

بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین فاکتورهای موفقیت با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان

جیران مرادی^۱، یحیی باراحمدی^{۲*}، محمود گودرزی^۳، امید مرادی^۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۲/۱۴

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده


هدف: هدف از پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین فاکتورهای موفقیت با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بود.


روش‌شناسی: این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان دختر پایه‌ی یازدهم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. از این جامعه، ۴۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز جینک و مورگان (۱۹۹۹)، هویت تحصیلی موفق واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)، باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۰)، نیازهای اساسی روانشناختی گاردیا و همکاران (۲۰۰۰) و انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۸۷) بود. داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل معادلات ساختاری، در نرم افزار SPSS24 و Amos24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.


یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که برازش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری پژوهش، تأیید شد. نتایج نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی، هویت تحصیلی موفق و نیازهای اساسی روانشناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت اثر مستقیم و معنادار داشتند، همچنین خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی بر هویت تحصیلی موفق و نیازهای اساسی و نهایتاً نیازهای اساسی بر هویت تحصیلی موفق تأثیر مثبت و معنی‌داری سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار دارد ($P < 0/05$).


بحث و نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج پژوهش، دانش‌آموزانی که دچار افت تحصیلی شده و انگیزش پیشرفت و موفقیت در آنها روند کاهشی دارد را می‌توان با استفاده از برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای در جهت بهبود هویت تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و نیازهای اساسی روانشناختی مورد مداخله قرار داد و زمینه پیشرفت تحصیلی را در آنها محیا کرد. نتایج این پژوهش همچنین می‌تواند زمینه برنامه‌ریزی مناسب در جهت اتخاذ راهکارهای آموزشی مناسب در جهت افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان و به تبع آن کاهش افت و بی‌میلی تحصیلی را به همراه داشته باشد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، فاکتورهای موفقیت، باورهای معرفت‌شناختی، نیازهای اساسی روانشناختی، هویت تحصیلی، انگیزش پیشرفت

^۱ دانشجوی دکتر، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. 

^۲ استادیار گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران (نویسنده مسئول). 

^۳ استادیار گروه مشاوره، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. 

^۴ استادیار گروه مشاوره، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. 

مقدمه

نظام‌های آموزشی بر مبنای آموزش و پرورش نسل آینده‌ساز جامعه بنا شده و دانش‌آموزان از نقش محوری در این نظام برخوردار هستند و وجود حمایت‌های اجتماعی از جانب خانواده‌ها، حکومت و دولت، نظام آموزش و پرورش، سازمان‌ها و دیگر نهاده برای رشد آنها الزامی می‌باشد (Yar Mohammadzadeh and Faizollahi, 2016). در این راستا روانشناسان و معلمان، انگیزش^۱، را یکی از مفاهیم کلیدی می‌دانند که برای توضیح سطوح مختلف عملکرد استفاده می‌شود. عامل اصلی بروز رفتار انگیزش است و می‌توان آن را نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل یادگیری او تعریف کرد (Luong, Strobel & Greiff, 2017). همچنین از این مفهوم می‌توان برای توضیح و تبیین تفاوت بین دانش‌آموزانی که استعداد یکسان برای یادگیری دارند، اما پیشرفت تحصیلی آن‌ها متفاوت است، بهره گرفت. از دیدگاه روانشناسان، انگیزش فرایندی درونی که رفتار را در طول زمان، فعال، هدایت و حفظ می‌کند و انگیزش را به دو دسته "درونی" و "بیرونی" تقسیم کرده‌اند (Hassanzadeh, 2002).

متخصصان علوم تربیتی، اهمیت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را، به دلیل ارتباط آن با سطح یادگیری، کسب مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده‌اند و نتایج تحقیقات مختلف مؤید ارتباط بین انگیزه تحصیلی و عوامل فردی و اجتماعی متعددی است که همگی حاکی از تاثیرپذیری شدید انگیزه تحصیلی از این عوامل بوده است. براساس این نتایج متغیرهای شخصیتی، خانوادگی، محیط تحصیلی و اجتماعی با سازه انگیزش پیشرفت مرتبط می‌باشند (Clark & Schroth, 2010). از سویی مطالعات نشان می‌دهد که نظریه پردازان دیدگاه‌های مختلفی درباره موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته‌اند از جمله تینتو (1993) که از اولین نظریه پردازان است، پشتکار دانش‌آموز برای به دست آوردن مدرک یا نمره را جزء اساسی موفقیت می‌داند. وی در نظریه اش، ارتباط بین یکپارچگی دانش‌آموز (ارزش‌ها و هنجارهای دانش‌آموز در ارتباط با دوستان و معلمان و میزان تعلق به موسسه یا مدرسه) و پشتکار را مورد تأکید قرار می‌دهد و اظهار می‌دارد که رفتار دانش‌آموز هم تحصیلی است و هم اجتماعی و او بایستی بتواند در درون هر دو حوزه رشد یکپارچه‌ای داشته باشد تا به موفقیت تحصیلی نائل شود (Artino, 2009). درحالیکه آرتینو (2009) موفقیت تحصیلی را شامل سه جزء پیشرفت، رضایت و تداوم انگیزش می‌داند و سه عامل محیط یادگیری، عوامل فردی و رفتارهای فردی را در آن سهیم می‌داند. با این حال برخی پژوهش‌ها هویت تحصیلی را از جمله عوامل مؤثر بر ادراک موفقیت عنوان کردند (Sinclair & Webb, 2020)، به طور مثال اظهار شده که هویت تحصیلی به مشارکت علمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان اثر بخش بوده (Lowe, 2020) و همچنین هویت ایمن ارتباط معنی داری با ادراک از موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Yukhymenko, 2021). در عین حال پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نیازهای اساسی روانشناختی در بهبود موفقیت تحصیلی و شغلی دانشجویان (Holding & et al, 2020)، بهبود موفقیت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان (Luchian, A. E., & Boiangiu, 2021) و افزایش مشارکت و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر گذار است (Gao & et al, 2021). و در عین حال بسیاری از پژوهش‌ها انگیزش را به عنوان یکی از مهمترین فاکتورهای موفقیت معرفی کردند (Özhan & Kocadere, 2020; Rose & et al, 2020).

