



رابطه کیفیت تجارب یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختران

مریم قلی زاده

گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.
gholizadehmaryam1992@gmail.com

بهرنگ اسماعیلی شاد

استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران (نویسنده مسئول)
esmaeili@bojnourdiau.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین رابطه کیفیت تجارب یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی بود. پژوهش از نظر هدف، کاربردی، به لحاظ ماهیت پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر شیروان بود. با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه آماری برابر ۲۳۵ نفر برآورد گردید. در نهایت ۲۲۰ پرسشنامه عودت داده شد. روش‌های جمع‌آوری اطلاعات شامل دو روش مطالعه کتابخانه‌ای و میدانی است. ابزار گردآوری اطلاعات عبارت از سه پرسشنامه بوده است: ۱- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز (۱۹۹۹)، ۲- پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری نیومن (۱۹۹۰) و ۳- پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱). ابزار تحقیق بنا بر نظر متخصصان دارای روایی صوری و محتوایی بوده و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ محاسبه گردید. داده‌های تحقیق با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و PLS تحلیل شدند. نتایج آمار توصیفی نشان داد که مؤلف‌های خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در سطح بسیار خوب و کیفیت تجارب یادگیری در سطح متوسط قرار دارند. تحلیل استنباطی نیز نشان داد بین کیفیت تجارب یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شیروان رابطه وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: کیفیت تجارب یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی.

۱- مقدمه

امروزه منشأ تمامی تحولات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی کشورها ریشه در نظام آموزش و پرورش آنها دارد. بدون شک آموزش و پرورش هدفمند، برنامه محور، جامع‌نگر و پیشرفته، جامعه توسعه‌یافته‌تری را رقم خواهد زد. با توجه به هدف اصلی نظام‌های آموزشی که بر مبنای آموزش و پرورش نسل آینده ساز جامعه بنا شده است، دانش‌آموزان از نقش محوری در این نظام برخوردارند (یارمحمدزاده و فیض‌اللهی، ۱۳۹۵: ۱۵۸). معیار اصلی کارایی هر نظام آموزشی، میزان موفقیت تحصیلی^۱ و ایجاد نگرش‌ها و باورهای مثبت در فراگیران آن نظام می‌باشد (یانگین ارسنال^۲، ۲۰۱۵). یکی از عوامل موفقیت نظام آموزشی که با موفقیت تحصیلی نیز ارتباط دارد، خودکارآمدی تحصیلی است (دیسث^۳، ۲۰۱۱).

بندورا و همکاران (۱۹۹۳) تأثیرات خودکارآمدی را بر کارکرد تحصیلی بررسی کردند و این سازه را به‌عنوان «خودکارآمدی تحصیلی» نامیدند. وی معتقد است که باورهای خودکارآمدی بیش از توانایی، دانش و موفقیت قبلی در موفقیت‌های تحصیلی نقش دارند. به‌زعم گالا و همکاران (۲۰۱۴) باورهای خودکارآمدی، دانش‌آموزان را برای رسیدن به موفقیت تحصیلی به تلاش وا می‌دارد.

خودکارآمدی تحصیلی به باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی خود برای موفقیت در موضوعات تحصیلی، زمینه‌های درسی و خودتنظیمی در فعالیتهای یادگیری و مطالعه تأکید دارند (گیونتا^۴ و همکاران، ۲۰۱۳). آلتون سوی^۵ و همکاران (۲۰۱۰) خودکارآمدی تحصیلی را از مفاهیم مرتبط با آموزش می‌دانند که به باور دانش‌آموز راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. لینبرینک و پینتریچ^۶ (۲۰۰۳) خودکارآمدی تحصیلی را به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی تعریف می‌نمایند.

از جمله مواردی که فراگیران با آنها مواجه هستند می‌توان به محتوای آموزشی، منابع و انعطاف‌پذیری

برنامه‌های درسی اشاره کرد (نعامی، ۱۳۸۸: ۱۱۹). بر این اساس، در میان عوامل توسعه دهنده یادگیری، نمی‌توان تأثیر عامل محیط را نادیده گرفت زیرا یادگیری علاوه بر آن که تحت تأثیر عوامل درونی مانند خصوصیات روانی، انگیزه‌ها، هیجانات، اهداف و تمایلات فرد است، از عوامل بیرونی از جمله امکانات آموزشی، جو آموزشی، روش‌های مطالعه و محرکات اطراف نیز تأثیر می‌پذیرد لذا باید به مؤلفه‌هایی که در محیط آموزشی فعالیت دارند، توجه شود (عبداللهی و تعبدی، ۱۳۹۸: ۵۳). بر اساس تحقیقات انجام‌شده، موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور تحصیلی، سبب بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درس می‌گردد (نعامی، ۱۳۸۸: ۱۱۹). این موارد نشان از اهمیت «کیفیت تجارب یادگیری»^۷ در فرایندهای تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

ادراک فراگیران از دروندادهای مستقیم و غیرمستقیم که از محیط یادگیری خود دریافت می‌کنند، تحت عنوان «کیفیت تجارب یادگیری» اطلاق می‌شود که اولین بار این اصطلاح توسط نیومن^۸ (۱۹۹۰) مطرح گردید. طبق دیدگاه وی، کیفیت تجارب یادگیری تحت تأثیر محتوای آموزش، منابع، انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی، یادگیری و کیفیت روابط استاد دانشجو است. پژوهش‌ها از رابطه تجارب یادگیری با خودکارآمدی حمایت می‌کنند (ملکی، حیدری و علی بیگی، ۱۳۹۷؛ متقی و فلاح، ۱۳۹۶؛ حیاتی و همکاران، ۱۳۹۱).

این نوع تجارب از طریق یادگیری فعال، منجر به فراگرفتن نحوه یادگیری و علاقه‌مندی به یادگیری همیشگی می‌شود (کنگ^۹، ۲۰۰۸؛ اکیومن^{۱۰}، ۲۰۱۰). علاوه بر این، کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند منجر به نتایج

6. Linnebrink & Pintrich

7. quality of learning experience

8. Neuman

9. Kong

10. Ocuaman

1. Academic Achievement

2. Yangin Ersanl

3. Diseth

4. Giunta

5. Altunsoy

(پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). پاجارس^۷ (۲۰۰۱) بیان می‌دارد که خودکارآمدی بالا اثر مثبتی بر انگیزش فراگیران دارد و افراد دارای باور خودکارآمدی قوی در جهت انجام تکالیف، سعی و تلاش بیشتری نموده و زمان بیشتری را صرف کار خود می‌کنند تا بتوانند نمرات بهتری کسب کنند. سرینو^۸ (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود بیان کرد که افراد با انگیزش بالا تمایل بیشتری دارند که پشتکار و مقاومت داشت باشند و تکالیف سخت را تکمیل کنند، اما افراد با انگیزش پایین، تمایل به انجام تکالیف راحت‌تری دارند و در انجام و تکمیل تکالیف مصر نیستند.

