

رابطه علی بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی و نقش واسطه ای تایید خویشتن دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر اهواز

سارا نداف^۱

طیبه شریفی^۲

علیرضا حیدری^۳

نیما اسدزاده^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه علی بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی و نقش واسطه ای تایید خویشتن دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر اهواز بود. نمونه این پژوهش مشتمل بر ۲۰۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه اول بودند که برای انتخاب آنها از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی است و ابزارهای مورد استفاده پرسشنامه های خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷)، درگیری تحصیلی پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۱)، انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۷) و تایید خویشتن راتوس بود. یافته ها نشان داد الگوی پیشنهادی در شاخص های برازندگی دارای برآزش مطلوبی است. در الگوی نهایی پژوهش مسیر انگیزه پیشرفت به تایید خویشتن به دلیل معنادار نبودن حذف گردید. نتایج پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه پیشرفت ($P=0/34$) و ($p \geq 0/01$)، با درگیری تحصیلی ($P=0/51$ و $p \geq 0/01$)، با تایید خویشتن ($P=0/28$ و $p \geq 0/01$) دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. همچنین بین درگیری تحصیلی با انگیزه پیشرفت ($P=0/34$ و $p \geq 0/01$) و با تایید خویشتن ($P=0/32$ و $p \geq 0/01$)، و بین تایید خویشتن با انگیزه پیشرفت ($P=0/19$ و $p \geq 0/01$)، دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد.

واژه های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت، درگیری تحصیلی، تایید خویشتن

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد (saranadaf@yahoo.com)

۲. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد

۳. دانشیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

۴. پژوهشگر گروه پژوهشی جهاد دانشگاهی خوزستان ACECR

مقدمه

مفهوم درگیری تحصیلی^۱ که در سال‌های اخیر توسط بعضی محققان به کار برده شده است به کیفیت درگیری دانش‌آموزان در فعالیتهای هدفمند آموزشی اشاره دارد. نظریه پردازان درگیری تحصیلی را به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی کرده‌اند. درگیری تحصیلی عبارت است از مشارکت خودآغازگرانه و هدفمند در فعالیتهای تحصیلی، که نشان‌دهنده نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی پایدار و تسهیل‌کننده یادگیری، همراه با حالات هیجانی مثبت، در میزان کوشش‌های فردی است، کوشش‌هایی که به دنبال ارتقاء درک، یا تسلط فرد بر دانش مهارت‌هایی است که آموزش، هدف برنامه‌های تحصیلی می‌باشد. نقطه مقابل درگیری، عدم درگیری یا بی‌تفاوتی است که بر عدم تلاش و پایداری دلالت دارد و به صورت انفعال، فقدان ابتکار، کاستی تلاش و رها کردن کار بروز می‌کند و نمایانگر هیجاناتی منفی از قبیل هیجانات تضعیف‌کننده (خستگی، غمگینی، ملامت)، هیجانات بیگانگی (ناکامی، عصبانیت) و احساس فشار در فعالیت (اضطراب) است. افراد درگیر، از طریق نشان دادن هدفمندی، تمرکز، اشتیاق، پایداری و علاقه‌مندی مشارکت فعال خود را در تکالیف نشان می‌دهند. در مقابل، انفعال افراد غیر درگیر، در بی‌تفاوتی، پریشانی، دل‌شکستگی، درماندگی و افت تحصیلی آنان نمایان می‌شود. دانش‌آموزان این دوره به دلیل اینکه در پایه حساسی هستند، خانواده و مدرسه انتظارات بالایی از آن‌ها دارند و چالش‌های متعددی در ابعاد تحصیلی، خانواده و نظام آموزشی را تجربه می‌کنند که دچار اضطراب در تحصیل و پیشرفت تحصیلی می‌شوند. امروزه یکی از نگرانی‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی هر کشوری مسأله اضطراب در دانش‌آموزان است که تحمل آن برای بسیاری از افراد دشوار می‌باشد (مرعشی، ۱۳۹۴).