در این راستا یکی از عواملی که ممکن است انگیزش پیشرفت را تحت تأثیر قرار دهد هویت تحصیلی می‌باشد (Delpechitre & et al, 2020). در این راستا اظهار شده است که انگیزش فرد به شدت تحت تأثیر نوع هویت وی است (Faramarzi & et al, 2016). مفهوم هویت^۲ (خود) با کلمات دقیق قابل تعریف نیست و تا حدی مبهم می‌باشد. هویت شامل تداوم و ثباتی است که مشخص‌کننده افراد است، علیرغم تغییراتی که در زمان پیدا می‌کنند و نقش‌هایی که در هر مرحله از زندگی به عهده می‌گیرند. شکل‌گیری هویت طی یک توالی از مراحل رشدی روی می‌دهد (Faramarzi, Maktabi, 2016). (Ghasemikhah and Farzadi, 2016). هویت تحصیلی دربرگیرنده رفتارهای علمی، احساس شایستگی و خودکارآمدی است و البته به رشد هویت عمومی نیز وابسته است (Rahiminezhad, 2011). هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی،

¹ motivation

² identity

خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند، کسب می‌کنند و می‌تواند زمینه تلاش بیشتر دانش‌آموز را در کسب دانش افزایش دهد و لذا توسعه آن می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی منجر شود (Yukhymenko, 2021).

از طرفی نیازهای روانشناختی از عواملی است که می‌تواند انگیزش پیشرفت را تحت تأثیر قرار دهد. در این راستا می‌توان گفت که اگر نیازهای اساسی روانشناختی^۱ دانش‌آموزان در محیط آموزشی برآورده شود، می‌تواند انگیزش تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. این نیازها مبنای نظریه‌ی خودتعیین‌گری را شکل می‌دهند و به‌عنوان انرژی لازم برای کمک به پرورش مهارت‌ها و رشد سالم تعریف می‌شوند (Deci & Ryan, 2011). نیازهای اساسی روانشناختی براساس این نظریه خودتعیین‌گری عبارت است از «خودپیروی»، «شایستگی» و «ارتباط» (Vandercammen, 2014). خودپیروی اشاره به تمایل، آزادی و داشتن فرصت برای تعیین اعمال خود دارد. شایستگی به معنای تمایل برای مؤثر بودن و موفق شدن در فعالیت‌های مورد نظر و دستیابی به نتایج پیش‌بینی شده است و ارتباط اشاره به تمایل برای مورد حمایت واقع شدن از طرف دیگران و اعتماد به افراد دیگر دارد. براساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری، نیازهای اساسی روانشناختی، نیازهای ذاتی و جهان‌شمول بوده که در همه‌ی فرهنگ‌ها قابل مشاهده هستند (Martos & Sally, 2017) و ارضای آن‌ها با پیامدهای مثبت روانشناختی همراه است. در این راستا، یافته‌های راتل و داجتس (حاکی از وجود رابطه نیازهای اساسی روانشناختی را با سازگاری تحصیلی، درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی است (Ratelle & Duchesne, 2014). نتایج بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) حاکمی از این بود که برآورده شدن نیازهای اساسی فراگیران با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه‌ای مثبت دارد (Bordbar and Yousefi, 2016).

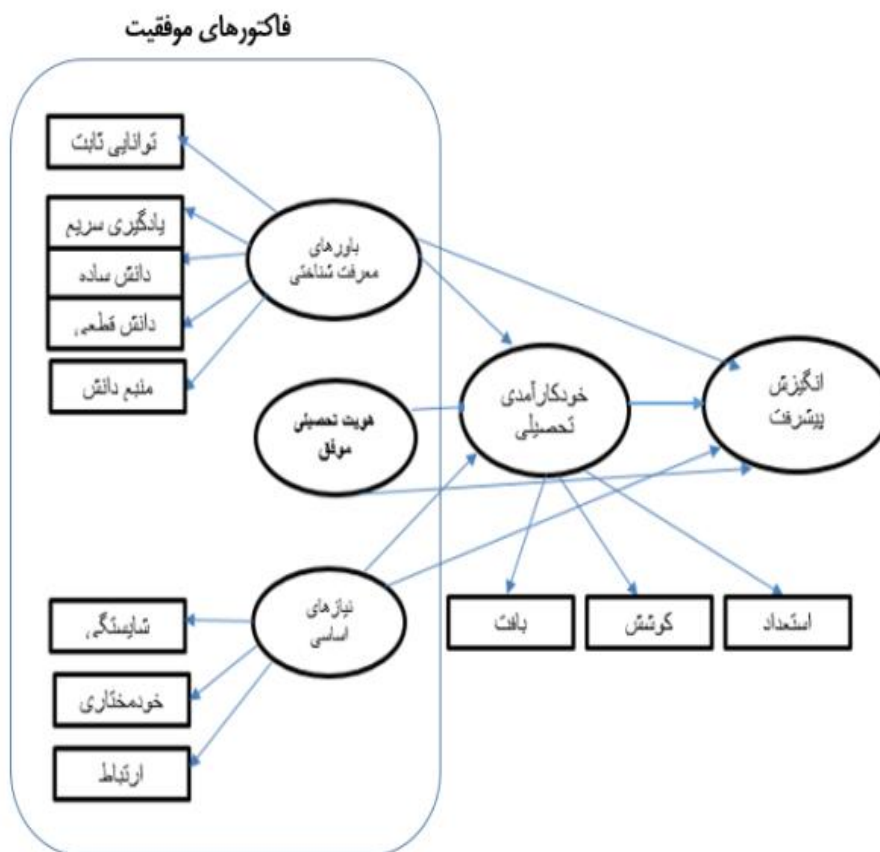
در ادامه از جمله عواملی که می‌تواند انگیزش تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد باورهای معرفت‌شناختی می‌باشد (Holding, 2020). این باورهای به فهم افراد، چگونگی بدست آوردن، اعتبار از دانش و برداشت افراد از توانایی و سرعت برای به دست آوردن دانش مرتبط است (Khaleghinejad, 2011). امروزه باورهای معرفت‌شناختی به عنوان یک سازه شناختی مهم در حوزه یادگیری و آموزش محسوب می‌شود که بینش مناسبی درباره فهم چگونگی ساخت دانش توسط افراد را فراهم می‌کند (Hofer, 2000). باورهای معرفت‌شناختی در حقیقت منعکس‌کننده باورهای افراد در ارتباط با سؤالاتی از قبیل دانش چیست؟ دانش چگونه به دست می‌آید؟ درجه اعتبار دانش چقدر است؟ چه معیارها و محدودیت‌هایی برای دانش وجود دارد؟ و ... (Brownlee, 2001). توسعه باورهای معرفت‌شناختی، نقش مهمی در تغییرهای مفهومی، سازماندهی دانش علمی در ساختارهای شناختی و فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند (Elder, 2002) و فهم ارتباط باورهای دانش‌آموزان با عوامل تأثیرگذار در محیط یادگیری به تبیین موفقیت‌ها و مشکلات دانش‌آموزان در کلاس درس کمک می‌کند و برای بهبود آموزش مؤثر است (Buehl, 2008). علاوه بر این می‌تواند به عنوان یک شاخص قوی برای معلمان در جهت فهم رفتار و افکار مورد استفاده قرار گیرد. نتایج بدست آمده از پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در چگونگی یادگیری دانش‌آموزان، چگونگی آموزش، راهبردهای فراشناخت، تبیین و تفسیر اطلاعات و پشتکار در وظایف تحصیلی (Schommer, 2005)، غلبه بر پارادوکس‌های یادگیری و کنترل فراشناختی (Bromme & Stahl, 2009) ایفا می‌کند. با این حال نقش این مؤلفه تحصیلی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان کمتر مورد بررسی قرار گرفته است و نیاز به پژوهش‌های مستند لازم به نظر می‌رسد تا درک بهتری از اثرات تحصیلی این متغیر بدست آید.