بی‌انگیزگی تحصیلی دارای چهار حیطه‌ی مهم است که شامل باورهای توانایی^۹، باورهای تلاش^{۱۰}، ارزشمندی تکالیف^{۱۱} و ویژگی‌های تکالیف^{۱۲} است. باورهای توانایی، بیانگر ارزیابی منفی فرد از توانایی‌های خود در انجام تکالیف تحصیلی است. باورهای تلاش، بیانگر عدم تمایل فرد برای صرف وقت و انرژی جهت انجام تکالیف درسی محول است. علاوه بر آن، فراگیر احساس می‌کند که توانایی لازم را برای تلاش و کوشش جهت پیشبرد امور درسی و تحصیلی ندارد. ارزشمندی تکالیف تحصیلی، به ناتوانی فرد در یافتن اهمیت و فواید لازم در تکالیف تحصیلی گفته می‌شود. در بعد ویژگی‌های تکالیف، فراگیر انجام تکالیف تحصیلی را به‌عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و خسته‌کننده تلقی می‌کند. این تکالیف از برانگیختگی شناختی و هیجانی پایین برخوردار هستند و کنجکاو او را تأمین نمی‌کنند (هارد و ریو^{۱۳}، ۲۰۰۳). همسو با مطالب فوق، پژوهش‌های انجام‌شده توسط محققان نیز نشان‌دهنده رابطه‌ی بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی می‌باشد (حیات و همکاران، ۲۰۲۰؛ چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸؛ هیانگ هوانگ^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۶؛ سیف^{۱۵}، ۲۰۱۴؛ سارا کال اوغلو^{۱۶}، ۲۰۰۹؛ بونگ^{۱۷}، ۲۰۰۴).

کوتاه‌مدت (پاداش درونی)، بلندمدت (موفقیت در محیط کار و آینده) و رشد فردی در زمینه‌های مختلف (از فعالیت‌های کاری گرفته تا اوقات فراغت) شود (فیو، باسی و ماسیمینی^۱، ۲۰۰۳؛ استکا^۲ و همکاران، ۲۰۱۱).

تحقیقات نشان می‌دهند که کیفیت تجارب یادگیری بر انگیزه / بی‌انگیزگی تحصیلی تأثیر دارد (قمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ نعیمی، ۱۳۹۰). با توجه به این‌که انگیزش تحصیلی از مؤلفه‌های مهم در دوران تحصیل هستند، ممکن است منتج از کیفیت تجارب یادگیری باشد (نعیمی، ۱۳۹۰). برای توضیح و توجیه اختلاف بین دانش‌آموزانی که استعداد یکسان برای یادگیری دارند اما پیشرفت تحصیلی آن‌ها متفاوت است، می‌توان از مفهوم انگیزش استفاده کرد (سیف، ۱۳۹۳). رایان و دسی^۳ (۲۰۰۰) انگیزش تحصیلی را تمایل یادگیرنده برای درگیر شدن در فعالیت یادگیری و تلاش مستمر برای انجام دادن و به پایان رساندن آن فعالیت می‌دانند. آن‌ها تأکید می‌کنند که اگر افراد می‌خواهند انگیزششان حفظ‌شده یا افزایش یابد، باید ادراک خودکارآمدی را تجربه کنند که این امر نشان‌دهنده ارتباط بین انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد. ارسان لی^۴ (۲۰۱۵) و می^۵ (۲۰۰۴) در تحقیقی نشان داد که انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد. افرادی که از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردارند، در تکالیف تحصیلی خودکارآمدی بالاتری از خود نشان می‌دهند و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند (بهرامی و عباسیان فرد، ۱۳۸۹).

غالباً با در محیط‌های تحصیلی، رفتارهایی که انگیزش را نشان می‌دهند عبارت‌اند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت‌کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد. انگیزش یک حالت روان‌شناختی است و هنگامی حاصل می‌شود که انسان خود را دارای کفایت لازم و خودمختاری ادراک بداند

10. Effort Belief
11. Value Placed On Task
12. Characteristics of Task
13. Hardre & Reeve
14. Hyang Hwang
15. Saif
16. Saracal oğlu
17. Bong

1. Fave, Bassi & Massimini
2. Steca
3. Ryan & Deci
4. Ersanli
5. MiMi
6. Pintrich & Schunk
7. Pajares
8. Cerino
9. Ability Beliefs

می‌شود. اریک^۵ (۲۰۱۹) به «بررسی روابط بین خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سطح خودکنترلی و خودمدیریتی دانشجویان» پرداخت. با توجه به نتایج تحقیق، روشن است که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده مهمی درزمینه انگیزه تحصیلی و خودکنترلی و خودمدیریتی دانشجویان دانشگاه است اما انگیزه تحصیلی، خودکنترلی و خودمدیریتی را پیش‌بینی نمی‌کند.

مطالعه کیلیچ اوغلو^۶ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و پیشرفت تحصیلی، سطح خودکارآمدی مطالعات اجتماعی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. تیتراک^۷ و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای با عنوان «انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان-معلم» نشان دادند بین انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان-معلمان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

یافته‌های پژوهش آیدین^۸ (۲۰۱۶) با عنوان «تحلیلی از رابطه بین خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستانی، استفاده از استراتژی‌های فراشناختی و انگیزه تحصیلی آنها برای یادگیری زیست‌شناسی»، نشان داد که استفاده از استراتژی‌های فراشناختی و خودکارآمدی، پیش‌بینی مثبت معناداری از انگیزه درونی دانشجویان برای یادگیری زیست‌شناسی ارائه می‌دهد اما خودکارآمدی، انگیزه بیرونی را پیش‌بینی نمی‌کند.