خانواده، عملکرد آن، نحوه برخورد و کنارآمدن والدین با فرزندان از مولفه‌هایی می‌باشند که نقش برجسته‌ای در خودکارآمدی تحصیلی^۲، شادی و حتی اختلالات روانی و رفتاری دانش‌آموزان دارد. با نظارت و کنترل بخشی از فرایند فرزندپروری توسط والدین که تعیین‌کننده سبک فرزندپروری می‌باشد (خدابخش، ۱۳۸۷)، طبق دسته‌بندی بامریند^۳ در یکی از سبک‌های فرزندپروری مستبدانه، مقتدرانه و سهل‌گیرانه قرار می‌گیرد. والدین دیکتاتور معمولاً دارای تعامل سرد همراه با کنترل زیاد فرزندان هستند؛ درحالی‌که والدین مقتدر کنترل همراه با رابطه گرم و پاسخگویی به فرزندان را شیوه خود قرار می‌دهند، در مقابل والدین سهل‌گیر از فرزندان خود انتظارات اندکی داشته و هیچ‌گونه کنترل و پاسخگویی نسبت به آنها ندارند (رجایی و همکاران، ۱۳۸۷).

از عواملی که در این تحقیق به آن پرداخته شده و می‌تواند بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر بگذارد، خودکارآمدی تحصیلی است. برداشت انسان از کارآمدی خود از طریق انتخاب فعالیت‌ها، میزان تلاشی است که برای یک موقعیت صرف می‌کند. الگوی فکری و واکنش‌های هیجانی افراد در هنگام انجام دادن یک فعالیت بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزی که خود را کاملاً کارآمد می‌داند تفکر و احساساتی دارند که متفاوت از تفکر و احساسات دانش‌آموزی است که خودشان را ناتوان می‌بینند. این افراد به جای اینکه آینده خود را فقط پیش‌گویی کنند آن را شخصاً می‌سازند (پروین، ۱۳۹۳). مفهوم خودکارآمدی یا خوداثربخشی از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا مشتق شده است و منظور از آن، احساس‌های شایستگی، کفایت و قابلیت در کنارآمدن با

1. Academic Engagements
2. academic self efficacy
3. Bamrand

زندگی است. یکی از حیطه‌های خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است که به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، در یک طراز مشخص است (برارپور و حیدری، ۱۳۹۵).

شواهد تجربی متعددی نشان داده‌اند که مفهوم باورهای خودکارآمدی، در پیش‌بینی و تبیین الگوهای رفتاری افراد در بافت‌های مختلف، موثر می‌باشد. نتایج برخی از مطالعات تاکید کرده‌اند که در زمینه تحصیلی، بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌شود. لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود بر رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی تاکید کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که استثنای کمک‌طلبی، بین خودکارآمدی تحصیلی با تمام مولفه‌های درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین سماوی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس نشان دادند بین خودکارآمدی، انگیزش درونی، درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری رفتاری، درگیری عاملیت با پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. عامل دیگری که بر درگیری تحصیلی تاثیر می‌گذارد، انگیزه پیشرفت^۱ است.

انگیزش مبین آن است که هر فرد استعدادهای خود را صرف رسیدن به چه هدف‌هایی خواهد کرد. انگیزش که در برگزیده مجموع عوامل هشیار و ناهشیار فعالیت‌های روانی انسان است، تعیین‌کننده اراده و رفتار و عامل نیرو دهنده و هدایت‌کننده رفتارهای فرد است. (وولفلک^۲، ۲۰۰۴).

انگیزش به عنوان فرایندی تلقی می‌شود که شدت، جهت‌گیری و تداوم تلاش افراد در نیل به هدفی را مورد محاسبه قرار می‌دهد. به بیان دیگر، انگیزش یک حالت درونی است که موجب تولید انرژی، تعیین جهت و شدت در یک رفتار برای رسیدن به یک نیاز می‌شود. این مفهوم روانشناختی اغلب ریشه‌های درونی یا بیرونی دارد. برای پژوهشگران روان‌شناسی انگیزش، مسائل اساسی عبارت‌اند از اینکه چرا رفتار خاصی پدید می‌آید، چرا رفتار هدفدار است، چرا رفتار معینی برای مدت زمان طولانی ادامه می‌یابد، چرا رفتار به صورت پیوسته و متناوب اتفاق می‌افتد، یا اینکه چرا رفتارها از لحاظ درجه، شدت با یکدیگر متناوبند (خداپناهی، ۱۳۹۵). انگیزه پیشرفت به صورت میل و علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در فعالیت‌های خاص گفته می‌شود (گیج و برلاینر، ۱۹۹۲؛ نقل از گوجانی، ۱۳۹۰).