با این حال به نظر می‌رسد انگیزش پیشرفت تحصیلی بیش از هر متغیر تحت تأثیر خودکارآمدی تحصیلی باشد، زیرا پژوهش‌های زیادی در این رابطه صورت گرفته و اغلب آنها اظهار کردند که بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان ارتباط بسیار قوی وجود دارد (TAŞ, 2020) و معمولاً دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا به موفقیت‌های چشم‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی دست پیدا می‌کنند (Bandura, 1986). زمانی که فرد از شکست نمی‌هراسد و برنامه‌ریزی می‌کند تا به هدف خود برسد، در تنظیم برنامه‌ها باید توان خود را نیز در نظر داشته باشد و با توجه به مقدمات از پیش تنظیم شده‌ی

¹ basic psychological needs

خودباوری داشته باشد و در نهایت، با کنترل گام به گام رفتار خود برای رسیدن به هدف، خود را هدایت می‌کند پس از انگیزه پیشرفت بالایی نیز برخوردار می‌شود؛ چرا که این عوامل با کسب موفقیت رابطه مستقیم دارند (Liu, 2008). با این حال بندورا معتقد است که خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. به نظر وی داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی افراد پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان درباره توانایی‌های خود در انجام آنها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است، با این حال انتظار می‌رود که فاکتورهای برشمرده شده در زمینه موفقیت دانش‌آموزان، با ایجاد تعامل سازنده با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بتواند بین توانایی‌های شناختی و روانشناختی دانش‌آموز سازگاری ایجاد کرده و زمینه رشد و ارتقاء انگیزش تحصیلی را فراهم آورد. با این حال با توجه به خط‌مشی‌های آموزشی در مدارس، به طور هفتگی و روزمره که توسط معلمان تنظیم می‌گردد دانش‌آموزانی که صرفاً به دلیل داشتن انگیزه‌ی موفقیت بالا یا قدرت مدیریت رفتاری، کارآمدتر از دانش‌آموزانی هستند، که توان یادگیری بیشتر اما انگیزه‌ی پیشرفت کمتری دارند (Kolo, Jafar and Ahmad, 2017). در عین حال انگیزش پیشرفت تحصیلی از عوامل زمینه‌ای بهبود عملکرد تحصیلی بوده (Diaconu, Brumariu & Hurley, 2020) و زمینه بهبود یادگیری (Thi & Nguyen, 2021)، باعث بهبود عملکرد تحصیلی (Tus, 2020) و باعث شکوفایی قابلیت‌های شناختی (Peng & Kievit, 2020) و در عین حال باعث کاهش فرسودگی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان (Jin & Zamudio, 2021) شده و با کاهش بیگانگی با درس و بهبود فاکتورهای روانشناختی مرتبط با اشتیاق به درس و یادگیری در ارتباط است (Pulyaeva & Nevryuev, 2020).

با این حال و به طور کلی انگیزش تحصیلی از جمله مهمترین متغیرهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی می‌باشد و با در نظر گرفتن اینکه یکی از مشکلات شایع نظام آموزشی در پدیده افت تحصیلی است که زبان‌های زیادی را برای دولت و خانواده به دنبال دارد، تلاش برای شناسایی عوامل مهم در انگیزش پیشرفت تحصیلی و ارائه راهبردها و انجام اقداماتی در جهت کاهش خسارات مستلزم تحقیقات بسیاری در این زمینه است. با توجه به اینکه افت تحصیلی دانش‌آموزان هزینه‌های سنگینی را به والدین و جامعه تحمیل نموده و از طرفی فارغ از هزینه‌های مالی، به دانش‌آموزان آسیب روانی و اجتماعی وارد می‌سازد ضرورت این پژوهش احساس می‌شود. و لذا شناخت عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌تواند زمینه برنامه‌ریزی مناسب در جهت بهبود این متغیر و جلوگیری از ترک تحصیل دانش‌آموزان را به همراه داشته باشد. لذا هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هویت تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، نیازهای اساسی روانشناختی با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان می‌باشد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