سیف^۹ (۲۰۱۴) نشان داد که بین خودکارآمدی و انگیزه ذاتی و بیرونی و خودکارآمدی و عملکرد از نظر آماری همبستگی مثبت وجود دارد. همچنین بین انگیزه و عملکرد ذاتی و انگیزش و عملکرد بیرونی همبستگی آماری مثبت وجود دارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی و انگیزه بالا از کسانی که دارای خودکارآمدی و انگیزه پایین هستند، عملکرد بهتری دارند. نتیجه پژوهش حسین^{۱۰} (۲۰۱۴) در کراچی پاکستان نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی و انگیزش رابطه معنی‌داری وجود دارد. باین‌حال، یافته‌های فرضیه

مطالعات نشان می‌دهند که در مورد میزان خودکارآمدی تفاوت‌های بسیاری در یافته‌های تحقیقات مختلف موجود است. از آن جمله باید به مطالعاتی که به بررسی تفاوت‌های جنسیتی درزمینه خودکارآمدی پرداخته‌اند، اشاره نمود. نتایج بعضی از پژوهش‌ها، حاکی از عدم تأثیر عامل جنسیت درزمینه خودکارآمدی است (آندرمن و یانگ^۱، ۱۹۹۴). پاجارس و میلر^۲ (۱۹۹۴) دریافتند که دانشجویان مرد نسبت به دانشجویان زن باورهای خودکارآمدی قوی‌تری را در توانایی‌هایشان نشان می‌دهند. پاجارس و گراهام^۳ (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای روی دانش‌آموزان دریافتند که دختران نسبت به پسران باورهای خودکارآمدی پایین‌تری را گزارش کردند.

با عنایت به مطالب فوق‌الذکر و با استناد به پژوهش‌های پیشین در مورد رابطه‌ی مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری با یکدیگر، پژوهش حاضر به تبیین رابطه‌ی این دو متغیر می‌پردازد. همچنین با توجه به آنکه بنا بر پژوهش‌های پیشین، هر یک از این مؤلفه‌ها با انگیزش تحصیلی نیز ارتباط دارند، در پژوهش حاضر مؤلفه «انگیزش تحصیلی» به‌عنوان متغیر میانجی وارد تحقیق شد تا با تبیین رابطه‌ی بین مؤلفه‌ها و با دستیابی به نتایج مستدل، یافته‌های این پژوهش برای کاربرد در نظام آموزشی و در جهت بهبود فرایند یاددهی-یادگیری مؤثر و مفید واقع گردد. بنابراین سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که «آیا بین کیفیت تجارب یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد؟».

برخی پژوهش‌های انجام‌گرفته در رابطه با موضوع این پژوهش عبارت‌اند از:

زامفیر و موکانو^۴ (۲۰۲۰) به این نتیجه دست یافتند که باورهای کارآمدی و سطح عملکرد تحصیلی، اضطراب و انگیزه، تعامل در مدرسه، تلاش و پشتکار دانش‌آموزان را تنظیم می‌کنند. همچنین خودکارآمدی تحصیلی درک شده به‌وسیله حمایت مثبت دریافت شده از والدین و معلمان و همچنین ویژگی‌های محیط مدرسه پیش‌بینی

6. Kilicoglu

7. Titrek, Çetin, Kaymak & Kaşıkçı

8. Aydin

9. Saif

10. Husain

1. Anderman & young

2. Pajares & Miller

3. Pajares & Graham

4. Zamfir & Mocanu

5. Arik

و معنی داری وجود دارد. پژوهش روحی و همکاران (۱۳۹۲) «ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی» در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان نشان داد خودکارآمدی با انگیزه درونی و نمره کل مقیاس انگیزه تحصیلی ارتباط معنادار داشت.

نتایج درخشانی (۱۳۹۲) نشان داد که بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری در دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. پژوهش حیاتی و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان «بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران» نشان داد که تمامی روابط در سطح مطلوبی معنادار بودند. تحقیق نعامی (۱۳۹۰) با عنوان «رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز» نشان داد که روابط منفی معناداری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطه‌ی استاد - دانشجو) با ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی) وجود دارد.

باغانی و دهقانی نیشابوری (۱۳۹۰) نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی ارتباط مستقیم معناداری وجود دارد. عباسیان فرد و همکاران (۱۳۸۹) نشان دادند خودکارآمدی در چهار بعد خودرهبی، خودتنظیمی، خودتهدیه‌یجی و خودباوری با انگیزه پیشرفت رابطه دارد. اما در بعد خودسنجی، خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت رابطه ای مشاهده نشد.

۲- روش شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشی کاربردی است که هدف از آن کاربرد دانش کاربردی در یک زمینه خاص است. به لحاظ ماهیت پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه ۶۰۵ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم شهر شیروان می‌باشد. برای برآورد نمونه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه ای نسبی استفاده شد. با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه آماری برابر

دوم، تفاوت جنسیتی را در انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی نشان نداد.

چراغی و یوسفی (۱۳۹۸) تحقیقی با عنوان «بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی» در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز انجام دادند. نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی در مسیر خودکارآمدی تحصیلی به اهمالکاری تحصیلی با استفاده از آزمون بوت استرپ معنادار بود. در یافته‌های تحقیق کمی و همکاران (۱۳۹۸) بین نمره کل مقیاس کیفیت تجارب یادگیری و خرده مقیاس‌های (منابع، محتوا و انعطاف‌پذیری) با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی به شکل مثبت و معناداری پیش‌بینی کننده انگیزش تحصیلی است و حدود ۱۲/۱ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی از طریق این متغیر تبیین می‌شود.

یافته‌های پژوهش توسط ملکی، حیدری و علی بیگی (۱۳۹۷) نشان داد، میان فرسودگی تحصیلی با خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری ارتباط منفی و معنی داری برقرار است.

نتایج پژوهش یارمحمدزاده وفیض الهی (۱۳۹۵) نشان داد که بین متغیرهای حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی به ترتیب ۰/۳۸ و ۰/۳۰ رابطه معنادار وجود دارد و نتایج گویای این بود که حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی به صورت معنادار، خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

قدم پور و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۴) تحقیقی با عنوان «رابطه امید و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه» انجام دادند. نتایج نشان داد از بین مؤلفه‌های انگیزش، فقط انگیزش درونی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین تفکر راهبردی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی، توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را به صورت معنادار دارند.

نتایج قنبری و آزادی (۱۳۹۴) نشان داد که بین انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه مثبت

۲۳۵ نفر برآورد گردید. این محاسبه با سطح خطای ۵ درصد صورت گرفته است. در نهایت ۲۲۰ پرسشنامه عودت داده شد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه است:

۱) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز (۱۹۹۹): این ابزار دارای ۳۰ پرسش و سه حوزه خرده مقیاس است: استعداد، کوشش و بافت.

