

August-September 2020, Volume 9, Issue 4

Determining the Fit of Educational Self-Efficacy Model Based on Educational Conflict, goals Progress and Social Adjustment of high School Students

Mahboob Mohammadi¹, Saeed Jahanian^{2*}

1- PhD Student in Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Psychology, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

(Corresponding author)

Email: s.jahanian@yahoo.com

Received: 13 Dec 2019

Accepted: 19 June 2020

Abstract

Introduction: Students' social adaptation and educational achievement require their educational conflict and self-efficacy in education. The aim of this study was to determine the fit of educational self-efficacy model based on educational conflict, goals progress and social adjustment of high school students.

Methods: The present study is descriptive-correlational. The statistical population included all second grade high school students in Tehran who were studying in the academic year of 2018-19. 547 students were selected as a multi-stage cluster method and entered the research. To collect data from "Morgan-Jinks Student Efficacy Scale", "Zerang Educational Conflict Questionnaire", "Achievement Goal Questionnaire", and "Adjustment Inventory" was used. Data were analyzed by SPSS. 22.

Results: There was a significant correlation between the components of social adjustment, goals progress and educational conflict (excluding the avoidance component) with the educational self-efficacy with 99% confidence. These variables explained the value of educational self-efficacy variance (0.49, 0.37, 0.21), respectively. Fitness indicators were also optimal after pattern correction (0.074).

Conclusions: The correlation between educational self-efficacy and educational conflict with the goals progress and social adjustment in the proposed model is well-suited. It is suggested that teaching methods emphasize student self-efficacy and educational conflict to promote social adjustment in learners.

Keywords: Educational Self-Efficacy, Educational Conflict, Goals Progress, Social Adjustment.

تعیین برآزش الگوی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دبیرستانی

محبوب محمدی کمارسغلی^۱، سعید جهانیان^{۲*}

۱- دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
۲- استادیار، گروه روان شناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
ایمیل: s.jahanian@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۳/۲۳

چکیده

مقدمه: سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیازمند به درگیر شدن در یادگیری و خودکارآمدی آنها در تحصیل می باشد. پژوهش حاضر با هدف تعیین برآزش الگوی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دبیرستانی بود.

روش کار: پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی می باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول تحصیل بودند. ۵۴۷ تن به عنوان نمونه به روش خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و وارد پژوهش شدند. برای گردآوری داده‌ها از "مقیاس کارآمدی دانش آموز مورگان-جینکز" (Morgan-Jinks Student Efficacy Scale)، "پرسشنامه درگیری تحصیلی زرنگ" (Zarang Educational Conflict Questionnaire)، "پرسشنامه هدف پیشرفت" (Achievement Goal Questionnaire) و "سیاهه سازگاری" (Adjustment Inventory) استفاده شد. داده‌ها به وسیله نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۲ مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: بین سازگاری اجتماعی، اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی (به استثنای مولفه اجتنابی) با خودکارآمدی تحصیلی با ۹۹٪ اطمینان همبستگی معنادار وجود داشت. متغیر مذکور به ترتیب مقدار (۰/۴۹، ۰/۳۷، ۰/۲۱) از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کرد. شاخص‌های برآزش نیز پس از اصلاح الگو، در حد مطلوب بودند (۰/۰۷۴).

نتیجه گیری: همبستگی خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با اهداف پیشرفت و سازگاری اجتماعی دانش آموزان در الگوی پیشنهادی از برآزش خوبی برخوردار است. پیشنهاد می‌شود که بر روش‌های آموزشی با توجه به خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان و درگیری تحصیلی تاکید شود تا پیشرفت و سازگاری اجتماعی در یادگیرندگان حاصل گردد.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت، سازگاری اجتماعی.

مقدمه

یا درگیری شناختی نامناسب و ناکافی بر می‌گردد (۱). برای موفقیت تحصیلی، درگیری (Engagement) دانش آموزان در فعالیت‌های مدرسه، ضروری و حیاتی است و همچنین برای کسب دانش و مهارت‌های آموزشی لازم است فعالانه درگیر فعالیت‌های آموزشی شوند (۲). درگیری تحصیلی برای تحول و پیشرفت در تحصیل و نیز پیش بینی پیامدهای تحصیلی از جمله حضور در مدرسه، سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ضروری است (۳). بنابراین، درگیری تحصیلی (Academic Engagement) به

در ادبیات آموزشی عبارتی وجود دارد که تاکید می‌کند "یادگیری علم فقط نباید عملی، بلکه لازم است ذهنی نیز باشد" که بر این اساس معلمان همواره تلاش می‌کنند دانش آموزان به لحاظ شناختی در امور تحصیلی درگیر شوند، در مورد محتوای یادگیری به صورت عمیق به تفکر پردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که درک آنها از مطالب را به حداکثر برساند. در واقع ریشه تمامی مشکلات تحصیلی به عدم درگیری شناختی و

محیط و عوامل شخصی (نظیر تفکرات و باورها) تلقی می‌گردد. Bandura در اواخر دهه ۱۹۷۰ با این فکر که در نظریه‌اش یک عنصر کلیدی کم است، مفهوم خودکارآمدی را مطرح نمود که این مفهوم بر انتخاب تکالیف، تلاش، پشتکار، انعطاف‌پذیری و موفقیت افراد اثرگذار است. به طوری که افراد خودکارآمد شکستشان را به تلاش پایین و نه توانایی کم می‌دانند در حالی که افراد ناکارآمد شکستشان را به توانایی کم نسبت می‌دهند (۱۰). دانش‌آموزان خودکارآمد ضمن کسب تأیید و پذیرش از سوی والدین، معلمان و همسالان، اعتماد به نفس خود را نیز افزایش می‌دهند. ناکارآمدی در این راه می‌تواند دانش‌آموزان را نسبت به توانایی‌های خود در آینده مردد و ناامید سازد. بنابراین، می‌توان ادعا کرد خودکارآمدی تحصیلی نه تنها برای دانش‌آموزان بلکه برای خانواده و حتی کل جامعه امری حیاتی و ضروری است (۱۱).

نوجوانان در مدرسه، از یک سو در جریان تکمیل هویت‌یابی در پی دستیابی به استقلال و خودمختاری بیشتر است. از سوی دیگر، باید با دوستان، وظایف و نقش‌های جدید عجين شود. حال، مسئله و چالش اصلی این است که برای دستیابی به عملکرد آموزشی بهینه و بالندگی در عرصه تحصیل، لازم است تا سازگاری تحصیلی رخ دهد و در غیر این صورت پسرفت و عقب ماندگی به جای پیشرفت و شکوفایی ظهور خواهد کرد. در این راستا از نظر پژوهشگران روانشناسی و عرصه تعلیم و تربیت، بحث سازگاری تحصیلی نیز به عنوان یکی دیگر از جنبه‌های سازگاری روانی-اجتماعی می‌باشد (۱۲). سازگاری فرایند پیوسته‌ای است که تجارب یادگیری اجتماعی شخص، توانایی و مهارت‌هایی را فراهم می‌سازد که از طریق آن می‌توان به ارضای نیازها پرداخت. به علاوه، سازگاری مفهومی عام است که راهبردهای اداره نمودن موقعیت‌های تنش‌زای زندگی، اعم از تهدیدات واقعی و غیرواقعی را شامل می‌شود (۱۲). لذا هرگاه تعادل جسمی و روانی فرد به گونه‌ای دچار اختلال شود که احساس ناخوشایندی به وی دست دهد، برای ایجاد توازن نیازمند بکارگیری نیروهای درونی و حمایت خارجی است، در این صورت اگر در به کارگیری سازوکارهای جدید موفق شود و مسئله را به نفع خود حل کند، فرایند سازگاری ایجاد می‌شود (۱۲). ابعاد سازگاری شامل سازگاری اجتماعی، عاطفی، جسمانی و اخلاقی است که در رأس آن، سازگاری اجتماعی قرار دارد؛ به طوری که این سازگاری پیش درآمد نیل به سازگاری عاطفی و اخلاقی تلقی می‌باشد (۱۳). فقدان سازگاری می‌تواند به

عنوان توانایی و قدرت خارق‌العاده‌ای به عنوان کانون مداخلات تلقی شده و بهبود آن، هدف بسیاری از معلمان در مدارس می‌باشد (۴).