روش شناسی

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر شاغل به تحصیل در پایه‌ی یازدهم ناحیه‌ی ۱ و ۲ و ۳ کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که تعداد آنها مطابق آمار اخذ شده از آموزش و پرورش شهر کرمانشاه ۳۶۹۹ نفر است. تعداد نمونه آماری مطابق جدول مورگان ۳۵۱ بود. اما به دلیل احتمال ریزش نمونه‌ها و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها نمونه آماری ۴۵۰ نفر در نظر گرفته شد. همچنین به دلیل توزیع جامعه آماری در مناطق مختلف شهری از نمونه‌گیری خوشه‌ای-تصادفی استفاده شد. در نهایت ۴۰۰ پرسشنامه صحیح مورد تحلیل قرار گرفت. بنابراین از بین مدارس منطقه‌ی یک، دو و سه کرمانشاه، از هر منطقه ۲ مدرسه به صورت تصادفی (در مجموع ۶ مدرسه از سه ناحیه)، از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی (در مجموع ۱۸ کلاس در سه ناحیه) انتخاب شد و پرسشنامه‌ها در میان تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های نمونه توزیع گشت. همه دانش‌آموزان در مدارس دولتی بودند و هیچ‌یک از دانش‌آموزان مردودی سال قبل نبودند. بنابراین از ملاک‌های ورود می‌توان به عدم مردودی در دوره قبلی و رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش و از ملاک‌های خروجی، عدم تمایل دانش‌آموزان برای ادامه پژوهش و مخدوش بودن پرسشنامه نام برد. در ابتدا با مراجعه به حراست آموزش و پرورش شهر کرمانشاه، مجوز توزیع پرسشنامه در مدارس اخذ گردید. در ادامه با مراجعه به مدارس منتخب، پرسشنامه‌ها توزیع گردید. نهایتاً اطلاعات جمع‌آوری شده در نرم‌افزارهای آماری مورد تحلیل قرار گرفت. ابزارهای پژوهش شامل پنج پرسشنامه است که در ادامه توضیح داده شده است:

۱. پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموز^۱. این پرسشنامه توسط Morgan & Jinks (1999) ساخته شده و دارای ۳۰ گویه است که در سه خرده مقیاس استعداد (۱۳ گویه)، کوشش (۴ گویه) و بافت (۱۳ گویه) طراحی شده و در قالب طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۴) ارائه شده است. دامنه نمرات از ۳۰ تا ۱۲۰ می‌باشد. نمره ۳۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی

¹ student efficacy scale

پایین و نمره ۱۲۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی خیلی بالاست. روایی و پایایی ابزار توسط نویسنده آن (سازنده آن) تأیید شده است (ضریب آلفای کرونباخ، استعداد (۰/۷۵)، کوشش (۰/۷۹) و بافت (۰/۷۷)). کریم زاده (۱۳۸۰) در پژوهش خود روایی صوری آن را تأیید کرده و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را ۰/۷۶ محاسبه کرد (ضریب آلفای کرونباخ، استعداد (۰/۸۱)، کوشش (۰/۷۸) و بافت (۰/۸۰)). روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموز در پژوهش حاضر نیز تأیید گردید (ضریب آلفای کرونباخ، بیش از ۰/۷۷ برای ابعاد و کل پرسشنامه).

۲. پرسشنامه انگیزش پیشرفت^۱. این پرسشنامه توسط Hermans (1978) ساخته شده و دارای ۲۹ سوال و ده شاخص سطح آرزو (۳ گویه)، رفتار مخاطره آمیز (۳ گویه)، ارتقاء طلبی (۳ گویه)، مسئولیت پذیری (۳ گویه)، پشتکار (۳ گویه)، ادراک زمانی (۳ گویه)، رفتار شناختی (۳ گویه)، آینده نگری (۳ گویه)، انتخاب دوست (۳ گویه)، رفتار موفق (۲ گویه) می‌باشد که در پی جمله ناتمام، پاسخ‌های ۴ گزینه‌ای در مقیاس لیکرت ارائه شده است. دامنه نمرات فرد بین ۲۹ الی ۱۱۶ است که نمره بالا (بالتر از میانگین) نشانگر انگیزش پیشرفت بالا و نمرات پایین (پایین تر از میانگین) بیانگر انگیزش پیشرفت پایین در فرد می‌باشد. روایی و پایایی ابزار توسط نویسنده آن تأیید شده است (ضریب آلفای کرونباخ، سطح آرزو (۰/۷۵)، رفتار مخاطره آمیز (۰/۸۰)، ارتقاء طلبی (۰/۷۹)، مسئولیت پذیری (۰/۷۴)، پشتکار (۰/۷۸)، ادراک زمانی (۰/۷۵)، رفتار شناختی (۰/۷۹)، آینده نگری (۰/۷۵)، انتخاب دوست (۰/۸۰)، رفتار موفق (۰/۸۲)). در پژوهش اکبری (۱۳۸۶) برای تعیین روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده شد و روایی تأیید شد. همچنین ایشان در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ را بیشتر از ۰/۷۰ به دست آوردند ضریب آلفای کرونباخ، سطح آرزو (۰/۸۱)، رفتار مخاطره آمیز (۰/۷۵)، ارتقاء طلبی (۰/۷۸)، مسئولیت پذیری (۰/۷۹)، پشتکار (۰/۸۰)، ادراک زمانی (۰/۷۶)، رفتار شناختی (۰/۷۷)، آینده نگری (۰/۸۰)، انتخاب دوست (۰/۷۹)، رفتار موفق (۰/۸۰)). روایی و پایایی پرسشنامه انگیزش پیشرفت در پژوهش حاضر نیز تأیید گردید (ضریب آلفای کرونباخ، بیش از ۰/۷۱ برای ابعاد و کل پرسشنامه).

۳. پرسشنامه هویت تحصیلی^۲. این پرسشنامه توسط Was & Isaacson (2008) ساخته شده که دارای ۴۰ گویه و چهار مؤلفه‌ی هویت تحصیلی سردرگم (۱۰ گویه)، هویت تحصیلی دیررس (۱۰ گویه)، هویت تحصیلی دنباله‌رو (۱۰ گویه) و هویت تحصیلی موفق (۱۰ گویه) و مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم)، می‌باشد. دامنه نمرات از ۴۰ تا ۲۰۰ می‌باشد. نمره ۴۰ نشان‌دهنده هویت تحصیلی ضعیف و نمره ۲۰۰ نشان‌دهنده هویت تحصیلی عالی است. روایی و پایایی ابزار توسط نویسنده آن تأیید شده است (ضریب آلفای کرونباخ، هویت تحصیلی سردرگم (۰/۷۵)، هویت تحصیلی دیررس (۰/۸۰)، هویت تحصیلی دنباله‌رو (۰/۷۶) و هویت تحصیلی موفق (۰/۸۱)). بر اساس یافته‌های پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۰) این مقیاس دارای روایی صوری قابل قبولی در میان دانش‌آموزان ایرانی است. آنها ضریب آلفای کرونباخ برای عامل‌های هویت موفق (۰/۸۵)، هویت دیررس (۰/۷۲)، هویت سردرگم (۰/۷۱) و هویت زودرس (۰/۵۹) را محاسبه کردند. روایی و پایایی پرسشنامه هویت تحصیلی در پژوهش حاضر نیز تأیید گردید (ضریب آلفای کرونباخ، بیش از ۰/۷۳ برای ابعاد و کل پرسشنامه).