این پرسشنامه بر اساس مقیاس چهارگانه (کاملاً مخالفم، ۱؛ مخالفم، ۲؛ موافقم، ۳؛ کاملاً موافقم، ۴) می‌باشد. روش نمره گذاری این پرسشنامه به اینصورت است که سوالهای ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ اگر پاسخ دهنده کاملاً موافق را علامت زده باشد ۴ می‌گیرد، اگر تا حدودی موافق را علامت زده باشد ۳ می‌گیرد، اگر تا حدودی مخالف را علامت زده باشد ۲ می‌گیرد، اگر کاملاً مخالف را زده باشد ۱ می‌گیرد و سوالهای ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس است یعنی اگر کاملاً مخالف را علامت زده باشد ۴، تا حدودی مخالف ۳، تا حدودی موافق ۲، کاملاً موافق ۱ می‌گیرد.

بنی اسدی و پورشافی (۱۳۹۱) ضریب پایایی کلی این ابزار را ۰/۸۲ و برای زیرمقیاسهای استعداد، بافت و تلاش ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ بدست آوردند.

۲) پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری نیومن (۱۹۹۰):

این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه ی بسته پاسخ بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت می‌باشد که چهار حیطة:

- منابع از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری،
- محتوا از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده،
- انعطاف‌پذیری یادگیری شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس و در نهایت،
- کیفیت روابط رسمی و غیررسمی اساتید و دانشجویان را شامل می‌شود.

سوالهای ۱ و ۲ مربوط به خرده مقیاس منابع؛ سوالهای ۳، ۴، ۵، ۶ مربوط به خرده مقیاس محتوا؛ سوالهای ۷ و ۸ مربوط به خرده مقیاس انعطاف‌پذیری؛ و سوالهای ۹، ۱۰ مربوط به خرده مقیاس کیفیت روابط دانش‌آموز - معلم می‌باشند.

عبداللهی و تعبدی (۱۳۹۸) پایایی را به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ محاسبه کردند. در پژوهش نعیمی (۱۳۹۰) ضرایب همسانی درونی حیطة های چهارگانه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ محاسبه گردید. نعیمی (۱۳۸۸) ضرایب پایایی حیطة های چهارگانه را ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ محاسبه کرد.

۳) پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱): این پرسشنامه شامل ۳۳ گویه می‌باشد که بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ وقت، ۱؛ به ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه، ۵) می‌باشد.

هارتر (۱۹۸۱) ضرایب پایایی زیرمقیاسها را با استفاده از فرمول کودر ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضرایب بازآزمایی را در یک نمونه طی دوره ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری در طی پنج ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است. شاخر و فیشر^۱ (۲۰۰۴) ضریب پایایی پرسشنامه را بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۳ محاسبه کردند.

چراغی و یوسفی (۱۳۹۸) آلفای کرونباخ برای انگیزش کل، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ محاسبه کردند. میکائیلی منیع و همکاران (۱۳۹۶) پایایی کل را ۰/۷۸ و برای انگیزش درونی ۰/۷۰ و انگیزش بیرونی ۰/۴۹ محاسبه نمودند.

جهت تعیین روایی پرسشنامه‌های پژوهش حاضر از روایی صوری و محتوایی استفاده شد و پرسشنامه‌ها، در اختیار ۱۰ نفر از کارشناسان و خبرگان جهت بررسی قرار گرفت.

برای بررسی پایایی شاخص‌ها و هر یک از مؤلفه‌ها و ابعاد این تحقیق از ضریب آلفای کرونباخ در سطح اطمینان ۹۵ درصد با مقدار آلفای ۵ درصد استفاده

^۱ Shachar & Fischer

که میانگین نمرات متغیر انگیزش تحصیلی بالای ۹۹ است، میزان انگیزش تحصیلی دانش آموزان بسیار خوب می باشد. برای آزمون فرضیه پژوهش از نرم افزار pls استفاده شد. جهت بررسی معنادار بودن رابطه بین متغیرها و بارهای عاملی از آماره آزمون t یا همان t-value نیز استفاده می شود. چون معناداری در سطح خطای ۰.۰۵ بررسی می شود بنابراین اگر میزان بارهای عاملی مشاهده شده با آزمون t-value از ۱.۹۶ کوچکتر محاسبه شود، رابطه معنادار نیست. همانطور که در شکل زیر مشخص است برای بیشتر مؤلفه‌ها t-value از ۱.۹۶ بیشتر است. جهت بررسی کیفیت مدل از بررسی اعتبار حشو یا افزونگی مدل استفاده شد. این شاخص کیفیت اعتبار اشتراک مدل معادلات ساختاری را نشان می دهد و اعداد مثبت نشان دهنده اعتبار مدل می باشد.

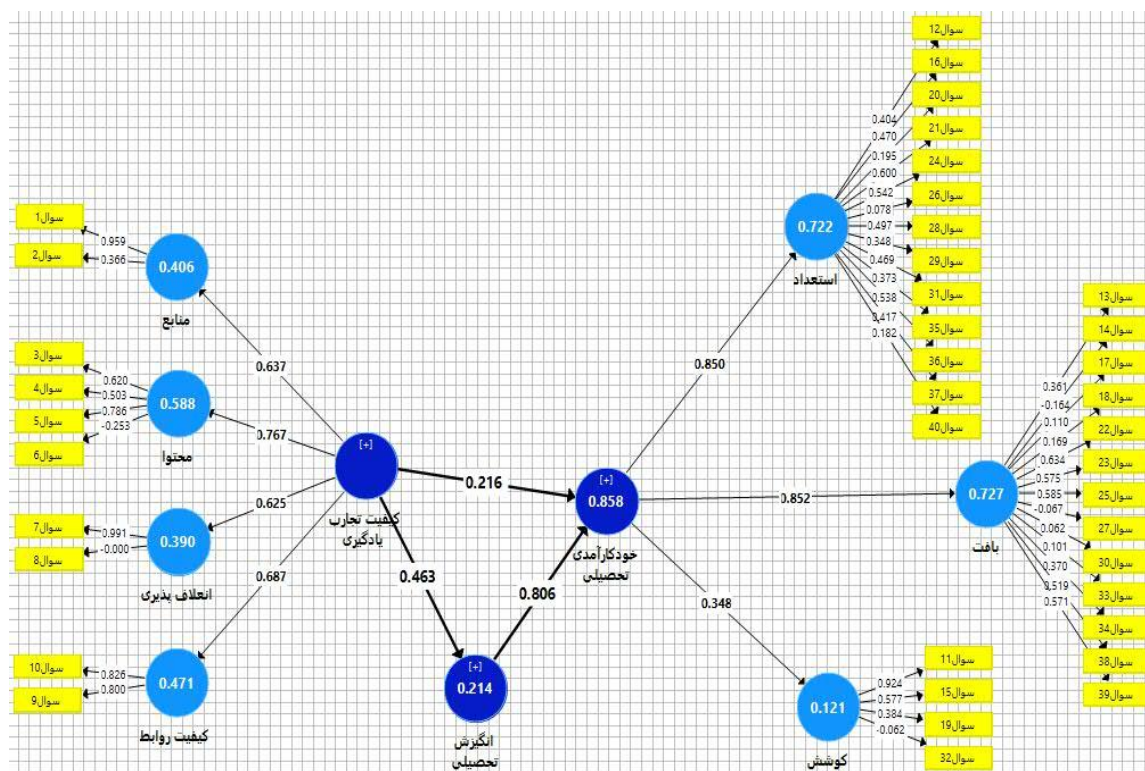
شد: خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۸، کیفیت تجارب یادگیری ۰/۷۴ و انگیزش تحصیلی ۰/۷۷. تجزیه و تحلیل اطلاعات در محیط دو نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ و PLS انجام شد.