مفهوم درگیری، به عنوان رگه شخصیتی (Personality Trait) برای پیشرفت و موفقیت در مدرسه تعریف شده است. اما در پژوهش‌های اخیر درگیری، به عنوان عامل انگیزشی معرفی شده که پویا، تعاملی و قابل تغییر در طول زمان است و تحت تأثیر عوامل محیطی قرار دارد (۵).

از دیگرسو، بیش از دو دهه است که پژوهشگران به طور گسترده بر روی نقشی که اهداف در شکل‌دهی نگرش‌ها و شدت و نوع رفتار دارند، تمرکز کرده‌اند. در نظریه اهداف پیشرفت، فرض بر این است که اهداف یادگیرندگان، پیش‌بینی کننده مهمی برای فرایندها و نتایج مرتبط با پیشرفت است؛ همچنین اهداف پیشرفت به اهداف اساسی یک شخص هنگامی که در زمینه‌های پیشرفت درگیر است، اشاره دارند که این زمینه‌ها می‌تواند تحصیلی مانند تکالیف در کلاس درس یا آماده‌سازی آزمون و یا سایر فعالیت‌ها مانند ورزش یا شغل باشد (۶). در خصوص اهداف پیشرفت در بین دانش‌آموزان، دانش‌آموزانی که دارای هدف هستند، به تکالیف تحصیلی علاقمند بوده و آن را مهم و کاربردی می‌دانند. این دانش‌آموزان بر رشد مهارت‌ها، تسلط یافتن بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری، تأکید دارند و برای رسیدن به اهداف خود تلاش زیادی می‌کنند. همچنین دانش‌آموزانی که اهدافشان رویکرد عملکردی است، فعالیت به منظور پیشرفت را نوعی مبارزه تلقی می‌کنند و این نوع ادراک از فعالیت در آن‌ها هیجاناتی تولید می‌کند که باعث می‌شود آن‌ها به فعالیت و تلاش بیشتری بر روی تکالیف درسی داشته باشند. بنابراین، دور از ذهن نیست دانش‌آموزانی که نیاز به شناخت بالایی دارند، با توجه به سایر عوامل شخصی و موقعیتی، به سوی اتخاذ این نوع اهداف متمایل شوند (۱).

بر اساس نظر Ferla و همکاران (۷) خودکارآمدی تحصیلی (Academic self-efficacy) مهمترین عامل در تبیین رفتار، فعالیت و کنترل کارکرد تحصیلی است. این مفهوم به قضاوت فرد از توانایی خود برای انجام یک فعالیت خاص، مقابله با موانع و دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص اشاره دارد (۸). در این راستا از جمله متغیرهایی که عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، خودکارآمدی تحصیلی است (۹). مفهوم خودکارآمدی، ابتدا در چارچوب نظریه شناخت اجتماعی Bandura مطرح شد و بر پایه آن پیشرفت انسان وابسته به تعامل سه‌گانه رفتار، شرایط

خبرهای نگران کننده ای در مورد وضعیت تحصیلی، اخلاقی و اجتماعی دانش آموزان منتشر می شود (۱۲). هدف مطالعه حاضر تعیین برآزش الگوی خودکارآمدی تحصیلی براساس درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دبیرستانی می باشد.

روش کار

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی- همبستگی میباشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۷۲۳ تن از این دانش آموزان بودند که با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای به طور تصادفی انتخاب شدند. به این صورت که از میان مدارس مقطع دوم متوسطه شهر تهران، ۸ دبیرستان و از هر دبیرستان تعداد دو کلاس درسی به تصادف انتخاب شد. همانطور که ذکر شد تعداد افراد نمونه در این پژوهش ۷۲۳ تن بودند که پس از ریزش، نهایتاً ۵۴۷ عدد پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت. شایان ذکر است معیارهای ورود به پژوهش حاضر عبارت بود از این که دانش آموز در مقطع متوسطه دوم (یکی از کلاس های دهم، یازدهم یا دوازدهم) شاغل به تحصیل بود. ساکن شهر تهران بود. دانش آموز جهت شرکت در پژوهش، رضایت کامل داشت. همچنین هر زمان که از ادامه پژوهش منصرف می شد، مختار به خروج از پژوهش بوده و هیچگونه اجباری برای ادامه کار نداشت. برای جمع آوری داده ها از ابزارهایی به شرح ذیل استفاده شد:

"مقیاس کارآمدی دانش آموز مورگان-جینکز"-Morgan & Jinks Student Efficacy Scale (MJSES) Morgan (۲۳): به منظور سنجش میزان باور به توانایی های تحصیلی دانش آموزان، توسط Morgan & Jinks در سال ۱۹۹۹ طراحی شد. این مقیاس دارای ۳۰ عبارت و سه زیرمقیاس: استعداد (talent) (شماره عبارتها: ۳۰-۲۷-۲۶-۲۵-۲۱-۱۹-۱۸-۱۶-۱۴-۱۱-۱۰-۶-۲)، کوشش (effort) (شماره عبارت ها: ۲۹-۲۸-۲۴-۲۳-۲۰-۱۷-۱۵-۱۳-۱۲-۸-۷-۴-۳) و بافت (context) (شماره عبارت ها: ۲۲-۹-۵-۱) می باشد. عبارت های این مقیاس نیز با مقیاس لیکرت چهارگزینه ای با نمره یک تا چهار (کاملاً مخالفم، ۱- مخالفم، ۲- موافقم ۳ و کاملاً موافقم ۴) طراحی شده است. روش نمره گذاری این مقیاس به این صورت است که در عبارت ها 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،

ترک و یا افت تحصیل ختم شود. بنابراین، برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی و پیشگیری از افت و ترک تحصیلی، بررسی و تمرکز بر سازگاری تحصیلی حائز اهمیت است (۱۴).