۴. پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی^۳. این پرسشنامه توسط Shomer (1990) در قالب ۶۳ گویه و ۱۲ بعد می‌باشد. ابعاد و گویه‌های آن شامل: به دنبال یک پاسخ بودن (۱۱ گویه)، اجتناب از وحدت بخشیدن (۸ گویه)، اجتناب از ابهام (۵ گویه)، عدم قطعیت (۶ گویه)، اتکای قطعی به مراجع (۴ گویه)، عدم انتقاد از مراجع (۶ گویه)، توانایی ذاتی (۴ گویه)، چگونه آموختن را نمی‌توان آموخت (۵ گویه)، موفقیت ربطی به کار زیاد ندارد (۴ گویه)، یادگیری با اولین فعالیت و کوشش (۳ گویه)، یادگیری سریع (۵ گویه) و تلاش و فعالیت متمرکز اتلاف وقت است (۲ گویه) می‌باشد. طیف پاسخدهی شامل مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) مشخص می‌شود. دامنه نمرات از ۶۳ تا ۴۴۱ می‌باشد. نمره ۶۳ نشان‌دهنده باورهای معرفت‌شناختی ضعیف و نمره ۴۴۱ نشان‌دهنده باورهای معرفت‌شناختی بالاست (Peng, Kievit, 2020) گزارش کرده‌اند که روایی محتوایی این پرسشنامه توسط صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی تربیتی و روایی پیش‌بین آن نیز در بافت‌های متعدد یادگیری به تأیید رسیده است. پایایی پرسشنامه توسط سازندگان نیز به تأیید رسید (ضریب آلفای کرونباخ، به دنبال یک پاسخ بودن (۰/۸۱)،

¹ Achievement motivation questionnaire

² academic identity questionnaire

³ epistemology questionnaire (EQ)

اجتناب از وحدت بخشیدن (۰/۷۵)، اجتناب از ابهام (۰/۷۶)، عدم قطعیت (۰/۸۱)، اتکای قطعی به مراجع (۰/۸۰)، عدم انتقاد از مراجع (۰/۷۹)، توانایی ذاتی (۰/۷۵)، چگونگی آموختن را نمی‌توان آموخت (۰/۷۹)، موفقیت ربطی به کار زیاد ندارد (۰/۷۷)، یادگیری با اولین فعالیت و کوشش (۰/۷۶)، یادگیری سریع (۰/۷۶) و تلاش و فعالیت متمرکز اتلاف وقت است (۰/۸۰)). در پژوهش رضائی (۱۳۸۹) نیز روایی و پایایی آن به تأیید رسیده است (ضریب آلفای کرونباخ، به دنبال یک پاسخ بودن (۰/۶۹)، اجتناب از وحدت بخشیدن (۰/۷۱)، اجتناب از ابهام (۰/۷۳)، عدم قطعیت (۰/۷۹)، اتکای قطعی به مراجع (۰/۸۱)، عدم انتقاد از مراجع (۰/۷۰)، توانایی ذاتی (۰/۷۳)، چگونگی آموختن را نمی‌توان آموخت (۰/۷۴)، موفقیت ربطی به کار زیاد ندارد (۰/۷۵)، یادگیری با اولین فعالیت و کوشش (۰/۷۸)، یادگیری سریع (۰/۷۹) و تلاش و فعالیت متمرکز اتلاف وقت است (۰/۷۶)). روایی و پایایی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی در پژوهش حاضر نیز تأیید گردید (ضریب آلفای کرونباخ، بیش از ۰/۶۹ برای ابعاد و کل پرسشنامه).

۵. پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی^۱. این مقیاس توسط laGuardia و همکاران (2000) ساخته شده که از ۲۱ گویه تشکیل شده است و ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی را در سطح عمومی اندازه‌گیری می‌کند و دارای سه زیرمقیاس خودمختاری (۷ گویه)، شایستگی (۶ گویه) و ارتباط (۸ گویه) می‌باشد. طیف پاسخدهی هفت درجه‌ای از نمره یک (اصلاً درست نیست) تا نمره هفت (کاملاً درست است) می‌باشد. ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس در سطح عمومی در پژوهش‌های خارجی به صورت مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است. دامنه نمرات از ۲۱ تا ۱۴۷ می‌باشد. نمره ۲۱ نشان دهنده سطح پایین‌تر ارضای آن نیاز و نمره ۱۴۷ نشان دهنده سطح بالاتر ارضای آن نیاز است. سازندگان پرسشنامه ضرایب پایایی حاصل از اجرای آن روی پدر، مادر، دوستان و شریک روماتیک در همه موارد را در سطح بالا به دست آوردند (ضریب آلفای کرونباخ خودمختاری (۰/۸۵)، شایستگی (۰/۸۹) و ارتباط (۰/۸۷)). بشارت و رنجبر کلاگری (۱۳۹۲) ضرایب آلفای کرونباخ پرسش‌های زیرمقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط در مورد یک نمونه ایرانی ($n=584$) را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۳ و ۰/۹۱ گزارش کردند. این پرسشنامه در مطالعه آنها از روایی مطلوبی برخوردار بود. روایی و پایایی پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی در پژوهش حاضر نیز تأیید گردید (ضریب آلفای کرونباخ، بیش از ۰/۶۹ برای ابعاد و کل پرسشنامه). روش پژوهش حاضر مدلسازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزارهای SPSS24 و Amos24 می‌باشد.

یافته‌ها

در جدول شماره ۱، نتایج توصیفی مربوط به نمونه‌های پژوهش گزارش شد.