۳- یافته ها

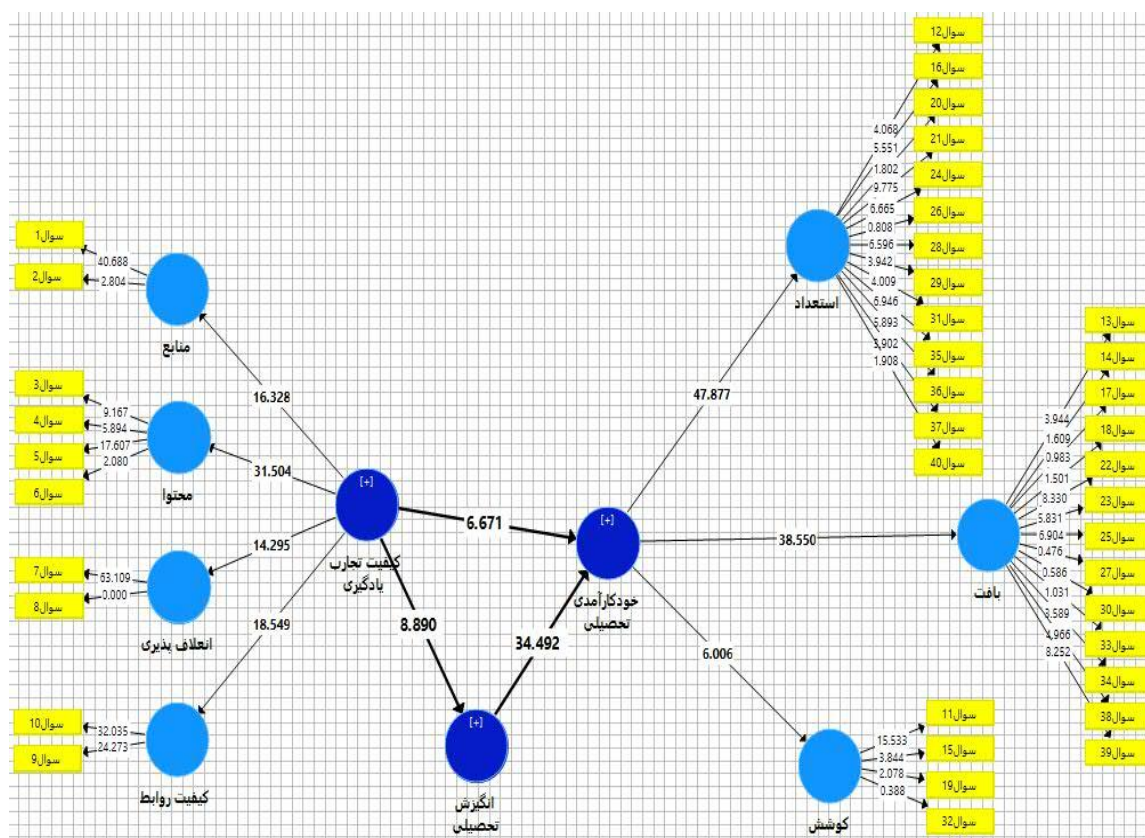
آمار توصیفی متغیرهای پژوهش وزیر مؤلفه‌های آن‌ها به شرح جدول ۱ می باشد. با توجه به اینکه میانگین نمرات کیفیت تجارب یادگیری ۳۱ و بین ۲۰ تا ۴۰ است، میزان متغیر در سطح متوسطی می باشد. از آنجایی که میانگین نمرات متغیر خودکارآمدی تحصیلی بالای ۷۵ است، میزان خودکارآمدی دانش آموزان بسیار خوب می باشد. از آنجایی

جدول ۱- آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	حداقل	حداکثر
کیفیت تجارب یادگیری	۳۱/۱۳۱	۴/۲۷۰۰۹	۱۸/۲۳۴	۱۹/۰۰	۴۰/۰۰
منابع	۶/۷۰۰	۱/۴۳۰۵۹	۲/۰۴۷	۲/۰۰	۸/۰۰
محتوا	۱۲/۴۸۱۸	۱/۹۹۶۴	۳/۹۸۶	۷/۰۰	۱۶/۰۰
انعطاف پذیری	۶/۴۳	۱/۲۳۱۲۱	۱/۵۱۶	۳/۰۰	۸/۰۰
کیفیت روابط	۵/۵۱۸۲	۱/۷۹۴۱۱	۳/۲۱۹	۲/۰۰	۸/۰۰
خودکارآمدی تحصیلی	۹۶/۶۹۵۵	۸/۳۲۵	۶۹/۳۱۸	۷۲/۰۰	۱۲۰/۰۰
استعداد	۴۳/۱۰۰۰	۴/۷۱۳۶۳	۲۲/۲۱۸	۲۷/۰۰	۵۲/۰۰
یافت	۴۱/۱۰۹۱	۳/۹۷۷۹۰	۱۵/۸۲۴	۳۱/۰۰	۵۲/۰۰
کوشش	۱۲/۴۸۶۴	۲/۲۹۰۵۰	۵/۲۴۶	۷/۰۰	۱۶/۰۰
انگیزش تحصیلی	۱۰۵/۲۶۸۲	۲۲/۹۰۶۳۲	۵۲۴/۶۹۹	۵۷/۰۰	۱۵۷/۰۰