توجه به انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان امری ضروری برای توسعه آموزش و پرورش و پیشرفت هر کشوری محسوب می‌شود. عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رکود آموزش و پرورش و عقب ماندگی کشور را به همراه خواهد داشت. افراد دارای سطوح گوناگون انگیزه پیشرفت، در زندگی روزمره خود به شیوه‌های متفاوت رفتار می‌کنند. برای نمونه، دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند بیش از آنان که انگیزه پیشرفت شان پایین است به تحصیل دانشگاهی، دست‌یابی به نمره‌های بالاتر، و شرکت در برنامه‌های غیردرسی گرایش دارند (شانک، ۱۹۹۱؛ نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴).

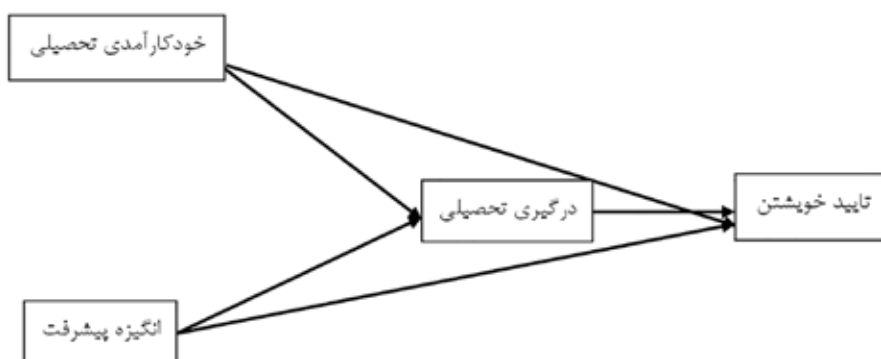
دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند پیوسته می‌کوشند تا کارها را بهتر انجام دهند و وقت خود را صرف این اندیشه کنند که چگونه کارها را بهتر انجام دهند این افراد تمایل دارند کارهایی را انتخاب کنند که، درجه دشواری آن‌ها در حد متوسط باشد و از تکالیف خیلی آسان یا خیلی دشوار

1. Achievement motivation

2. Woolfolk

پرهیز می‌کنند این افراد، بیشتر نگران آینده میان مدت هستند تا درازمدت و پاداش‌های بزرگتر آینده را بر پاداش‌های کوچک‌تر زمان حال ترجیح می‌دهند. همچنین وقت شناس و در همه ساعات کاری به فعالیت مشغول هستند، دیرتر از دیگران محل کار خود را ترک می‌کنند و کارکردن را دوست دارند. این افراد معمولاً موفقیت‌های خود را به ویژگی‌های پایدار درونی، از قبیل هوش، استعداد، توانایی و... همچنین عدم موفقیت‌های خود را به عوامل ناپایدار درونی از قبیل عدم تلاش کافی و... نسبت می‌دهند (شانک و پاچاروس^۱، ۲۰۱۳). در شرایط رقابتی کنونی، عامل دیگری که می‌تواند بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد، تایید خویشتن^۲ است. امروزه بیشتر دانشمندان و روانشناسان معتقدند که خودپنداره تعیین‌کننده رفتار فرد است و چنانچه فرد با موقعیت و محرکی روبرو شود که با رفتار و ارزش‌های او مغایر باشد، از خود مقاومت شدیدی نشان می‌دهد و اگر با رفتار و ارزش‌های او سازگاری داشته باشند آن را می‌پذیرد. خودپنداره مسیری است که شخص خود را ارزیابی می‌کند. یکی از انگیزه‌های مهم اجتماعی که رفتار آدمی را تحت تاثیر قرار می‌دهد، نیاز به تایید است. آدمی از همان آغاز زندگی می‌آموزد که اگر بنا به درخواست بزرگترها رفتار کنند، به عنوان آدم خوب، عاقل و حرف‌شنو شناخته و از امتیازهای دلخواه خود بهره‌مند می‌شود. نظریه تایید خود، بر نقش مهم خود در ایجاد ناهماهنگی تاکید می‌کند اما در اینجا ناهماهنگی ناشی از ناهمخوانی منطقی بین دو شناخت یا ناهماهنگی ناشی از ناهمخوانی منطقی بین دو شناخت یا ناهماهنگی بین شناخت و خودپنداشت نیست، بلکه ناهماهنگی تنش‌ناشی از تهدیدشدگی حس وحدت خود است (کاهانی و محمدی آریا، ۱۳۹۵). به علاوه پژوهش‌ها نشان می‌دهد خودکارآمدی بامؤلفه‌های درگیری تحصیلی ارتباط دارد. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانشجویان زبان انگلیسی که معتقدند توانا هستند از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکالیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می‌دهند (شانک^۳، ۱۹۸۵ به نقل از پینتریچ^۴، ۱۹۹۹). خودکارآمدی جنبه حیاتی انگیزش است و رفتار بین افراد و نیز میزان تغییر خودکارآمدی فرد را پیش بینی می‌کند (بندورا و لاک^۵، ۲۰۰۳). زیرا باور خودکارآمدی برگزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشت کاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد (لاک و لتهام^۶، ۱۹۹۰). به طور کلی پیشینه پژوهش‌ها از جمله تاکنمن^۷ (۲۰۰۷) در مورد خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که خودکارآمدی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه دارد. همچنین ولترز^۸ و همکارانش (۲۰۰۵) در تحقیق خود مدعی است که سطوح پایین خودکارآمدی منجر به عدم درگیری می‌شود. او با اطمینان می‌گوید فراگیرانی که در سطوح بالای درگیری شناختی قرار دارند بسیار هدف‌مدار بوده و دارای سطوح بالای خودکارآمدی هستند.