نتایج پژوهش محمدی فر و همکاران (۱۵) نشان داده که بین عملکرد خانواده و خودکارآمدی با سازگاری دانش آموزان همبستگی وجود دارد و عملکرد خانواده خودکارآمدی و سازگاری دانش آموزان را پیش بینی می کند. به علاوه، عزیزی نژاد (۱۲) به این نتیجه دست یافتند که افزایش در حمایت اجتماعی منجر به افزایش در نمرات امیدواری، خودکارآمدی و رضایت از مدرسه می شود. به علاوه، افزایش در امیدواری، خودکارآمدی و رضایت از مدرسه همراه با افزایش در نمرات سازگاری می باشد. به علاوه، نتایج پژوهش خواجهوی و همکاران (۱۶) نشان داد بین سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همبستگی وجود دارد و سازگاری تحصیلی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، نقش معنادار دارد. لذا رفتار سازگاران دانش آموزان می تواند به افزایش پیشرفت تحصیلی آن ها، کمک کند. همچنین نتایج پژوهش ها (۱۷-۲۲) در زمینه خودکارآمدی و سازگاری حاکی از این بوده که خودکارآمدی عاملی اثرگذار در سازگاری افراد بوده است. به عبارت دیگر، خودکارآمدی بالا با بهزیستی مثبت، تنظیم تنش و در نتیجه با سازگاری بهتر مرتبط است. با توجه به مطالب مذکور، نتایج حاکیست که اگرچه پژوهش های پیشین نشانگر ارتباط بین متغیرهای پژوهش حاضر است، ولی این روابط اغلب به صورت زوجی بررسی شده اند. به عبارت دیگر، فقط همبستگی بین دو متغیر بررسی شده؛ در حالیکه در پژوهش حاضر، همبستگی چهار متغیر با یکدیگر در حال بررسی می باشد و اطلاعات زیادی درباره اینکه ترکیبی و تلفیقی از آن ها در کنار یکدیگر به چه میزان و به چه نحوی درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و سازگاری اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی نقش دارند، در دسترس نیست. بررسی این مسئله به ویژه در میان دانش آموزان دوره اول متوسطه اهمیت خاصی می یابد؛ چرا که دانش آموزان در این مقطع، قدم در دوره تحصیلی جدیدی می گذارند که تفاوت بسیاری نسبت به مقطع پیشین از نظر تعداد معلمان، سن و سال دانش آموزان، تعداد و محتوای کتب درسی، ساعت های حضور در کلاس درس، نوع برگزاری کلاس و نقش های جدید در مدرسه دارد. لذا تنوع و تعدد چنین عواملی، این مقطع را چالش برانگیز می کند؛ به طوری که با وجود تلاش های بسیار در نظام آموزش و پرورش،

روانشناسی دانشکده های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز و تهران جنوب مورد قضاوت و بررسی قرار گرفت و عدد ۰/۸۵ بدست آمد. لذا روایی محتوای مقیاس مورد تایید می باشد (۲۹). برای اندازه گیری پایایی به روش همسانی درونی، مقیاس بین دانش آموزان دوره متوسطه دوم مناطق ۱، ۴، ۵، ۶ و ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران ۱۵۰ تن (هر منطقه ۳۰ تن) که شاغل به تحصیل بودند توزیع شد و ضریب آلفا کرونباخ، ۰/۷۶ بدست آمد.

"پرسشنامه درگیری تحصیلی زرنگ" (Zarang Educational Conflict Questionnaire) در سال ۱۳۹۱ توسط Zarang طراحی شد (۳۰). Zarang (۳۰) در پژوهش خود برای اندازه گیری درگیری تحصیلی، ابزاری طراحی نمود. بدین صورت که ابتدا مولفه های درگیری تحصیلی از مبانی نظری استخراج و بر اساس آن، ۴۵ عبارت های متناسب با آن ها طراحی شد. سپس با افراد صاحب نظر در حوزه طراحی ابزار و همچنین در حوزه تعلیم و تربیت (تعداد ذکر نشده است)، مصاحبه انجام داد به ۴۱ عبارت (به دلیل تکراری و نامربوط بودن برخی از عبارات) تقلیل یافت و سپس عبارات تنظیم و یک پرسشنامه با ۳۸ عبارت تدوین شد. همچنین در خصوص دلیل انجام مصاحبه، هیچ توضیحی ذکر نشده است. این پرسشنامه دارای ۳۸ عبارت و سه مولفه درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و درگیری رفتاری می باشد. مولفه درگیری شناختی آن با ۱۹ عبارت که شامل (۱-۲-۵-۶-۹-۱۰-۱۳-۱۴-۱۷-۱۸-۲۱-۲۲-۲۵-۲۶-۲۹-۳۰-۳۳-۳۴-۳۷)، مولفه درگیری انگیزشی با ۱۰ عبارت ها شامل (۳-۷-۱۱-۱۵-۱۹-۲۳-۲۷-۲۸-۳۱-۳۵) و مولفه درگیری رفتاری آن با ۹ عبارت شامل (۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۴، ۳۲، ۳۶، ۳۸) سنجیده می شود و در مجموع ۳۸ عبارت را تشکیل می دهند. نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه ای (همیشه درست=۵، گاهی درست=۴، گاهی درست و گاهی نادرست=۳، گاهی نادرست=۲ و همیشه نادرست=۱) تنظیم شده اند. حداقل نمره ممکن ۳۸ و حداکثر ۱۹۰ می باشد. تفسیر نمره ها بدین صورت است که نمره بین ۳۸ تا ۷۶: درگیری تحصیلی پایین است. نمره بین ۷۶ تا ۱۱۴: درگیری تحصیلی متوسط است. نمره بالاتر از ۱۱۴: درگیری تحصیلی بالا است.

در پژوهش Zarang (۳۰) روایی صوری و محتوایی به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط ۳ تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفت و مورد تایید قرار گرفت. برای اندازه گیری روایی سازه از تحلیل

نمره ۴ کسب می کند و اگر تا حدودی موافق را علامت زده باشد نمره ۳ دارد، اگر تا حدودی مخالف را علامت زده باشد ۲ می گیرد، اگر کاملاً مخالف را زده باشد ۱ می گیرد. اما در عبارت های 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 می گیرد. تفسیر آن نیز به این شکل است که: در صورتی که نمرات بین ۳۰ تا ۵۲ باشد: میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموز در این جامعه ضعیف می باشد. در صورتی که نمرات بین ۵۲ تا ۷۵ باشد: میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموز در سطح متوسطی می باشد. در صورتی که نمرات بالای ۷۵ باشد: میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموز بسیار خوب می باشد (۲۴).

در مطالعه Jinks & Morgan (۲۳)، روایی سنجیده نشده است ولی همسانی درونی مقیاس با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ با تعداد نمونه ۹۰۰ تن از دانش آموزانی که در ۳ مدرسه با شرایط متفاوت (شهر، حومه شهر و روستا) شاغل به تحصیل بودند، بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲، و برای سه زیرمقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش شده است (۲۳). در ایران نیز توسط کریم زاده و محسنی (۲۵) روایی سازه مقیاس را به روش تحلیل عاملی انجام و نتیجه را مطلوب گزارش شده است ولی هیچ گونه نتیجه ای گزارشی نشده است. همچنین پایایی مقیاس را با تعداد ۳۰۰ دانش آموز دختر سال دوم دبیرستان در رشته های ریاضی و انسانی (در منطقه ۶ تهران)، بررسی و ۰/۷۶ و برای زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۵ و ۰/۶۰ حاصل شد. همچنین در پژوهش بنی اسدی و پورشافعی (۲۶) روایی سازه به روش تحلیل عاملی بررسی و مشخص شد که این پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردار است، ولی راجع نقطه برش اطلاعاتی ذکر نشده است و پایایی نیز سنجیده نشده است. به علاوه، در پژوهش مشایخی دولت آبادی و محمدی (۲۷) روایی سنجیده نشده است ولی پایایی با ۴۰۸ دانش آموز ۲۱۰ دختر (۱۰۵ روستایی و ۱۰۵ شهری) و ۱۹۸ پسر (۹۹ روستایی و ۹۹ شهری) در پایه سوم دبیرستان های شهرستان جیرفت به روش محاسبه ضریب آلفا کرونباخ سنجیده شده که پایایی کل مقیاس "کارآمدی دانش آموز مورگان-جینکز" ۰/۶۵ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر شاخص روایی محتوایی به شیوه داوری تخصصی از نظر ساده بودن، واضح بودن و مربوط بودن عبارات (۲۸) توسط ۸ تن از متخصصان علوم تربیتی و

عبارت های ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴ و ۱۷ مربوط به عملکردی-گرایشی؛ عبارت ها ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵ و ۱۸ مربوط به عملکردی-اجتنابی و عبارت های ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳ و ۱۶ مربوط به خرده مقیاس تسلط می باشد. نمره گذاری نیز به این شکل است که بیشترین نمره آزمودنی در هر مولفه ۲۵ و کمترین آن ۵ خواهد بود. برای روش نمره گذاری، جمع نمرات کلیه عبارت های پرسشنامه یا عبارت های هر مولفه با هم به دست می آید و نمره کل پرسشنامه یا نمره آن مولفه در نظر گرفته می شود. طراحان (۳۲) روایی و پایایی را اندازه گیری کرده اند.