شکل ۱- مدل معادلات ساختاری



شکل ۲- نمودار معناداری ضرایب مدل معادلات ساختاری

جدول ۲- نمودار بررسی اعتبار حشو یا افزونگی مدل

Q ² (=1-SSE/SSO)	SSE	SSO	
۰/۱۰۷	۲۵۵۳/۵۰۴	۲۸۶۰/۰۰۰	استعداد
۰/۱۷۰	۳۶۵/۱۲۹	۴۴۰/۰۰۰	انعلاف پذیری
۰/۲۰۷	۱۷۴/۴۷۹	۲۲۰/۰۰۰	انگیزش تحصیلی
۰/۰۸۲	۲۶۲۴/۹۶۳	۲۸۶۰/۰۰۰	بافت
۰/۸۲۹	۳۷/۵۲۵	۲۲۰/۰۰۰	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۱۶۷	۷۳۳/۰۵۴	۸۸۰/۰۰۰	محتوا
۰/۲۰۲	۳۵۱/۰۹۷	۴۴۰/۰۰۰	منابع
۰/۰۲۲	۸۶۱/۰۰۸	۸۸۰/۰۰۰	کوشش
-	۲۲۰/۰۰۰	۲۲۰/۰۰۰	کیفیت تجارب یادگیری
۰/۲۹۶	۳۰۹/۷۲۰	۴۴۰/۰۰۰	کیفیت روابط

قدرت رابطه میان بین تجارب یادگیری و انگیزش تحصیلی برابر ۰/۴۶ محاسبه شده است. آماره آزمون نیز ۸/۸ است که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ بین تجارب یادگیری و انگیزش تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و بین کیفیت تجارب یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد.

براساس نتایج حاصل از مدل ساختاری نمودارهای ۱ و ۲ به بررسی فرضیات پرداخته می‌شود.

قدرت رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی برابر ۰/۲۱ محاسبه شد. آماره آزمون نیز ۶/۶ که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ بین کیفیت تجارب یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

قدرت رابطه میان بین انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی برابر ۰/۸۰ محاسبه شده است که مقدار قابل توجهی محسوب می‌شود. آماره آزمون نیز ۳۴/۴۹ است که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ بین انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۳- آزمون فرضیات پژوهش

نتیجه	مقدار تی	ضریب مسیر	شرح	فرضیه
تائید	۹.۳۵۱	۰.۳۷۳	بین کیفیت تجارب یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد.	اصلی
تائید	۶.۶۷۱	۰.۲۱۶	بین کیفیت تجارب یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد.	فرعی اول
تائید	۸.۸۹۰	۰.۴۶۳	بین کیفیت تجارب یادگیری با انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد.	فرعی دوم
تائید	۳۴.۴۹۲	۰.۸۰۶	بین خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد.	فرعی سوم

۴- بحث و نتیجه گیری

پرسش اصلی پژوهش حاضر عبارت بود از «آیا بین کیفیت تجارب یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد؟».

بنا بر نتیجه فرعی اول، بین کیفیت تجارب یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شیروان رابطه وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های ملکی، حیدری و علی بیگی (۱۳۹۷) مطابقت دارد. همچنین با یافته‌های یارمحمدزاده و فیض الهی (۱۳۹۵)، درخشانی (۱۳۹۲) و حیاتی و همکاران (۱۳۹۱) مطابقت دارد که نشان داد بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

فرضیه فرعی دوم به بررسی رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شیروان پرداخت. تأیید این فرضیه با نتایج یافته‌های تحقیق قمی و همکاران (۱۳۹۸) همسو می‌باشد که نشان داد کیفیت تجارب یادگیری و خرده مقیاس‌های (منابع، محتوا و انعطاف‌پذیری) با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت.

تحقیق نعامی (۱۳۹۰) نشان داد که روابط منفی معناداری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطه‌ی استاد - دانشجو) با ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی) وجود دارد. این نتایج با یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر هم‌راستا است.

فرضیه فرعی سوم نشان داد که بین رابطه خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شیروان رابطه وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های اریک (۲۰۱۹)، چراغی و یوسفی (۱۳۹۸)، کیلیچ اوغلو (۲۰۱۸)، یارمحمدزاده و فیض الهی (۱۳۹۵)، سیف (۲۰۱۴)، حسین (۲۰۱۴)، قدم پور و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۴)، قنبری و آزادی (۱۳۹۴)، روحی و همکاران (۱۳۹۲)، باغانی و دهقانی نیشابوری (۱۳۹۰) و عباسیان فرد و همکاران (۱۳۸۹) همسو می‌باشد.

برخی از دانش‌آموزان در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی موفق و برخی دیگر ناموفق هستند. عموماً دلیل مواجهه و پاسخ‌دهی مناسب دانش‌آموزان به موانع و چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آن‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد و ابتدا باعث افزایش باورهای تحصیلی مثبت مثل عزت‌نفس تحصیلی، اعتمادبه‌نفس تحصیلی و غیره و سپس باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها می‌شود. یکی از پیشایندهای موفقیت تحصیلی، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی است. دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی توانایی هدایت یادگیری خود را دارند. لذا آموزش و پرورش باید در جهت تربیت دانش‌آموزانی اقدام کند که خودکارآمدی بالا و توان مواجهه با مسائل و چالش‌ها را داشته باشند.

مدرسه نهادی اجتماعی است که به کودک جهان‌بینی، عادات، رسوم، مهارت‌ها و دانش معینی را منتقل می‌کند. وقتی برای اولین بار در فضای تازه‌ای قدم برمی‌دارید مجموعه عوامل موجود در آن محل، تأثیراتی خواهند داشت که یا علاقه‌مند به آن محل می‌شوید یا برعکس، داوطلب ترک سریع‌تر آنجا می‌شوید. واقعیت آن است که فضای تربیتی فضایی با ملودی عاطفی است. عناصر تشکیل‌دهنده آن باید مجموعه‌ای باشند که انسان در آن احساس معنی، ارتباط و مفهوم کند. مدارس در مفهوم نظام‌هایی هستند که از پنج خرده نظام اصلی یعنی معلمان، کادر اداری و خدماتی، برنامه‌های آموزشی و پرورشی، گروه همسالان و محیط فیزیکی تشکیل می‌شوند (لطف عطا، ۱۳۸۷: ۷۶-۷۵). مجموعه این عوامل سبب بروز تجربه‌های یادگیری شده و کیفیت و چگونگی این تجربیات می‌تواند بر کلیه فرایندهای یادگیری از جمله خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی تأثیرگذار باشد.