-
1. Shank & pacharus
 2. self-confidence
 3. Shank
 4. Pintrich
 5. Bandura & Locke
 6. Latham
 7. Tuckman
 8. Wolters



با توجه به مطالب مذکور سوال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای تایید خویشتن دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر اهواز رابطه علی وجود دارد؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر همبستگی از نوع تحلیل مسیر است و جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع اول دبیرستان تشکیل می‌دهند که از میان آنها با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای خوشه‌ای تعداد دویست نفر به این ترتیب که از بین نواحی مختلف اداره آموزش و پرورش شهر اهواز، ناحیه ۲ انتخاب شد و از بین مدارس مختلف آن، مدرسه دوره متوسطه اول رجا و درنهایت، جامعه آماری از بین دانش‌آموزان چند کلاس آن انتخاب شدند.

در این پژوهش از چهار پرسشنامه استاندارد به شرح ذیل استفاده شده است:

الف) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان: این مقیاس توسط پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷) ساخته شده است و دارای ۵ ماده می‌باشد که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = بی‌نظرم، ۴ = موافقم، ۵ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. پایایی این مقیاس توسط میگلی و همکاران (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. هاشمی شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۵۹ گزارش داده است. در پژوهشی دیگر توسط حاجی یخچالی (۱۳۸۰) برای بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۶ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب و قابل قبول این مقیاس می‌باشد. در پژوهش میگلی و همکاران (۲۰۰۰) و هاشمی شبانی (۱۳۸۰) و نیز حاجی یخچالی (۱۳۸۰) برای تعیین روایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شده است. نتایج تحلیل عامل تاییدی در این مقیاس ارتباط بالا و خوبی بین ماده‌ها نشان داد و شاخص‌های برازندگی مطلوبی به دست آمد پایایی ابزارها در پژوهش حاضر ۵۵ و ۶۳ درصد دیده شد.

ب) پرسشنامه درگیری تحصیلی: این پرسشنامه توسط پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۱) ساخته شده است و دارای ۱۲ سوال و سه خرده‌مقیاس تلاش‌دارای (۴ سوال)، خرده‌مقیاس کمک‌طلبی از همسالان

(۴ سوال) و خرده‌مقیاس ارزش تکلیف (۴ سوال) است که کلیه این سوال‌ها بر روی یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری شده‌اند و حداقل نمره پرسشنامه ۱۲ و حداکثر نمره ۸۴ می‌باشد (لواسانی، اژه‌ای و افشاری، ۱۳۸۸). عابدینی (۱۳۸۵) برای تعیین پایایی و اعتبار خرده‌مقیاس‌ها از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد که مقدار آن برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف، تلاش و کمک طلبی از همسالان به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۸ و ۰/۹۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ بدست آمد و برای تعیین اعتبار سازه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که شاخص‌های نکویی برازش (GFI) برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف، تلاش و کمک طلبی از همسالان به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۸، ۰/۷۲ و برای کل پرسشنامه ۰/۶۴ بدست آمد. میرجعفری و همکاران (۱۳۸۴)، به نقل از محمدخانی، صادقی و فرزاد، (۱۳۹۰) در پژوهشی ضریب روایی پرسشنامه مذکور با استفاده از تحلیل عاملی و بهره‌گیری از چرخش واریماکس مورد بررسی قرار دادند و نتیجه نشان داد که هر یک عامل مقادیر ویژه بالاتر از یک را نشان می‌دهند و در مجموع ۰/۶۵ درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند، که نشان از روایی بالای پرسشنامه داشت. همچنین، ضریب پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش نمودند. محمدخانی، صادقی و فرزاد (۱۳۹۰) در این پژوهش ضریب پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ بدست آوردند.