در پژوهش Elliott & Church (۳۲) برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شد. در این مطالعه ۱۷۸ دانشجوی دختر و پسر رشته روانشناسی شرکت داشتند. نتایج تحلیل عاملی، با چرخش واریماکس بر روی ۱۸ مولفه را نشان داد (۳۲). پایایی پرسشنامه نیز با ۱۴۱ تن دانش آموز مالزی که در یکی از ۳ پایه مقطع متوسطه، شاغل به تحصیل بودند، به روش همسانی درونی با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه کردند، نتیجه برای سه مولفه عملکردی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی و مهارتی، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۷ و ۰/۹۱ بدست آمد (۳۲). به علاوه، شاخص روایی محتوای ابزار مذکور در پژوهش حیدری (۳۳) بر اساس نظر ۱۰ تن از متخصصان روانسنجی و روانشناسی بررسی و روایی را برای ۳ مولفه عملکردی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی و تسلط به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲، و ۰/۷۴ بدست آمد؛ پایایی ابزار را مورد سنجش قرار نگرفته است.

در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه از طریق شاخص روایی محتوا به شیوه داوری تخصصی از نظر ساده بودن، واضح بودن و مربوط بودن عبارات (۲۸) توسط ۸ تن از متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی دانشکده های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز و تهران جنوب مورد قضاوت و بررسی قرار گرفت و عدد ۸۹ درصد بدست آمد که روایی محتوای پرسشنامه مورد تایید می باشد (۲۹). پایایی مقیاس با تعداد نمونه ۱۵۰ تن از دانش آموزان دوره متوسطه دوم مناطق ۱، ۴، ۵، ۶ و ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران که شغال به تحصیل بودند مورد بررسی قرار گرفت که پایایی آن به روش آلفاکرونباخ، ۰/۸۵ بدست آمد.

"سیاهه سازگاری" (Adjustment Inventory) یک ابزار خودگزارشی مداد-کاغذی است که در سال ۱۹۹۳ توسط Sinha & Singh (۳۴) طراحی شده است. این سیاهه دانش آموزان دبیرستانی (گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ ساله) را با

عاملی تاییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص های برازندگی ۳ عامل ۳۸ عبارت به تایید رسید و مشخص شد که مولفه ها و عبارت های این پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردار هستند، ولی راجع نقطه برش اطلاعاتی ذکر نشده است. پایایی نیز در پژوهش Zarang (۳۰) به روش محاسبه ضریب آلفاکرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ بدست آمد. به علاوه، همسانی درونی مولفه های درگیری شناختی ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۷۶ و درگیری انگیزشی ۰/۸۶ بدست آمد. همچنین روایی پرسشنامه به روش روایی سازه در پژوهش درتاج و رجیبان (۳۱) نشان داد بین مولفه های درگیری تحصیلی با متغیر پنهان درگیری تحصیلی همبستگی وجود دارد و بین متغیر پنهان درگیری تحصیلی با مولفه درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و درگیری رفتاری به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۷۵ و ۰/۶۵ همبستگی وجود دارد. مقدار شاخص برازش گزارش شده نشان دهنده این است که الگو ارائه شده از برازش مناسبی برخوردار بوده است ولی پایایی اندازه گیری نشده است. به علاوه، در پژوهش درتاج و رجیبان (۳۱) روایی اندازه گیری نشده است، اما پایایی پرسشنامه با تعداد ۴۰ تن از دانشجویان دانشگاه پیام نور کرمان، سنجیده است که پایایی کل پرسشنامه را ۰/۹۰ و برای مولفه های درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و درگیری رفتاری به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ۰/۷۸ بدست آورده است.

در پژوهش حاضر، شاخص روایی محتوا به شیوه داوری تخصصی از نظر ساده بودن، واضح بودن و مربوط بودن عبارات (۲۸) توسط ۸ تن از متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی دانشکده های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز و تهران جنوب مورد قضاوت و بررسی قرار گرفت و عدد ۰/۹۳ بدست آمد. لذا روایی محتوای پرسشنامه مورد تایید می باشد (۲۹). پایایی پرسشنامه با تعداد نمونه ۱۵۰ تن از دانش آموزان دوره متوسطه دوم مناطق ۱، ۴، ۵، ۶ و ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران که شغال به تحصیل بودند مورد بررسی قرار گرفت که پایایی آن به روش ضریب آلفاکرونباخ، ۰/۹۳ بدست آمد.

"پرسشنامه هدف پیشرفت" Achievement Goal Questionnaire توسط Elliott & Church در سال ۱۹۹۷ طراحی شد (۳۲). این پرسشنامه ۱۸ عبارتی و دارای سه مولفه عملکردی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی و تسلط می باشد. نمره گذاری پرسشنامه مذکور با روش درجه بندی لیکرت ۷ درجه ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمونها درجه بندی شده است.

۰/۵۸ محاسبه گردید.

در پژوهش حاضر روایی سیاهه از طریق روش شاخص روایی محتوا به شیوه داوری تخصصی از نظر ساده بودن، واضح بودن و مربوط بودن عبارات (۲۸) توسط ۸ تن از متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی دانشکده های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز و تهران جنوب مورد قضاوت و بررسی قرار گرفت و عدد ۰/۹۵ بدست آمد که روایی محتوای سیاهه تایید شد. پایایی مقیاس با تعداد ۱۵۰ تن از دانش آموزان دوره متوسط دوم مناطق ۱، ۴، ۵، ۶ و ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران که شاغل به تحصیل بودند مورد بررسی قرار گرفت که پایایی آن به روش محاسبه ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد.

برای جمع آوری داده ها، بعد از کسب مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان تهران و حراست آموزش و پرورش کسب شد. نمونه های پژوهش از ۵ منطقه تهران (مناطق ۱، ۴، ۵، ۶ و ۱۶)؛ از منطقه ۱، یک مدرسه به صورت تصادفی (دبیرستان شهید مطهری با هر سه رشته نظری)؛ از منطقه ۴، دو مدرسه به صورت تصادفی (دبیرستان دکتر شریعتی ۱ و دبیرستان ابوعلی سینا با هر سه رشته نظری)؛ از منطقه ۵، دو مدرسه به صورت تصادفی (دبیرستان حضرت مهدی (ع) و امام هادی (ع)؛ از منطقه ۶، دو مدرسه به صورت تصادفی (دبیرستان آیت اله سعیدی که فقط دارای رشته انسانی بود و دبیرستان شهید مطهری با هر سه رشته نظری) و منطقه ۱۶، یک مدرسه به صورت تصادفی (دبیرستان شریعتی با هر سه رشته نظری) و برای هر پایه یک کلاس، وارد پژوهش شدند. همچنین مدت زمان جمع آوری داده ها حدوداً برای هر کلاس ۱۰۰ دقیقه به طول انجامید. پژوهشگر قبل از انجام فرایند تکمیل پرسشنامه ها، با توجه به طولانی بودن فرایند و امکان بروز تداخل با زمان آموزش دانش آموزان، ابتدا از ساعات فراغت دانش آموزان اطمینان کسب می کرد و سپس به گردآوری داده ها اقدام شد. همچنین بدیهی است به دلیل طولانی بودن زمان تکمیل پرسشنامه ها، موجب خستگی دانش آموزان و کاهش میزان تمرکز آن ها می شد. بنابراین، با تشویق های کلامی و صحبت در خصوص اهمیت پاسخ دهی دقیق، لذا سعی شد تا دانش آموزان تشویق شوند که با تمرکز بیشتری به کار خود ادامه دهند. شایان ذکر است که برای پاسخگویی به پرسشنامه ها محدودیت زمانی وجود نداشت، اما سعی شد تا در کوتاهترین زمان ممکن، دانش آموزان تمامی سوالات را پاسخ دهند. روند کار، به این صورت بود که پژوهشگران پس از مراجعه به مدارس و هماهنگی با