جدول ۱. نتایج توصیفی جمعیت‌شناختی نمونه‌های پژوهش

متغیرها	گویه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
معدل	کمتر از ۱۵	۱۰۴	۲۶
	۱۵ تا ۱۸	۲۱۵	۵۳/۸
	۱۸ تا ۲۰	۸۱	۲۰/۲
تعداد خواهر و برادر	بدون خواهر و برادر	۲۷	۶/۷
	۱ نفر	۱۹۸	۴۹/۵
	۲ نفر	۱۰۸	۲۷
وضعیت شغلی مادر	۳ نفر	۴۴	۱۱
	بیشتر از ۳ نفر	۲۳	۵/۸
	شاغل	۸۸	۲۲
تحصیلات مادر	غیرشاغل	۳۱۲	۷۸
	دیپلم و کمتر	۱۹۹	۴۹/۷
	کاردانی	۶۷	۱۶/۷
کارشناسی	۱۰۱	۲۵/۳	

¹ the basic needs satisfaction in general scale

کارشناسی ارشد	۳۱	۷/۸
دکتری	۲	۰/۵
دیپلم و کمتر	۲۵۵	۶۳/۷
کاردانی	۴۲	۱۰/۵
کارشناسی	۸۱	۲۰/۲
کارشناسی ارشد	۱۹	۴/۸
دکتری	۳	۰/۸

تحصیلات پدر

نتایج جمعیت‌شناختی نمونه‌های پژوهش نشان داد که بیشترین دامنه معدلی دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ می‌باشد (۵۳/۸ درصد)، بیشترین تعداد خواهر و برادر مربوط به یک خواهر و برادر (۴۹/۵ درصد) می‌باشد، وضعیت شغلی مادر بیشتر نمونه‌های پژوهش غیرشاغل می‌باشد (۷۸ درصد). بیشترین گروه تحصیلی مادران مربوط به دیپلم و کمتر (۴۹/۷ درصد) و پدران دیپلم و کمتر (۶۳/۷ درصد) می‌باشد. در جدول ۲ میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق گزارش شد

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	باورهای معرفت شناختی	هویت تحصیلی	نیازهای اساسی	خودکارآمدی تحصیلی	انگیزش پیشرفت
باورهای معرفت شناختی	۳/۲۴	۰/۲۳	۱	۰/۳۲۵	۰/۲۱۴	۰/۲۳۶	۰/۳۱۲
هویت تحصیلی	۳/۴۲	۰/۲۹		۱	۰/۲۹۹	۰/۲۶۴	۰/۳۳۳
نیازهای اساسی روانشناختی	۳/۶۱	۰/۴۷			۱	۰/۴۱۲	۰/۳۱۲
خودکارآمدی تحصیلی	۳/۳۱	۰/۲۸				۱	۰/۴۴۴
انگیزش پیشرفت	۳/۲۱	۰/۳۲					۱

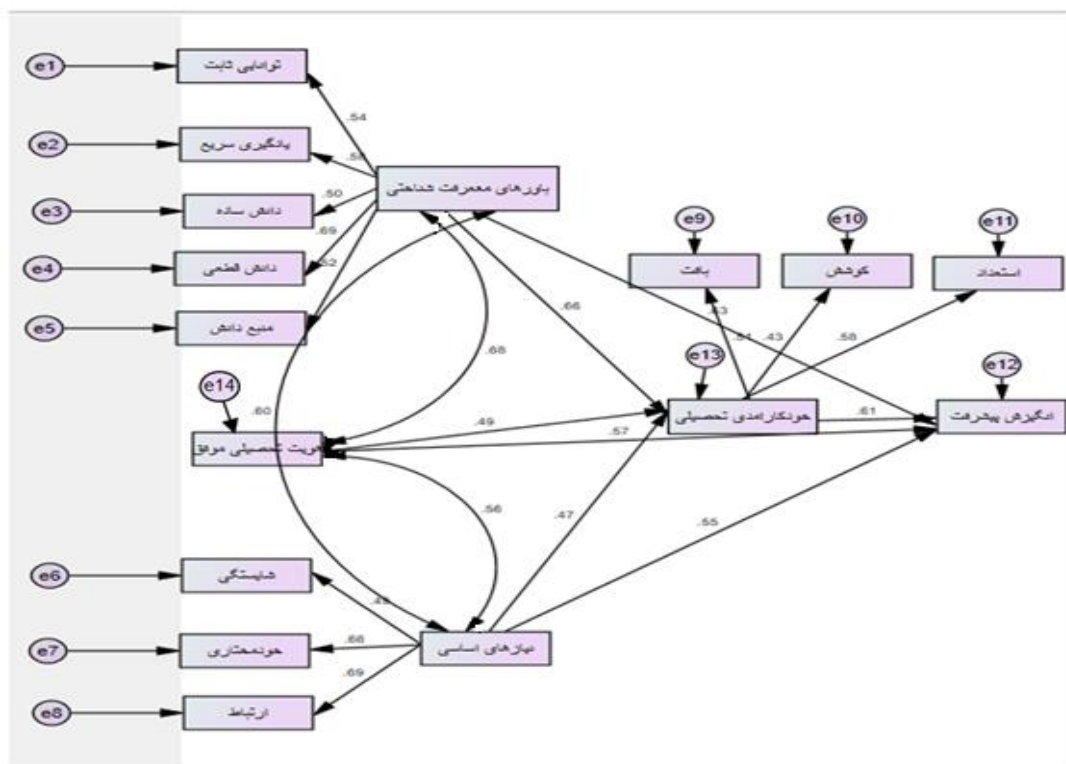
نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد که ارتباط بین باورهای معرفت‌شناختی با هویت تحصیلی، نیازهای اساسی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت مثبت و معنی‌دار می‌باشد. ارتباط بین هویت تحصیلی با نیازهای اساسی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت مثبت و معنی‌دار می‌باشد. نیازهای اساسی روان‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت مثبت و معنی‌دار می‌باشد و نهایتاً خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش پیشرفت مثبت و معنی‌دار می‌باشد (سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵). در جدول ۳، شاخص‌های برازش مدل پژوهش گزارش داده شده است:

جدول ۳. شاخص‌های برازش تحلیل مدل پیشنهادی

عنوان شاخص	مقادیر قابل قبول	مقدار نتیجه
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	باید کوچکتر از ۰.۰۸ باشد	۰/۰۰۵ تایید مدل
نیکویی برازش (GFI)	باید بزرگتر از ۰.۸ باشد	۰/۹۶ تایید مدل
شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	باید بزرگتر از ۰.۸ باشد	۰/۹۶ تایید مدل
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	باید بزرگتر از ۰.۹ باشد	۰/۹۷ تایید مدل
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	باید بزرگتر از ۰.۹ باشد	۰/۹۷ تایید مدل
شاخص برازش افزایشی (IFI)	باید بزرگتر از ۰.۹ باشد	۰/۹۷ تایید مدل

نتایج جدول شماره ۳ نشان داد که برازش مدل در تمامی شاخص‌های آن مورد تأیید می‌باشد.