همچنین بنا بر تحقیقات، داشتن انگیزه پیشرفت بالا موجب می‌شود فرد از حداکثر توان خود برای رسیدن به هدف استفاده کند و به دنبال آن به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یابد. بدیهی است که بین زیر مجموعه‌های خودکارآمدی و انگیز پیشرفت نیز همین تعامل پویا وجود دارد. به عبارت دیگر، هنگامی که فرد از شکست نمی‌هراسد و برای رسیدن به هدف برنامه‌ریزی می‌کند، در تنظیم برنامه‌ها توان خود را در نظر می‌گیرد

راه جلوگیری از بی‌انگیزگی در یادگیرنده، فراهم کردن امکانات کسب موفقیت در یادگیرنده است

فهرست منابع

- ۱) باغانی، مریم؛ دهقانی نیشابوری، محسن (۱۳۹۰). بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد
- ۲) بنی اسدی، علی؛ پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین، اندیشه های نوین تربیتی، ۸(۴): ۸۱-۱۰۲
- ۳) بهرامی، هادی؛ عباسیان فرد، بهنوش. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸، پیام مشاور، ۱(۳): ۳-۷
- ۴) چراغی، اعظم؛ یوسفی، فریده. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲۰(۲): ۴۷-۳۴
- ۵) حیاتی داود؛ عبدالحسین عگبهی؛ سیدعابدین حسینی آهنگری؛ محسن عزیزی ابرقویی (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دو فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۳(۴): ۱۹-۲۹.
- ۶) درخشانی، روشنا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری با میزان فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کردستان، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه
- ۷) روحی، قنبر؛ آسایش، حمید؛ بطحایی، سید احمد؛ شعوری بیدگلی، علیرضا؛ تقی بادله، محمد؛ رحمانی، حسین. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه

(خودسنجی)، با توجه به مقدمات تنظیم شده قبلی به موفقیت خود امیدوار است (خودباوری) و درنهایت با کنترل گام‌به‌گام رفتار خود، در رسیدن به هدف، خود را رهبری می‌کند. وی همواره از انگیزه پیشرفت بالایی نیز برخوردار است زیرا عوامل یادشده ارتباط مستقیمی با کسب موفقیت دارد و تجارب موفقیت‌آمیز زمینه‌ساز انگیزه پیشرفت خواهد بود. از طرفی همسویی انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه یادگیری خود استفاده کند. عکس این موضوع منجر به این می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه خود دست یابد (عباسیان، بهرامی و احقر، ۱۳۸۹: ۹۷).

محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از: پژوهش حاضر فقط در شهر شیروان انجام گرفته که تعمیم آن به سایر شهرها باید با احتیاط صورت پذیرد. پژوهش حاضر فقط در بین متوسطه دوم انجام گرفته که تعمیم آن به سایر مقاطع تحصیلی باید با احتیاط صورت پذیرد. پژوهش حاضر فقط در بین دختران انجام گرفته که تعمیم آن به جنسیت مذکر باید با احتیاط صورت پذیرد.

پیشنهادها مبتنی بر یافته‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- ✓ روابط بین فردی تجربه‌شده با معلم بر رشد دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد. فلذا معلمان سعی بر بهبود این روابط و خلق محیطی که مانع از رشد طبیعی نباشد، نمایند.
- ✓ با توجه به تأثیر مؤلفه‌های کیفیت تجارب یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی، می‌توان گفت که با افزایش امکانات و منابع و محتوی آموزشی و درنهایت بهبود روابط متقابل بین یاد دهنده و یادگیرنده می‌توان شایستگی آن‌ها را بالا برد.
- ✓ شرکت دادن دانش‌آموزان در فرایند ارزیابی باعث بهبود احساس خودکارآمدی آنان و عملکرد بهتر خواهد شد.
- ✓ به‌واسطه شناختی که از توانمندی‌های دانش‌آموزان دارید، او را در معرض انجام فعالیت‌هایی قرار دهید که می‌دانید از عهده آن برمی‌آید. یکی از عوامل تعیین‌کننده انگیزش دانش‌آموز نسبت به درس، ارائه تجارب موفقیت‌آمیز در درس‌های مختلف است. بهترین

- تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی،
مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد،
۵۱-۴۵: (۱)۸
- ۸) سیف، علی اکبر. (۱۳۹۳). روانشناسی پرورشی نوین:
روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران
- ۹) عباسیان فرد، مهرنوش؛ بهرامی، هادی؛ احقر، قدسی.
(۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در
دانش‌آموزان دختر پیش دانشگاهی، فصلنامه
روانشناسی کاربردی، ۴(۱): ۹۵-۱۰۹
- ۱۰) عبدالهی، معصومه؛ تبدی، میمنت. (۱۳۹۸). تأثیر
کیفیت تجارب یادگیری و شایستگی تحصیلی
دانشجویان در قابلیت های کارآفرینی دانشجویان
کارشناسی ارشد دانشکده ادبیات و علوم انسانی
دانشگاه شیراز، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی،
۵۹-۵۲: (۵)۱۲
- ۱۱) قدم پور، عزت اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۴).
رابطه امید و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی
تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، کنفرانس
بین المللی مدیریت و علوم اجتماعی، دبی
۱۲) قمی، مهین؛ مسلمی، زهرا؛ محمدی، سید داود.
(۱۳۹۸). ارتباط کیفیت تجارب یادگیری و
خودنظم‌دهی با انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه
علوم پزشکی قم، آموزش در علوم پزشکی، ۱۹: ۹-۱۰
- ۱۳) قنبری، علی؛ آزادی، شیما (۱۳۹۴). بررسی رابطه‌ی
انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی دانش‌آموزان، اولین
کنگره سراسری تحول و نوآوری در علوم انسانی، شیراز
۱۴) لطف عطا، آیناز. (۱۳۸۷). تأثیر عوامل محیطی بر
یادگیری و رفتار در محیط‌های آموزشی (ابتدایی) در
شهر، فصلنامه مدیریت شهری، ش ۲۱: ۷۳-۹۰
- ۱۵) متقی شکوفه، فلاح منوچهر. (۱۳۹۶). رابطه خود
کارآمدی و تجربه های یادگیری با عوامل بافتی و
موفقیت تحصیلی، سلامت اجتماعی، ۴(۴): ۳۴۹-۳۵۷
- ۱۶) ملکی، طاهره؛ حیدری، نسترن؛ علی بیگی، امیر
حسین. (۱۳۹۷). بررسی ارتباط میان خودکارآمدی،
کیفیت تجارب یادگیری و ابعاد آن با فرسودگی
تحصیلی دانشجویان رشته های کشاورزی (مورد
مطالعه: دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه
- رازى کرمانشاه)، پژوهش‌های ترویج و آموزش
کشاورزی، ۱۱(۴): ۱-۸
- ۱۷) میکائیلی منیع، فرزانه؛ مهدوی فر، سوسن؛ عیسی
زادگان، علی؛ مهنا. (۱۳۹۶). بررسی روابط ساختاری
امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جو کلاس با
انگیزش تحصیلی، مطالعات روانشناسی تربیتی، ش ۲۵:
۸۸-۵۷
- ۱۸) نعمی، عبدالزهرا. (۱۳۹۰). رابطه‌ی بین کیفیت تجارب
یادگیری و بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی
ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، مطالعات آموزش و
یادگیری، ۳(۱): ۱۱۱-۱۲۹
- ۱۹) نعمی، عبدالزهرا. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب
یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی
ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، مطالعات
روان‌شناختی، ۵(۳): ۱۱۷-۱۳۴
- ۲۰) یارمحمدزاده، پیمان؛ فیض‌اللهی، زهرا. (۱۳۹۵).
تعیین رابطه حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با
خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان های
شهر تبریز و آذرشهر، جامعه شناسی کاربردی،
۲۷(۶۱): ۱۵۷-۱۶۹
- 21) Altunsoy S., Çimen O., Ekici G., Atik A. D.,
Gokmen A. (2010). An assessment of the factors
that influence biology teacher candidates' levels
of academic self-efficacy. *Procedia Social and
Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- 22) Anderman, E. M., young T. A. J. (1994).
Motivation and strategy use in science:
Individual Differences and classroom effects.
Journal of Research in science teaching. 31,
811-831 .
- 23) Aydın S. (2016). An Analysis of the
Relationship between High School Students'
Self-efficacy, Metacognitive Strategy Use and
their Academic Motivation for Learn Biology,
Journal of Education and Training Studies,
4(2): 53-59
- 24) Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in
cognitive development and functioning.
Educational Psychologist, 28, 117-148.
- 25) Cerino E. S. (2014). Relationship between
academic motivation, self-efficacy, and
academic procrastination. *PSI CHI Journal of
Psychological Research*, 19(4): 156-163.
- 26) Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal
orientations and learning strategies as mediators

- psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18: 165-177.
- 37) Kilicoglu G. (2018). Study on the Relationship between Social Studies Course Self-Efficacy and Motivation Levels of Secondary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(8), 1743-1748.
- 38) Kong CK. Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learn Environ Res* 2008; 11(2): 111-29.
- 39) Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Regarding and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19 (2): 119-137.
- 40) Mimi B. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*; 97 (6): 287-298.
- 41) Neumann Y.(1990). Quality of learning Experience and students' college outcome. *International Journal of Educational management*; 7(1):1-16
- 42) Ocuaman JA.(2010). Differences in student knowledge and perception of learning experience among non- traditional students in blended anal face to face classroom delivery. Columbia: University of Missouri; (dissertation.)
- 43) Pajares, F. Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self- Concept Beliefs in Mathematical problem solving: A path Analysis. *Journal of educational psychology*, 86: 193-203.
- 44) Pajares, F, & Graham, L. (1999). Self-efficacy motivation constricts, school students. *contemporary educational psychology*, 24: 124-130.
- 45) Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95, 27-35.
- 46) Pintrich D. R., Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Johnson.
- 47) Ryan R. M. Deci EL. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*; 25(1): 54-67.
- 48) Saif A. (2014). The Relationship between self-efficacy, motivation, and academic achievement of undergraduate students in Yemen. *Journal of the Faculty of Education*, 30 (1): 1-27
- between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2): 191-195.
- 27) Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6): 287-297.
- 28) Ersanli, C. Y. (2015). The Relationship between Students' Academic Self-efficacy and Language Learning Motivation: A Study of 8th Graders, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199: 472-478.
- 29) Fave A, Bassi M, Massimini F. (2003). Quality of experience and risk perception in high-altitude rock climbing. *J Appl Sport Psychol*; 15(1):82-98.
- 30) Galla, B. M., & Wood, J. J. (2014). Emotional self efficacy moderates anxiety related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52(2): 118-122.
- 31) Giunta, L.D; Alessandri, G; Gerbino, M; Kanacri, P.L; Zuffiano, A; Caprara, G.V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27: 102-108.
- 32) Hardre. P. L. & Reeve, J. (2003). Amotivation model of rural students intentions to persist in versus dropout of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95: 347-356.
- 33) Hayat Ali Asghar., Shateri Karim., Amini Mitra., Shokrpour Nasrin. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model, *BMC Medical Education*, 20 (1): 76-87
- 34) Husain Urfi Khalid. (2014). Relationship between Self-Efficacy and Academic Motivation, *International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH'14) Dec, Bali (Indonesia)*
- 35) Hyang Hwang Mae., Cheol Choi Hee., Lee Anna., Culver Jennifer D., Hutchison Brian. (2016). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement: A 5-Year Panel Analysis, *The Asia-Pacific Education Researcher* volume 25: 89-98
- 36) Kasen, S., Johnson, J. & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student

- 49) Saracaloğlu A. S. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1): 320-325
- 50) Steca P. Bassi M. Caprara G. V. Delle Fave A. (2011). Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in learning. *J Youth Adolesc*; 40(3): 320-31.
- 51) Titrek O., Çetin C., Kaymak E., Kaşıkçı M. M. (2018). Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a): 77-87.
- 52) Yangin Ersanl C. (2015). The relationship between students' academic selfefficacy and language learning motivation: a study of 8th graders. *Journal of Social and behavioral Science*, 199: 472-478.
- 53) Zamfir A. M., Mocanu C. (2020). Perceived Academic Self-Ecacy among Romanian Upper Secondary Education Students, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (13): 4689



Abstract



**Relationship between Quality of Learning Experiences &
Academic Self-Efficacy with Mediating Role
of Academic Motivation
(Sample Study: Female High School Students)**

Maryam Gholizadeh

Department of Educational sciences, Bojnourd branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran
gholizadehmaryam1992@gmail.com

Behrang Esmailishad

Assistant prof. Department of Educational sciences, Bojnourd branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran
esmaeili@bojnourdiau.ac.ir

Abstract

The aim of this study was to explain the relationship between quality of learning experiences and academic self-efficacy with the mediating role of academic motivation. The study is applied in terms of purpose and the nature of the research is a descriptive correlation. The statistical population included all female high school students in Shirvan. Using Cochran's formula, the statistical sample size was estimated to be 235 people. 220 questionnaires were returned. Data collection methods include two methods of library and field study. The data collection tools were questionnaires: Morgan-Jenks (1999) Academic Self-Efficacy Questionnaire, Newman (1990) Quality of Learning Experiences Questionnaire, Harter Academic Motivation Questionnaire (1981). The research instrument had face and content validity and reliability was calculated using Cronbach's alpha coefficient of 0.88, 0.74 and 0.77, respectively. Research data were analyzed using SPSS and PLS software. The results of descriptive statistics showed that the authors of academic self-efficacy and academic motivation are at a very good level and the quality of learning experiences is at an average level. Inferential analysis also showed that there is a relationship between the quality of learning experiences and academic self-efficacy with the mediating role of academic motivation in female high school students in Shirvan.

Keywords: quality of learning experiences, academic self-efficacy, academic motivation