سازگاری خوب، از دانش آموزان با سازگاری ضعیف از جهت سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی و سازگاری آموزشی (هر کدام شامل ۲۰ عبارت) جدا می سازد. همچنین دانش آموزان را از لحاظ میزان سازگاری کلی یا عمومی می سنجد. سیاهه ۶۰ عبارت دارد. نمره گذاری این سیاهه نیز به صورت پاسخ بلی و خیر می باشد. ارزش هر عبارت نیز صفر و یک می باشد. مجموع کل نمرات، نشان دهنده سازگاری عمومی فرد و مجموع نمرات فرد در هر زیرمقیاس سازگاری (عاطفی، آموزشی و اجتماعی)، مشخص کننده سازگاری فرد در آن حوزه می باشد. تفسیر نمرات هم به این صورت است که نمره پایین نشان دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان دهنده سازگاری پایین تر است. بیشترین نمره هر زیرمقیاس ۲۰ و حداکثر نمره سازگاری کلی ۶۰ خواهد بود. همچنین برای آزمودنی ها در زیرمقیاس سازگاری عاطفی و سازگاری اجتماعی بر طبق نمرات خام به دست آمده از پرسشنامه، ۵ طبقه با دامنه نمرات مربوط به آن توصیف گردیده است؛ به این شکل که برای سازگاری عاطفی: الف- خیلی خوب: ۱-۰، ب- خوب: ۵-۲، پ- متوسط: ۷-۶، ت- ضعیف: ۱۰-۸، ث- خیلی ضعیف: ۱۱ به بالا. در مورد سازگاری اجتماعی: الف- خیلی خوب: ۲-۰، ب- خوب: ۴-۳، پ- متوسط: ۷-۵، ت- ضعیف: ۱۰-۸، ث- خیلی ضعیف: ۱۱ به بالا و در مورد سازگاری آموزشی نیز: الف- خیلی خوب: ۲-۰، ب- خوب: ۴-۳، پ- متوسط: ۷-۵، ت- ضعیف: ۱۰-۸، ث- خیلی ضعیف: ۱۱ به بالا در نظر گرفته می شود (۳۵).

Sinha & Singh (۳۴) روایی "سیاهه سازگاری" را اندازه گیری کرده اند ولی پایایی را به طریق دانش آموزان دبیرستانی ۱۴ تا ۱۸ ساله در هندوستان با روش دونیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۹۵ و برای زیرمقیاس سازگاری عاطفی ۰/۹۴، سازگاری اجتماعی ۰/۹۳ و سازگاری آموزشی ۰/۹۶ گزارش کرده اند (۳۴). جهت بررسی روایی سیاهه در پژوهش رجیبی و همکاران (۳۶) با تعداد ۳۰۲ تن (۱۵۲ پسر و ۱۵۰ دختر) از دانش آموزان دبیرستانی شهرستان ملایر، از روش تحلیل عاملی (تحلیل زیرمقیاس های اصلی) استفاده شد. نتایج پنج عامل در مجموع ۲۴/۹۱ درصد از واریانس مقیاس را تبیین کردند. همچنین ضرایب پایایی سیاهه را با استفاده از روش کودر-ریچاردسون و دو نیمه کردن با ۳۰۲ تن (۱۵۲ پسر و ۱۵۰ دختر) از دانش آموزان دبیرستانی شهرستان ملایر سنجیده شد که برای کل سیاهه به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۰ و برای زیرمقیاس های سازگاری عاطفی ۰/۶۶ و ۰/۶۴، سازگاری اجتماعی ۰/۶۲ و ۰/۵۸ و سازگاری آموزشی ۰/۶۷ و

روش الگو سازی ساختاری استفاده شد. تمامی تحلیل های آماری با نرم افزارهای نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۲ و آموس نسخه ۲۴ انجام شد. همچنین به منظور برآزش الگوی نظری مطرح شده از الگو یابی معادلات ساختاری نیز استفاده شده است.

یافته ها

در این پژوهش تعداد ۵۴۷ تن از دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم پایه های دهم، یازدهم و دوازدهم مناطق ۱، ۴، ۵، ۶ و ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران مشارکت داشتند. بیشترین سن دانش آموزان ۱۸ سال و کمترین میزان سن ۱۶ سال بود میانگین سنی کلی آن ها ۱۷ سال می باشد بیشترین فراوانی مربوط به پایه دهم ۲۱۲ تن (۳۸ درصد) و کمترین فراوانی مربوط به پایه دوازدهم ۱۶۳ تن (۲۹ درصد) است.

مدیران، پرسشنامه های پژوهش در بین دانش آموزان توزیع گردید و با توضیح از اهداف پژوهش و مسائل مربوط به آن، از آن ها خواسته شد تا عبارت های پرسشنامه را با دقت مطالعه کنند و پاسخ دهند. ملاحظات اخلاقی نیز بدین صورت بود که اطمینان دادن به مشارکت کنندگان برای محرمانه نگه داشتن نام آن ها و حفظ رازداری از اصول اخلاقی این پژوهش بود.

جهت توصیف داده های پرسشنامه از شاخص های آمار توصیفی برای توصیف ویژگی های جمعیت شناختی اعضای نمونه و توصیف خرده مقیاس های مطالعه و از روش های آمار استنباطی برای بررسی نرمال بودن توزیع زیرمقیاس های مطالعه، تحلیل عاملی تأییدی، آلفای کرونباخ و معادلات ساختاری استفاده گردید. برای تأیید زیرمقیاس های مورد بررسی و اطمینان از یافته های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی و در نهایت برای ترسیم الگوی مفهومی از

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین مولفه های خودکارآمدی تحصیلی با مولفه های سایر متغیرها