ج) پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس: یکی از رایج‌ترین پرسشنامه‌های مداد و کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت است. هرمنس (۱۹۷۷) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های مربوط به موضوع نیاز به پیشرفت، این پرسشنامه را ساخته است. پرسشنامه اولیه دارای ۲۹ سؤال بود که بر مبنای ده ویژگی که متمایز کننده افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد با انگیزش پیشرفت پایین به شرح زیر تهیه گردید. هرمنس برای تهیه مواد پرسشنامه، نه ویژگی افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد انگیزش پیشرفت پایین حاصل از پژوهش‌های قبلی را به عنوان مبنا برای انتخاب سؤالها برگزید. سطح آرزوی بالا ۲. انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا ۳. مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف یا سطح دشواری متوسط ۴. تمایل به تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام ۵. ادراک پویا از زمان، این احساس که امور به سرعت روی می‌دهند. ۶. آینده‌نگری ۷. توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست، همکار و الگو ۸. بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار ۹. کاری را به خوبی انجام دادن ۱۰. رفتار ریسک کردن پایین. این ده ویژگی را هرمنس بر مبنای پژوهش‌های قبلی بدست آورده بود و به عنوان اساس و راهنما برای انتخاب سؤالات برگزید. هرمنس (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی از روایی محتوا که اساس آن را پژوهش قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل می‌داد، استفاده کرد و همچنین او ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می‌باشد. علاوه بر این در یک مطالعه هرمنس بوجود ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندریافت موضوع (TAT) اشاره دارد. هرمنس در سال ۱۹۷۰ برای محاسبه پایایی آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ بدست آمد. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کارآموزان داده شد. ضریب پایایی بدست آمده ۰/۸۴ بدست آمد. در پژوهش حاضر روایی آزمون توسط اساتید راهنما و مشاور مورد تایید قرار گرفته است. و پایایی آن در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ بدست آمد. که قابل قبول می‌باشد و نشان می‌دهد که سوالات از نظر درونی با آزمون همبستگی معنا داری دارند.

د) پرسشنامه تایید خویشتن راتوس: مقیاس تایید خویشتن راتوس شامل ۳۰ سوال میباشد که از

آزمودنی خواسته میشود هر جمله از آن را بخواند و ببیند تا چه اندازه در مورد خودش صدق میکند. برای نمره گذاری معیار زیر را برای هر سوال در نظر میگیرند: +۱ = تا اندازه ای درست +۲ = درست +۳ = کاملاً درست. -۱ = تا اندازه ای غلط -۲ = غلط -۳ = کاملاً غلط. برای محاسبه پایایی پرسشنامه تایید خویشتن از روش بازآزمایی و دونیمه کردن استفاده شده است. در روش بازآزمایی پرسشنامه در بین ۶۷ دانشجوی دختر و پسر ۱۷ تا ۲۷ سال اجرا شد. پس از دو هفته مجدداً اجرا شد. ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات دو نوبت اجرا ۰/۷۷٪ یا $p < 0,10$ به دست آمد. (راتوس، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۶ بدست آمد.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش جهت نشان دادن برخی مشخصات آزمودنی‌ها و همچنین برای انجام تحلیل‌های مقدماتی شامل میانگین، انحراف معیار و همبستگی‌ها و غیره از آمار توصیفی استفاده شد. سپس برای انجام تحلیل‌های پیچیده تر از آمار استنباطی استفاده گردید، به این ترتیب که برای ارزیابی برازندگی الگوی پیشنهادی و بررسی روابط متغیرها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها از طریق نرم افزارهای AMOS و SPSS ویراست ۲۰ و ویراست ۱۶ انجام گرفت.