در ادامه، مدل پژوهش در حالت ضرایب استاندارد آورده شده است.



نمودار ۱. مدل پژوهش در حالت ضرایب استاندارد

در جدول ۴ مقادیر ضریب Beta گزارش شده است.

جدول ۴. مقادیر ضریب Beta در مسیرهای مدل پیشنهادی

P	C.R.	S.E.	Beta	مسیر
۰/۰۰۱	۴/۱۴	۰/۱۵۲	۰/۶۳	باور معرفت شناختی --> انگیزش پیشرفت
۰/۰۰۳	۳/۲۸	۰/۲۰۱	۰/۶۶	باور معرفت شناختی --> خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱	۴/۰۴	۰/۱۲۱	۰/۴۹	هویت تحصیلی --> خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱	۳/۰۳	۰/۱۸۸	۰/۵۷	هویت تحصیلی --> انگیزش پیشرفت
۰/۰۰۷	۳/۵۳	۰/۱۳۳	۰/۴۷	نیازهای اساسی --> خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۱۹	۲/۵۲	۰/۲۱۸	۰/۵۵	نیازهای اساسی --> انگیزش پیشرفت
۰/۰۰۱	۳/۰۶	۰/۱۹۹	۰/۶۱	خودکارآمدی تحصیلی --> انگیزش پیشرفت
۰/۰۰۱	۲/۳۰	۰/۱۳۵	۰/۴۹	هویت تحصیلی --> خودکارآمدی --> انگیزش پیشرفت
۰/۰۰۱	۳/۲۴	۰/۱۸۲	۰/۵۶	باورهای معرفت شناختی --> خودکارآمدی --> انگیزش پیشرفت
۰/۰۰۳	۲/۱۹	۰/۱۶۷	۰/۴۳	نیازهای اساسی --> خودکارآمدی --> انگیزش پیشرفت

یافته‌های نمودار ۱ و جدول ۴ نشان داد که ضریب اثر غیرمستقیم استاندارد شده متغیرهای هویت تحصیلی، باورهای معرفت شناختی و نیازهای اساسی روانشناختی از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنی‌دار است. به عبارت دیگر از طریق خودکارآمدی، مؤلفه‌های هویت تحصیلی، باورهای معرفت شناختی و نیازهای اساسی روانشناختی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر معنی‌داری دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هویت تحصیلی، باورهای معرفت شناختی، نیازهای اساسی روانشناختی با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد هویت تحصیلی اثر معنی‌داری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشت. این نتیجه با نتایج Chen, et al (2020) و Faramarzi, Et al (2016)

همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد با باورهای خودکارآمدی قوی بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش و تاب‌آوری بیشتری از خود نشان داده و و با بهره‌گیری از مهارت‌ها بر انجام یک تکلیف پافشاری کنند. به طوریکه قضاوت‌های خودکارآمدی تلاش و پایداری در تکلیف را پیش‌بینی می‌کنند در عین حال برانگیختگی بیشتری برای موفق شدن در تحصیل (هویت تحصیلی) دارا هستند و در این راستا بیشتر تلاش می‌کنند و زمان بیشتری را برای مطالعه قرار می‌دهند (خودکارآمدی).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی رابطه معنی‌داری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این نتیجه با نتایج (2021) Abdi Zarrin, Soleimani همسو است. بر این اساس دانش‌آموزانی که معتقدند دانش، یکپارچه، منسجم، رشد یافته، مرتبط، تدریجی، تغییرپذیر و آزمایشی و موقتی است خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند و برعکس آنهایی که باورهای خام و سطح پایین دارند (مانند ذاتی تلقی کردن توانایی، ساده دانستن فرایند یادگیری، سریع دانستن فرایند یادگیری و مطلق دانستن دانش)، خودکارآمدی‌شان پایین‌تر است. به طور خاص، این یافته‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که به نسبی و پیچیده بودن دانش، اکتسابی بودن توانایی یادگیری و تدریجی بودن فرایند یادگیری معتقدند، در زمینه یادگیری احساس لیاقت و کارآمدی بیشتری می‌کنند و به احتمال زیاد، از راهبردهای شناختی سطح بالا از قبیل خودنظم‌دهی فراشناختی استفاده کرده و به دنبال آن به پیامدهای یادگیری بهتر دست می‌یابند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد نیازهای اساسی روانشناختی رابطه معنی‌داری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

این یافته با نتیجه پژوهش‌های (2017) Zhen, Et al و (2019) Vayskarami, Et al همسوست. در این راستا می‌توان گفت که دانش‌آموزان با داشتن خودکارآمدی تحصیلی، احساس شایستگی کرده و در انجام تکالیف درسی و اهداف یادگیری پشتکار خواهند داشت. این دانش‌آموزان اغلب در رویارویی با تکالیف و دشواری‌های تحصیلی به صورت موفقیت‌آمیزی عمل می‌کنند که این موفقیت، نه تنها احساس شایستگی را در آنها تقویت می‌کنند، بلکه باعث می‌شود آنها خودمختار بوده و در رسیدن به اهداف یادگیری، خودسازماندهی داشته باشند. آنها به دلیل موفقیت‌هایی که کسب می‌کنند در مدرسه روابط خوبی با کادرآموزشی و پرورشی مخصوصاً معلمان و دانش‌آموزان تجربه می‌کنند. این موارد باعث می‌شود نیازهای روانشناختی آنها به صورت بهتری در دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، ارضاء شوند. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که هویت تحصیلی بر انگیزش پیشرفت می‌باشد. (2017) Rahiminezhad, Et al و (2016) Faramarzi, Et al بر تاثیرگذاری هویت تحصیلی بر انگیزش تاکید دارند که این نتایج همسو با نتایج پژوهش حاضر است. سوبودا و همکاران و هو نیز به این نتیجه رسیدند که هویت بر انگیزش پیشرفت تحصیلی فرد تأثیری مثبت و مستقیم دارد (Suboda et al, 2016; Hu, 2015). در تبیین این پژوهش باید بیان داشت هویت تحصیلی بالاترین سطح سلامت روانی را نشان می‌دهد که موجب خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. استفاده از سبک هویت موفق، خودشکوفایی و شادکامی ذهنی را به همراه دارد. نوجوانان دارای هویت موفق به طور کلی از لحاظ روانی، سازگاری سالم و خوبی دارند و با مسائل به نحو مناسب و شایسته‌ای کنار می‌آیند. آن‌ها کارآمدی شخصی بالایی دارند و اضطراب‌شان پایین است. افرادی که دارای هویت تحصیلی موفق هستند برای پیشرفت و پیگیری در تکالیف دشوار انگیزش زیادی دارند. همچنین نتایج نشان داد که از طریق خودکارآمدی، هویت تحصیلی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد. به بیان دیگر هویت تحصیلی از طریق تاثیرگذاری بر خودکارآمدی بر پیشرفت دانش‌آموزان تأثیرگذار است. نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش (2018) Olivier, et al, Faramarzi, Et al (2016) می‌باشد.