درگیری	سازگاری اجتماعی											
	درگیری	رفتاری	آپروشی	اجتماعی	ناظمی	گرایش	اجتنابی	استعداد	بافت	کوشش	خودکارآمدی تحصیلی	
درگیری	شناختی											
	انگیزشی	۰/۷۶*										
	رفتاری	۰/۷۳*	۰/۷۴*									
سازگاری اجتماعی	آموزشی	۰/۳۲*	۰/۳۱*	۱								
	اجتماعی	۰/۱۶*	۰/۱۳*	۰/۲۲*	۱							
	عاطفی	۰/۱۳*	۰/۰۴*	۰/۱۷*	۰/۳۸*	۱						
اهداف پیشرفت	تسلطی	۰/۳۹*	۰/۳۸*	۰/۴۳*	۰/۲۴*	۰/۱۵*	۰/۰۵*					
	گرایشی	۰/۳۶*	۰/۳۵*	۰/۳۴*	۰/۱۲*	۰/۱۵*	۰/۰۰*	۱				
	اجتنابی	-۰/۰۱*	-۰/۰۹*	-۰/۰۶*	۰/۱۶*	-۰/۰۱*	۰/۱۱*	-۰/۰۲*	۰/۰۴*	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۰/۴۳*	۰/۴۱*	۰/۴۲*	۰/۳۴*	۰/۱۹*	۰/۱۶*	۰/۳۳*	-۰/۰۳*	۱		
	بافت	۰/۴۱*	۰/۳۹*	۰/۰۵*	۰/۰۴*	۰/۲۵*	۰/۱۹*	۰/۳۸*	-۰/۰۷*	۰/۴۷*	۱	
	کوشش	۰/۳۱*	۰/۳۲*	۰/۳۸*	۰/۴۳*	۰/۲۸*	۰/۲۷*	۰/۲۷*	۰/۰۴*	۰/۵۲*	۰/۵۲*	۱
میانگین نمونه	۳/۷	۳/۵۵	۳/۷۵	۰/۵۷	۰/۶۸	۰/۵۹	۰/۵۹	۵/۳۵	۲۶/۵	۳/۱۶	۲/۹۳	۲/۸۲
میانگین فرضی	۳	۳	۳	۰/۵	۰/۵	۰/۵	۰/۵	۴	۴	۴	۵/۲	۵/۲
انحراف استاندارد	۰/۶	۰/۶۵	۰/۶۹	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۱۸	۰/۱۷	۰/۹۶	۰/۰۱	۰/۳۶	۰/۳۶
خطا	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۰۲
کجی	-۰/۴۲	-۰/۳۲	-۰/۰۴	-۰/۰۱	-۰/۵۵	-۰/۰۳	-۰/۰۳	-۰/۰۴	-۰/۰۳	-۰/۰۱	-۰/۰۲	-۰/۰۱

محبوب محمدی کمار سفلی و سعید جهانیان

درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی با زیر مقیاس های خودکارآمدی تحصیلی با ۹۹٪ اطمینان و با درجه آزادی ۵۴۴ و سطح معناداری $P < 0/01$ است. همبستگی بین کلیه مولفه های اهداف پیشرفت به استثنای خرده مقیاس اجتنابی با زیرمقیاس های خودکارآمدی تحصیلی با ۹۹٪ اطمینان معنادار است (جدول ۱).

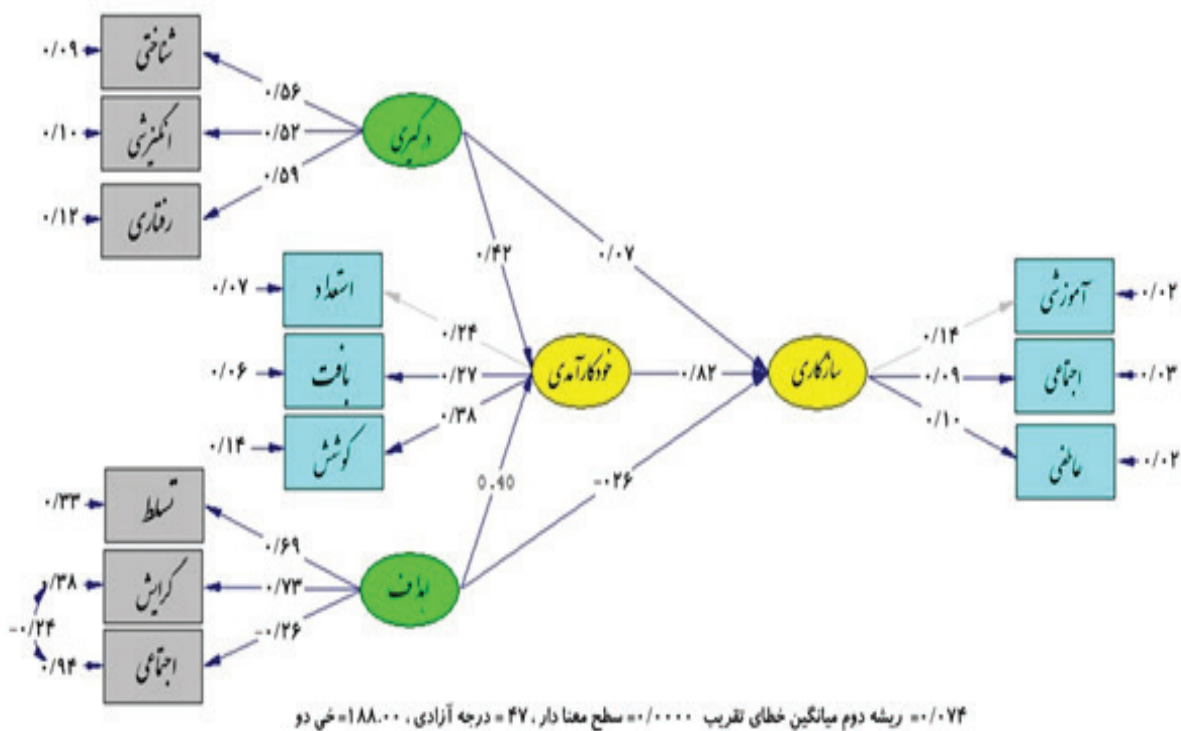
یافته های توصیفی حاکی از آن است که در متغیرهای مورد پژوهش میانگین کلیه زیرمقیاس های به استثنای زیرمقیاس اجتنابی (اهداف پیشرفت) از میانگین فرضی بیشتر است و از آنجایی که مقادیر کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در دامنه -۱ تا +۱ قرار دارند توزیع نمره آزمودنی ها در متغیرهای مزبور نرمال است. یافته های استنباطی بیانگر این است که همبستگی بین کلیه مولفه های

جدول ۲: شاخص های برازندگی الگوی اصلاح شده

خوب بودن		بد بودن		نوع شاخص	
AGFI	GFI	NFI	RMSEA	χ^2/df	χ^2
۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۰۷۴	۴	۱۸۸

میانگین مجذورات خطای تقریب به ۰/۰۷۴ کاهش پیدا نمود. بنابراین، نتایج موجود بیانگر آن است که الگوی مذکور از برازش مطلوب در همبستگی بین خرده مقیاس ها برخوردار است (جدول ۲).

پس از اصلاح الگو، شاخص های خوب بودن مانند شاخص نیکویی برازش تعدیل شده، شاخص نیکویی برازش، شاخص برازش هنجار شده از ۰/۹ بیشتر شد و مقدار خی دو محاسبه شده به ۱۸۸ تقلیل یافت همچنین ریشه دوم