برای ارزیابی برازندگی الگوی معادلات ساختاری از چند شاخص استفاده می‌شود. به منظور تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت: شاخص مجذور کای (X^2)^۱، شاخص نیکویی برازش (GFI)^۲، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)^۳، شاخص برازش تطبیقی (CFI)^۴، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)^۵، شاخص برازندگی هنجار نشده به نام شاخص توکر-لویس (TLI)^۶، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)^۷، شاخص ریشه خطای تقریب میانگین مجذورات (RMSEA)^۸.

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار افراد نمونه و ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه نشان داده شده‌اند.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	خودکارآمدی تحصیلی	انگیزه پیشرفت	درگیری تحصیلی
خودکارآمدی تحصیلی	۷/۷۲	۲/۷۱			
انگیزه پیشرفت	۷۹/۸۶	۷/۶۶	۰/۳۴**		
درگیری تحصیلی	۲۶/۰۰	۸/۲۷	۰/۵۱**	۰/۳۴**	
تایید خویشتن	۹۷/۴۲	۱۴/۶۴	۰/۲۸**	۰/۱۹*	۰/۳۲**

*سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵

**سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱

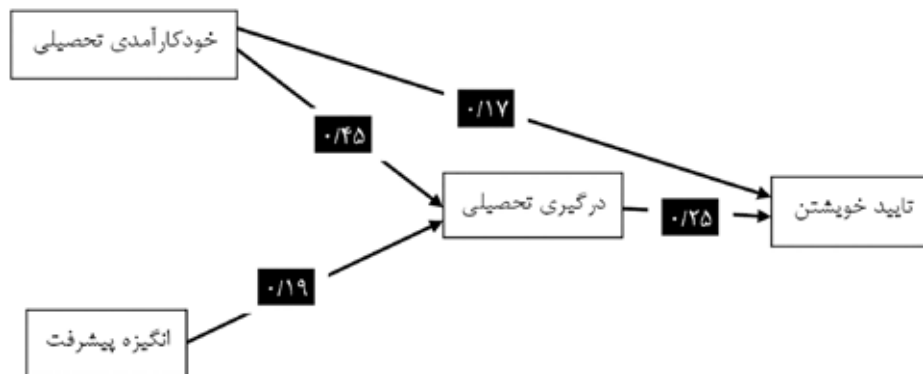
1. chi Squer
2. goodness of Fit Index
3. adjusted Goodness of Fit Index
4. comparative Fit Index
5. incremental Fit Index
6. Tucker-lewis
7. normed Fit Index
8. Root Mean Square Error of Approximation

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین و انحراف معیار و ماتریس همبستگی نمره های دانش آموزان در متغیر خودکارآمدی به ترتیب $۷۱/۲$ و $۷۲/۷$ مندرجات جدول ۱ نشان می دهد که اکثر روابط در سطوح معنی داری $۰/۰۱$ و $۰/۰۵$ معنی دار بوده اند. این همبستگی های آماری در ارتباط با روابط دو متغیری بین متغیرهای موجود در پژوهش، بینش کلی را فراهم می باشد.

جدول ۲. شاخص های برازندگی برای الگوی پیشنهادی و نهایی

RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	$\frac{x^2}{df}$	df	X^2	شاخص برازندگی الگو
۰/۱۷	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۸۳	۰/۹۷	۰/۸۳	۰/۹۸	۷/۲۳	۱	۷/۲۳	الگوی پیشنهادی
۰/۰۸	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۹۱	۰/۹۹	۳/۶۹	۲	۷/۳۹	الگوی نهایی

همانگونه که جدول ۲ نشان می دهد، الگوی پیشنهادی در شاخص های برازندگی دارای برآزش مطلوبی است و از الگوی پیشنهادی حمایت می کند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی برازندگی الگوی پیشنهادی از شاخص های برازندگی استفاده شد.



شکل ۲. الگوی نهایی پژوهش

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش رابطه خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی با نقش واسطه ای تایید خویشتن دانش آموزان متوسطه اول مورد مطالعه قرار گرفت. یافته های این پژوهش با یافته های پرویز و شریفی (۱۳۹۰)، عبدالله پور (۱۳۸۲)، محسن پور و همکاران (۱۳۸۶)، دوپی رات و ماریان (۲۰۰۵) همسو است.

