
- Altbach, P. (2016). Two Central Obstacles to Russian Academic Excellence. *International Higher Education*, (87), 20-22.
- Baghernejad, R., & Qasemzadeh, A. (2015). Investigating the Relationship between Motivation of Academic Achievement and Self-Efficacy of Students of Shahid Madani University of Azerbaijan, *National Conference on Psychology of Educational and Social Sciences*, Mazandaran, Komeh Alam Avaran Danesh Research Institute [In Persian].
- Bhatt, S., & Bahadur, A. (2018). Role of Self Esteem & Self Efficacy in Achievement Motivation among College Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 6(2), 5-13.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 70(2), 62-75.
- Cocorada E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII: Social Sciences Law*. 9(2):119-28.
- Cross, F. L., Marchand, A. D., Medina, M., Villafuerte, A., & Rivas-Drake, D. (2019). Academic socialization, parental educational expectations, and

- academic self-efficacy among Latino adolescents. *Psychology in the Schools*, 19(2), 101-107
- Dawkins, J. M., Hudson, V., & Brown, E. (2016). Incorporating pathways of learning, esteem and confidence for academic excellence: Girls with Pearls, 20(3):502-523.
- De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501-507.
- GAO, Z. H. (2019). Chairing an academic pathology department: challenges and opportunities. *Journal of clinical pathology*, 72(3), 206-212.
- Garcia, M. G. G., & Subia, G. S. (2019). High school athletes: Their motivation, study habits, self-discipline and academic performance. 6(1), 86-90
- Hayat, A. A., esmi, K., Rezaei, R., & Nabiei, P. (2019). Relationship between academic excitement and academic performance of medical students of Shiraz University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*. 9(4), 20-29 [In Persian].
- Hemmati, N., Noshadi, N., & Nickel, F. (2017). Providing a structural model of academic motivation and emotional engagement: mediating the emotions of progress. *New educational ideas*. 13(3), 144-123 [In Persian].
- Ishihara, T., Morita, N., Nakajima, T., Okita, K., Sagawa, M., & Yamatsu, K. (2018). Modeling relationships of achievement motivation and physical fitness with academic performance in Japanese schoolchildren: Moderation by gender. *Physiology & behavior*, 194(1), 66-72.
- Ismail, NM. (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*. 7(4), 20-29.
- Jirdehi, M. M., Asgari, F., Tabari, R., & Leyli, E. K. (2018). Study the relationship between medical sciences students' self-esteem and academic achievement of Guilan University of medical sciences. *Journal of education and health promotion*, 7(1), 17-26.
- Jones, B. D., Byrnes, M. K., & Jones, M. W. (2019). Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory: Evidence for Use with Veterinary Medicine Students. *Frontiers in veterinary science*, 6(11), 1-9
- Khosropour, F., & Nikoie, M. (2015). The Relationship between perfectionism, achievement motivation, self-esteem, and academic performance among nursing students. *Strides in Development of Medical Education*, 11(4), 542-549.
- Lee, J., & Kang, C. (2019). A litmus test of school accountability policy effects in Korea: cross-validating high-stakes test results for academic excellence and equity. *Asia Pacific Journal of Education*, 11(1), 517-531

- Liou, D. D., & Rotheram-Fuller, E. (2019). Where is the real reform? African American students and their school's expectations for academic performance. *Urban Education*, 54(3), 397-429.
- Lumbreras, Jr., R., & Rupley, W. H. (2017). *ISL, se puede!* Achieving academic excellence online. *Distance Education*, 38(3), 381-393.
- Lv, J., & Wang, B. F. (2016). A Study on Self-Esteem, Locus of Control and Achievement Motivation among High School Students. In *3d International Conference on Applied Social Science Research (ICASSR 2015)*. Atlantis Press.
- Mafla, A. C., Divaris, K., Herrera-López, H. M., & Heft, M. W. (2019). Self-Efficacy and Academic Performance in Colombian Dental Students. *Journal of dental education*, 83(6), 697-705
- Mantasiah, R., & Yusri, (2018). Pay It Forward Model in Foreign Language Learning to Increase Student's Self Efficacy and Academic Motivation. *Journal of Physics: Conference Series*. 1028, 1(1), 38-44. 012178. IOP Publishing.
- Nouri, F. Mirshah Jafari, S. I., & Saadatmand, z. (2014). Investigating the relationship between academic self-confidence and academic achievement in physical motivation based on academic motivation. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences-Curriculum Planning)*. 12(19), 89-75 [In Persian].
- O'Leary, M., & Wood, P. (2019). Reimagining teaching excellence: why collaboration, rather than competition, holds the key to improving teaching and learning in higher education. *Educational Review*, 71(1), 122-139.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Jerrim, J. P., Guo, J., & Dicke, T. (2018). *Inequity and excellence in academic performance: evidence from 27 countries* [accepted manuscript]. 55(1), 863-858.
- Pekrun R., Goetz T., Daniels L M., Stupnisky R. H., & perry R. P. (2010). Boredom in achievement setting: control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 531-549.
- Pullen, A. G., Griffioen, D. M., Schoonenboom, J., de Koning, B. B., & Beishuizen, J. J. (2018). Does excellence matter? The influence of potential for excellence on students' motivation for specific collaborative tasks. *Studies in higher education*, 43(11), 2059-2071.
- Rezaei, A., Hosseini Manesh, S., Makond Hosseini, Sh., & Akbari Balotabangan, A. (2014). The relationship between emotional creativity and self-efficacy with academic performance. The mediating role of motivation to progress. *Quarterly Journal of Innovation and Creativity Research in the Humanities*. 4(3), 33-53 [In Persian].
- Ryan, M., & Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol*. 25(1), 54-67.

- Sharifian, F., Nasr, A., & Abedi, L. (2010). Indicators of academic performance and evaluation of its implementation by faculty members. *New Thought Education*, 1(1), 9-33.
- Sharma, H. L. (2018). A Correlation Study among Cognitive Styles, Achievement Motivation and Academic Achievement using Multimedia and Traditional Instructional Strategies. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(5), 70-75.
- Sharma, D., & Sharma, S. (2018). Relationship between motivation and academic achievement. *International Journal of Advances in Scientific Research*, 4(1), 01-05.
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120(1), 238-245.
- Tastan, S. B., Davoudi, S. M. M., Masalimova, A. R., Bersanov, A. S., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., & Pavlushin, A. A. (2018). The Impacts of Teacher's Efficacy and Motivation on Student's Academic Achievement in Science Education among Secondary and High School Students. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(6), 2353-2366.
- Tharp, R. (2018). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Routledge.
- Topcu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability and excellence in the Portuguese state school: The construction of school social image through academic performance. *Education policy analysis archives*, 26(1), 130-134.
- Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: A consideration of methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130.
- Veas, A., Gilar-Corbi, R., & Miñano, P. (2016). The influence of gender, intellectual ability, academic self-concept, self-regulation, learning strategies, popularity and parent involvement in early adolescence. 6(8), 591-597
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2018). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(1), 1-16.
- Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. *College Student Journal*, 53(1), 99-112.
- Ying, Q., Fan, Y., Luo, D., & Christensen, T. (2017). Resources allocation in Chinese universities: hierarchy, academic excellence, or both? *Oxford Review of Education*, 43(6), 659-676.