نمودار ۱: مسیر ضرایب استاندارد و میزان خطای مدل اصلاح شده

جدول ۳: خلاصه نتایج الگوی معادلات ساختاری

الگو	زیرمقیاس اصلی	شاخص	ضرایب		t	ضریب تعیین	نتیجه
			استاندارد	غیر استاندارد			
		شناختی	۰/۸۶	۰/۵۲	۲۴/۳۶	۰/۷۴	p<۰/۰۱
	درگیری تحصیلی	انگیزشی	۰/۸۷	۰/۵۶	۲۴/۶	۰/۷۶	p<۰/۰۱
		رفتاری	۰/۸۶	۰/۵۹	۲۴/۲۵	۰/۷۴	p<۰/۰۱
	سازگاری	آموزشی	۰/۷۵	۰/۱۴	۱۵/۴۹	۰/۵۶	p<۰/۰۱
		اجتماعی	۰/۴۹	۰/۰۹	۱۰/۲۶	۰/۵۴	p<۰/۰۱
اندازه گیری		عاطفی	۰/۵۳	۰/۱	۱۱/۰۸	۰/۲۸	p<۰/۰۱
		تسلط	۰/۷۷	۰/۶۹	۱۷/۱۷	۰/۵۹	p<۰/۰۱
	اهداف پیشرفت	گرایشی	۰/۷۶	۰/۷۳	۱۷/۰۷	۰/۵۸	p<۰/۰۱
		اجتنابی	-۰/۲۶	-۰/۲۶	-۵/۰۱	۰/۰۷	p<۰/۰۱
		استعداد	۰/۶۸	۰/۲۴	۱۲/۵	۰/۴۶	p<۰/۰۱
	خودکارآمدی تحصیلی	باقت	۰/۷۴	۰/۲۷	۱۳/۹۶	۰/۵۵	p<۰/۰۱
		کوشش	۰/۷۱	۰/۳۸	۱۳/۶۵	۰/۵۰	p<۰/۰۱
	درگیری تحصیلی		۰/۲۱	۰/۲۱	۳/۴۵	۰/۰۴	p<۰/۰۱
ساختاری	سازگاری	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۹	۰/۴۹	۸/۲۰	۰/۲۴	p<۰/۰۱
	اهداف پیشرفت		۰/۳۷	۰/۳۷	۶/۰۱	۰/۱۴	p<۰/۰۱

خودکارآمدی تحصیلی به قابلیت های شناختی فرد در عمل اشاره دارد و باعث ایجاد انگیزه و رفتار در افراد می شوند. بالا بودن سطح خودکارآمدی تحصیلی در افراد باعث می شود که آن ها به زندگی با رویکردی بنگرند که به آن ها اجازه می دهد که چالش های زندگی را به جای این که تهدید در نظر بگیرند و از آن اجتناب کنند، به عنوان مشکل های قابل حل در نظر بگیرند و برای حل آن تلاش کنند. همچنین موجب می شود که آن ها اهداف چالش برانگیز برای خود انتخاب نموده و تعهد قوی برای رسیدن به آن اهداف را در خود حفظ کنند که این به نوبه خود باعث ایجاد انگیزه برای رسیدن به هدف در افراد می شود؛ به علاوه، این افراد از زندگی لذت می برند چرا که با آن درگیر هستند و وقتی که با موقعیت های تنش زا روبه رو می شوند به توانایی خود برای مدیریت موقعیت باور دارند، سود مجموع این خصوصیات برای این افراد این است که اعتماد بنفس داشته و خود را باور دارند و می توانند با مشکل های زندگی سازگار شوند و زندگی سالمی داشته باشند (۱۸).

به علاوه، نتایج پژوهش حاضر حاکیست بین خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت همبستگی وجود دارد. در این زمینه حجازی و نقش (۳۷) و Chouinard و همکاران

بین زیرمقیاس های خودکارآمدی تحصیلی با زیرمولفه های درگیری تحصیلی، سازگاری و اهداف پیشرفت همبستگی معناداری وجود دارد به گونه ای که سطح معناداری کلیه مسیرهای پیشنهادی الگوی مفهومی در سطح معناداری $p<۰/۰۱$ است (جدول ۳).

بحث

این پژوهش با هدف تعیین برآزش الگوی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دبیرستانی انجام گرفت. نتایج حاصل بیانگر همبستگی معنا دار مولفه های خودکارآمدی تحصیلی با مولفه های سایر متغیرها است همچنین یافته های الگوی اصلاح شده حاکی از آن است که الگو از برآزش مطلوبی درخصوص رابطه بین مولفه های ارائه شده برخوردار است بنابراین، می توان گفت ساختار عاملی پیشنهادی این پژوهش نیز از برآزش مناسبی برخوردار است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری اجتماعی همبستگی دارد. در این خصوص نتایج پژوهش Turki & Majed Al-Qaisy (۱۹)، Lai (۱۸) و محمدی فر و همکاران (۱۵) با یافته های پژوهش حاضر همخوانی دارد. این یافته را می توان چنین تبیین نمود که

بیشتری دارند، درگیری تحصیلی بیشتری از نظر رفتاری از خود نشان می دهند. یافته های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش پیرکمالی و همکاران (۴۰) و ثمره (۴۱) همخوانی دارد به این معنی است که با افزایش خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزایش می یابد.

نتیجه گیری

همبستگی خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با اهداف پیشرفت و سازگاری اجتماعی دانش آموزان در الگوی پیشنهادی از برآزش خوبی برخوردار است. پیشنهاد می شود که روش های آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان و درگیری تحصیلی تاکید شود تا سبب پیشرفت و سازگاری اجتماعی در یادگیرندگان شود. محدودیت این پژوهش مربوط به قلمرو مکانی و زمانی پژوهش بود، بدین معنا که این پژوهش در شهر تهران اجرا شده و لذا قابلیت تعمیم به دانش آموزان مدارس، مقاطع و شهرهای دیگر را ندارد.

سیاسگزار

این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری آقای محبوب محمدی کمار سفلی در رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز به راهنمایی جناب آقای دکتر سعید جهانیان با مجوز طرح ۶۴/۵۱۷/۶۰ می باشد. در ضمن از کلیه کسانی که در این پژوهش یاری نمودند، نهایت تشکر و قدردانی می شود.

References

1. Ghorban Jahromi R, Hejazi E, Khodayari Fard M. [Investigating the mediating role of achievement goals in the relationship between need for closure and cognitive engagement: The effect of procrastination context]. *Journal of Psychology*. 2015; 19 (1): 87- 99.
2. Wang MT, Eccles JS. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*. 2013; 28: 12-23. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
3. Skinner EA, Pitzer JR, Brule HA. The role of emotion in engagement, coping, and the

(۳۸) در پژوهش های خود به همبستگی منفی و معنادار خودکارآمدی تحصیلی و اهداف عملکردی- اجتنابی اشاره کرده اند. به علاوه، نتایج پژوهش داوری و همکاران (۳۹) نیز با یافته پژوهش حاضر مطابقت دارد، به این صورت که نتایج پژوهش داوری و همکاران (۳۹) نیز نشان داد خودکارآمدی تحصیلی با اهداف عملکردی- اجتنابی همبستگی منفی و معنادار دارد. این یافته را چنین می توان تفسیر نمود که هنگامی که یک فرد علاقمند به نشان دادن شایستگی و لیاقت بالا در یک تکلیف است، به این معنی می باشد که علاقمند به یادگیری و ارتقای توانایی های خود است. لذا این باور را دارد که برای بهبود توانایی ها، تلاش ارزشمند است. ولی هنگامی که فرد در مورد توانایی های خود ادراک ضعیف و پایینی دارد و شایستگی خود را باور ندارد، همیشه نگران بوده و با اجتناب از شکست و ترس از عدم تایید از سوی دیگران، درگیر می باشد. افراد با خودکارآمدی تحصیلی پایین، اکثرا افکار منفی، مثل تردید نسبت به خود یا سرزنش شرایط، را پرورش می دهند که این باعث ترس و اجتناب از شکست در آن ها می گردد. لذا دانش آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی قوی را پرورش می دهند، توانایی های بهتری در مدیریت یادگیری خود داشته و در مقابل فشارهای اجتماعی که باعث تحلیل موفقیت های آن ها می شود، ایستادگی نموده و به اهداف پیشرفت خود دست می یابند. علاوه بر این، یافته های پژوهش حاضر نشان داد بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی همبستگی معنادار وجود دارد. به این صورت افرادی که اهداف پیشرفت اجتناب تسلط