در تبیین این یافته ها و بر اساس جداول و نتایج بدست آمده می توان اینگونه برداشت نمود که، شاید برای انسان هیچ حکم ارزشی مهمتر از داوری او در مورد نفس خویش نیست. ارزشیابی شخص از خویشتن قطعی ترین عامل در روند رشد روانی اوست تصویری که یک فرد از خویشتن دارد به طور ضمنی در همه واکنش های ارزشی او تجلی می کند و اثرات بر جسته ای در جریان فکری، احساسات، تمایلات، ارزش ها و هدف های وی دارد و کلید فهم رفتار اوست. هیچ کس نمی تواند نسبت به داوری خود درباره خویشتن بی تفاوت باشد زیرا طبیعت وی چنین اجازه ای را نمی دهد. افرادی

که خویشتن را تایید می‌کنند در صورت رویارویی با شکست یا حتی عقب‌نشینی از هدف، حس خودکارآمدی خود را سریعاً ترمیم نموده و شکست خود را به تلاش ناکافی و نقص مطالعات که همگی قابل دست‌یابی است، استناد می‌دهند. بندورا معتقد است که اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آنهاست. این باورها به طور قدرتمند انگیزه تحصیلی آن‌ها را در امر تحصیل و در نهایت موفقیت و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد (کاهانی و محمدی آریا، ۱۳۹۵).

یکی از مهم‌ترین عوامل برای پیش‌بینی و تعیین رفتار انسانها پی‌بردن به انگیزه‌ها یا انگیزش‌های آنهاست. اگر ما انگیزه‌ها را از نمونه‌های افراد استنباط نماییم و اگر استنباط‌های ما درست باشند، ابزار نیرومندی برای تبیین رفتار آنها در دست خواهیم داشت و در موقعیتی قرار داریم که می‌توانیم در باره آنچه در آینده انجام خواهند داد تا حدی قادر به پیش‌بینی باشیم. یکی از مهمترین انگیزه‌های اجتماعی که رفتار آدمی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد انگیزه پیشرفت است. این انگیزه علاوه بر اینکه در سازمان‌ها، نهادها و مراکز صنعتی، می‌تواند موجب پیشرفت شود، قادر است تأثیر چشمگیری در امر تعلیم و تربیت ایجاد نماید. انگیزه پیشرفت، قادر است دانش‌آموزان را برای درس خواندن برانگیزاند، یادگیری را تسهیل نماید و موجب افزایش تلاش، کوشش و پشتکار در امر تحصیل شود. طبق نظریه خودمختاری، افرادی که از خود احساس کفایت و خودمختاری بیشتری دارند، انگیزش درونی در آنها نیز بیشتر است. دانش‌آموزانی که دارای انگیزش درونی هستند می‌توانند از لحاظ عملکرد تحصیلی جایگاه بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که انگیزش درونی کمتری دارند داشته باشند زیرا یادگیری توأم با انگیزش درونی همراه با علاقه، پشتکار و تفکر عمیق‌تر نسبت به موضوع درسی است. فراگیرانی که دارای انگیزش درونی هستند به دلیل علاقه‌ای که به موضوع درسی دارند و به دلیل لذتی که از انجام فعالیت‌های درسی کسب می‌کنند خود را در فعالیتهای یادگیری درگیر کرده و برای یادگیری بیشتر تلاش می‌کنند و این ویژگی می‌تواند به عملکرد تحصیلی بهتری منجر شود (کاهانی و محمدی آریا، ۱۳۹۵).

یافته‌های این پژوهش به طور ویژه بیانگر نقش مؤثر درگیری تحصیلی و ابعاد آن در تایید خویشتن است. درگیری تحصیلی به طور کلی به مشارکت فعال دانش‌آموز در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد و در بردارنده ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذاری است که باعث عملکرد و کیفیت بهتر یادگیری می‌شود که در این پژوهش نشان داده شد درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی است. متخصصان تعلیم و تربیت تمایل دارند که درگیری تحصیلی را مساوی با درگیر شدن دانش‌آموزان در تکالیفی مانند حل مسئله و فعالیت‌هایی بدانند که منجر به توسعه مهارت‌های سطوح بالای شناختی مانند ارزشیابی، ترکیب و تجزیه و تحلیل در طبقه‌بندی بلوم می‌شود. مرتبط کردن درگیری با هر سطح خاصی از یادگیری، متأسفانه توجه ما را از این واقعیت که یادگیری و درگیری تحصیلی دو مفهوم متفاوت‌اند و هر کدام علل، ویژگی‌ها، قوت‌ها و محدودیت‌های خاصی دارند، منحرف می‌سازد. مهم‌تر اینکه توجه ما را از این واقعیت منحرف می‌کند که نه تنها یادگیری حاصل درگیری تحصیلی است، بلکه ممکن است منجر به درگیر شدن در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی شود. با این حال باید توجه داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه در تکالیف، فعالیت‌ها و تجارب درگیر می‌شوند و این مسئله منجر به یادگیری می‌شود. از طرفی اهمیت و نقش یادگیری در مدارس گاه منجر به شکل‌گیری این موضوع نادرست می‌شود که کار مدارس فقط ایجاد یادگیری است. از این رو مربیان باید بیاموزند که

کار آنها طراحی تکالیفی است که دانش‌آموزان را برای سرمایه‌گذاری تمام منابع و ظرفیت‌های درونی از جمله توجه، انرژی و زمان خود تشویق کنند. یادگیری زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان تکالیف و وظایف خود را به نحو احسن انجام دهند. برخی از تکالیف و فعالیت‌ها ممکن است سبب شوند که دانش‌آموزان یاد بگیرند ارزشیابی و ترکیب کنند (بالاترین سطوح شناختی در طبقه‌بندی بلوم) و بعضی از تکالیف ممکن است منجر به سطوح پایین یادگیری مانند دانش شوند. بر این اساس به جای آنکه درگیری تحصیلی را از طریق نتایجی که ایجاد می‌کند (برای مثال نوع یا سطح خاص از یادگیری) تعریف کنیم، باید از طریق معنایی که تکالیف و فعالیت‌های طراحی شده توسط معلم برای دانش‌آموزان دارد، تعریف کرد. بر همین اساس به نظر می‌رسد که شاید اگر میزان خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی در افراد بالاتر برود و همچنین از میزان بالایی از تایید خوشستن برخوردار باشند، می‌توان عملکرد مناسب‌تری را در انجام فرایند آموزش در آنها مشاهده کرد. پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در مقاطع دیگر تحصیلی نیز انجام شود و نتایج با هم مقایسه شوند تا بشود نتیجه مناسبی برای تعمیم پیدا کرد.

منابع

- برارپور، ف؛ حیدری، م. (۱۳۹۵). یادگیری خودراهبر، انتشارات آوای ویانا.
- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت نفس، انگیزه ی پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم دبیرستان های تهران . مطالعات روان شناختی، (۲) ۳۷۱-۱۸.
- پروین، ل، ای. (۱۳۹۳). روانشناسی شخصیت، ترجمه پروین کدیور و محمد جعفر جواد، تهران: رشد.
- خداپناهی، م. (۱۳۹۵). انگیزش و هیجان. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی
- راتوس. د. (۱۳۸۳). روانشناسی عمومی، ترجمه گنجی. تهران: نشر ویرایش.
- کاهانی، ر؛ محمدی آریا، ع. (۱۳۹۵)، بررسی رابطه خودپنداره کودکان با تاییدجویی و رشد اجتماعی در دانش آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه شهر تهران، اولین کنفرانس بین المللی روان شناسی، علوم تربیتی و رفتاری.
- گوجانی، ه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین سبکهای تفکر معلمان با انگیزه پیشرفت و خلاقیت دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان فارسان. پایان نامه کارشناسی رشته مشاوره، دانشگاه آزادشهرکرد.
- مرعشی، م. (۱۳۹۴)، اثربخشی آموزش راهبرد خود نظارتی بر خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی و اضطراب پیشرفت دانش آموزان دبیرستانی دوره دوم، پایان نامه کارشناسی ارشد. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، پردیس علوم و تحقیقات خوزستان، دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.
- ویلیام کرین. سی. (۱۳۸۷). نظریه های رشد. ترجمه غلامرضا خوی نژاد، علیرضا رجایی، تهران: انتشارات رشد.

- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Dupeyrat, C., & C. Marian (2005). "Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults". *Contemporary Educational psychology*. 30, 43-59.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Tuckman, B. W. (2007). *The effect of motivational scaffolding on*

- procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education* 49(2), 414-422.
- Shank, m. pacharus, F .(2013). Gender and perceived Self –efficacy in self – regulated learning. *Theory in to practice*, spring.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting & sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* , 31, 459-70
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self regulated learning. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). New York: Springer.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*, (5 th Ed.) USA: Allyn and Bacon