- development of motivational resilience. In R. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, L.(Eds). *International Handbook of Emotions and Education*. New York; 2014: 331-347.
4. Appleton JJ, Christenson SL, Furlong MJ. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Journal of Psychology in the Schools*. 2008; 45 (5): 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
5. Furrer C, Skinner E, Marchand G, Kindermann TA. Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development. Paper presented at the Society for Research on Adolescence, San Francisco; 2006
6. Samareh S, Khezri Moghadam N. [Relationship between Achievement goals and academic

- self-efficacy; mediation role of academic engagement]. *Educational Strategy Medical Sciences*. 2016; 8 (6) :13-20.
7. Ferla J, Valcke M, Cai Y. Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*. 2009; 19(4): 499-505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
 8. Ugwu FO, Onyishi IE, Tyoyima W. Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium Journal*. 2013; 13 (2): 37- 45.
 9. Lotfi Azizi A, Afroz GH, Dortaj F, Nemat Tavosi M. [The role of control and self-efficacy in predicting student's academic motivation]. *Journal of Research in Educational Systems*. 2016; 9 (31): 1- 18.
 10. Bandura A. Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press. 1994.
 11. Fathiazar E, Golparvar1 F, Mirnasab MM, Vahedi SH. [Phenomenological study of behavioral problems in high school students: Social-emotional and academic challenges]. *Biannual Journal of Applied Counseling*. 2016; 6 (2): 53- 72.
 12. Azizi Nejad B. [The role of the social support of schools on academic compatibility of the students: by effect of mediating satisfaction of the school, hopefulness and self-efficacy of students]. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*. 2016; 4 (13): 57- 68.
 13. Khoshkonesh A, Asadi M, Shiralipour A, Keshavarz Afshar H. [The role of essential needs and social support in social adjustment among high school students]. *Journal of Applied Psychology*. 2010; 1 (13): 82- 94.
 14. Keskin Y, Keskin SC, Kirtel A. Examination of the compatibility of the questions used by social studies teachers in the class with the program achievements according to the SOLO Taxonomy. *Journal of Education and Training Studies*. 2016; 4(4): 68-76. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1286>
 15. Mohammadyfar MA, Kazemi S, Zarei Matekolae E. [The role of students' family function and self-efficacy in social adjustment]. *Journal of School Psychology*. 2016; 5 (14): 117- 131.
 16. Khajavi AB, Hosseinai MA, Fakuri Haji Yar H, Soleiman Pourmoran M. [Investigating the relationship between social adaptation and academic progress of Kalaleh elementary students in the academic year 2015]. *National Conference on Psychology of Educational and Social Sciences Mazandaran*. Research Institute Knowledge Assistants. 2015.
 17. Curtis R, Groarke A, Sullivan F. Stress and self-efficacy predict psychological adjustment at diagnosis of prostate cancer. *Quality of Life, Human Behavior*. 2014; 4(5569): 1-5. <https://doi.org/10.1038/srep05569> PMID:24993798 PMCID:PMC4081888
 18. Lai CS. College freshmen's self-efficacy, effort regulation, perceived stress and their adaptation to college. *Asian Journal of Humanities and social Sciences*. 2014; 2(2): 107- 117.
 19. Turki, J, Majed Al-Qaisy L. Adjustment problems and self-efficacy among gifted students in salt pioneer center. *International Journal of Education & Sciences*. 2012; 4 (1): 1-6. <https://doi.org/10.1080/09751122.2012.11890020> <https://doi.org/10.31901/24566322.2012/04.01.01>
 20. Yusoff YM. International students' adjustment in higher education: Relation between social support, self-efficacy and socio-cultural adjustment. *Australian Journal of Business and Management Research*. 2011; 1(1):1-15.
 21. Yusoff YM, Nadarajah SH. International students experience in a Malaysian public university self-efficacy and socio-cultural adjustment. *The 3rd International Conference on International Studies*. 2010: 1-12.
 22. Gajdzik PK. Relationship between self- efficacy beliefs and socio-cultural adjustment of international graduate students and American graduate students. PhD Thesis, Texas, Baylor University. 2005.
 23. Jinks J, Morgan V. Children's perceived academic self-efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*. 1999; 72 (4): 224- 230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>
 24. Ellsworth A. In retrospect: is youth grade retention associated with self-esteem and self-efficacy in early adulthood? *International Journal of Adolescence and Youth*. 2009; 15(2): 1-18. <https://doi.org/10.1080/02673843.2009.9748019>
 25. KarimZade M, Mohseni NCH. [Female academic

- self-efficacy and academic achievement]. *Journal of Quarterly Journal of Women's Social and Psychological*. 2006; 4 (2): 29- 45.
26. Bani Asadi A, Shafeipour H. [The role of educational motivation, self-efficacy, and study approaches in mathematics achievement]. *Quarterly Journal of New Thoughts on Educational*. 2013; 8 (4): 81- 102.
 27. Mashayekhi Dolatabadi MM, Mohammadi M. [Resilience and spiritual intelligence predictors of as academic self-efficacy in urban and rural students]. *Journal of School Psychology*. 2014; 3 (2): 253- 266.
 28. Hooman H. *Practice Guide for Compiling an Academic dissertation* Tehran: Pkfrhang Equipment. 2018.
 29. Yaghmaei F. *Measuring in Research by Valid and Reliable instruments*. Publish Shaid Beheshti University of Medical Sciences and Health Service. 2009.
 30. Zarang RA. *The relationship between learning styles and academic conflict with academic performance of students of Ferdowsi University of Mashhad*. Master Thesis in Educational Psychology. Mashhad Ferdowsi University. 2012.
 31. Dortaj F, Rajabyan Dahvireh M. [The impact of distance education (based Mooc) on academic engagement and its components among the students of PNU]. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*. 2018; 6 (10): 131- 150
 32. Elliot A, Church M. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997; 72 (1): 218- 232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
 33. Heidari M. *Study of the position of self-empowerment in the structural model of success educational*. PhD thesis. Shahid Beheshti University. 2010.
 34. Sinha O, Ki B, Singh R B. [Guide to the Adaptation Questionnaire for high school students]. Translated by Abolfazl Karami. Tehran: Sina Equipment Smart Institute.1998.
 35. Sinha A K, Singh R P. Adjustment inventory for college students. *Indian Psychological Review*.1968; 4(2): 158-160.
 36. Rajabi GH R, CHahardoli HA, Attari YA. [Investigating the relationship between family performance and psychosocial climate of the classroom with maladaptation of high school students in Malayer]. *Journal of Educational Sciences and Psychology*. 2007; 1 (2): 113- 128.
 37. Hejazi E, Naghsh Z. [Structural model of the relationship between perception of classroom, goals achievement, self-efficacy, and self-regulation in mathematics]. *Journal of Advances in Cognitive Sciences*. 2009; 10 (4): 27-38.
 38. Chouinard R, Karsenti T, Roy N. Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*. 2007; 77(3): 501-517. <https://doi.org/10.1348/https://doi.org/10.1348/000709906X133589> PMID:17908372
 39. Davari M, Gholamali Lavasani M, Ejei J. [Relationship between perfectionism and academic self-efficacy with students' achievement goals]. *Journal of Psychology*. 2012; 16 (3): 281- 267.
 40. Pirkamali MA, Momeni Mahmoei H, Pakdaman M. [Review of the relationship between self-efficacy of science teachers on motivation, attitude and academic achievement of fifth grade elementary school students]. *Journal of Research in Curriculum Planning*. 2013; 2 (10): 123-34.
 41. Samareh S, Kezri Moghadam N. [Relationship between achievement goals and academic self-efficacy; Mediation role of academic engagement]. *Journal of Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*. 2016; 8(6): 13- 20.