براساس دیگر یافته پژوهش، باورهای معرفت‌شناختی بر انگیزش پیشرفت اثر مستقیم دارد. باورهای معرفت‌شناختی بر میزان مشارکت فعال دانش‌آموزان در یادگیری، مقاومت و پشتکار در انجام تکالیف دشوار، درک مطلب و حل مسائل تأثیر می‌گذارند و می‌توانند به یادگیری و به دنبال آن بر انگیزش پیشرفت تحصیلی کمک کنند. این باورها از یک سو با تحول‌شناختی و از سوی دیگر با بافت فرهنگی مرتبط بوده و می‌تواند بر خودگردانی و عملکرد کلاسی اثر داشته باشد. لذا می‌توان گفت باورهای معرفت‌شناختی به عنوان نظامی از فرض‌ها و باورهای ضمنی و مطلق در نظر گرفته می‌شود که انگیزش پیشرفت تحصیلی را افزایش

می‌دهند. مدل معادلات ساختاری نشان داد که، باورهای معرفت‌شناختی از طریق تاثیرگذاری بر خودکارآمدی بر پیشرفت دانش-آموزان تاثیر می‌گذارد. از آنجا که باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی می‌توانند زمینه فکری سالم و افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان فراهم آورند، زیرا پرداختن به خودنظم‌دهی و پردازش عمیق، نیازمند پشتکار و انگیزش و میل زیاد به ماندن در تکلیف می‌باشد. بنابراین اگر دانش‌آموزی دارای باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا باشد در انجام فعالیت‌های آموزشی سطح بالاتری از کارایی و خودکارآمدی از خود نشان می‌دهد که این امر انگیزش تحصیلی در این دانش‌آموزان را بالا برده و منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود.

دیگر یافته بدست آمده، موید تاثیر مستقیم نیازهای اساسی روانشناختی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان می‌باشد نیازهای روانشناختی (خودمختاری، ارتباط و شایستگی) منبع تغذیه رشد و کارکرد سالم است. چنانچه نیازها تا حدودی به طور مداوم ارضا شوند افراد به طور موثر در فعالیت‌ها درگیر شده و به عملکرد مثبتی دست پیدا می‌کنند بنابراین انگیزش پیشرفت بازتابی از ارضا نیازهای روانشناختی هستند. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری تجربه ادراک خودمختاری، شایستگی و ارتباط، انگیزش درونی و انگیزش پیشرفت را تسهیل می‌کند و هر رویدادی که نیازهای اساسی افراد را برآورده کند افزایش انگیزش را در پی دارد. براساس مدل معادلات ساختاری، نیازهای اساسی روانشناختی از طریق تاثیرگذاری بر خودکارآمدی بر پیشرفت دانش‌آموزان تاثیرگذار هستند. نتایج این پژوهش با نتایج مطالعات (Zhen, Et al (2017) همخوانی دارد. یعنی اینکه دانش‌آموزانی که دارای سطوح بالاتر خودکارآمدی تحصیلی هستند انگیزش بالایی برای یادگیری و پیشرفت دارند. در انجام تکالیف و پروژه‌ها اشتیاق بیشتری دارند، انگیزش بیشتری در یادگیری و پیشرفت تحصیلی چشم‌گیری دارند. تنش‌ها و نگرانی کمتری را تجربه می‌کنند و درگیری تحصیلی بالاتری دارند. بنابر نظریه خودتعیین‌گری، برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی باعث لذت بردن دانش‌آموزان از یادگیری و افزایش انگیزش پیشرفت می‌شود که تاثیر مثبت خودکارآمدی را می‌توان در این رابطه مشاهده نمود. لذا از آنجا که ارضای نیاز شایستگی باعث بهبود باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی خود در تاثیر گذاشتن بر محیط می‌شود، بنابراین احساس بالایی از خودکارآمدی تحصیلی در آنها ایجاد می‌شود و این خودکارآمدی موجب افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی شده و به دنبال آن درگیری و استقامت در مشکلات و شکست‌ها می‌شود. با این حال و به طور کلی نتایج این پژوهش می‌تواند زمینه برنامه ریزی مناسب در جهت اتخاذ راهکارهای آموزشگاهی مناسب در جهت افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان و به تبع آن کاهش افت و بی‌میلی تحصیلی را به همراه داشته باشد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به تعداد بالای سؤالات پرسشنامه اشاره کرد که باعث شد برخی اقدام به تکمیل کامل پرسشنامه نکنند که باعث شد ۳۶ پرسشنامه از روند تحلیل کنار گذاشته شود. همچنین نمونه آماری از بین دانش‌آموزان دختر سال یازدهم انتخاب شده که باید در تعمیم نتایج جانب احتیاط را در نظر داشت.

با توجه به نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که مدارس در ارائه برنامه‌های مشاوره‌ای، تربیتی و آموزشی به بهبود هویت تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، نیازهای اساسی روانشناختی توجه کنند و همچنین برنامه درسی خاموش یا پنهان در مدارس را به سمت تقویت این ویژگی‌ها سوق دهند. همچنین مشاوران مدارس با شناخت دانش‌آموزانی که از لحاظ انگیزش پیشرفت تحصیلی در وضعیت مطلوبی قرار ندارند، برنامه مشاوره‌ای مناسب برای بهبود هویت تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، نیازهای اساسی روانشناختی آنها تدارک ببینند. برای پژوهشگران علاقمند به این زمینه نیز پیشنهاد می‌شود تا به بررسی عوامل تسهیل‌گر و بازدارنده در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بپردازند و گروه‌های مختلف سنی و فرهنگی-اجتماعی نیز می‌توانند مورد بررسی قرار گیرند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله پژوهشگران از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش به دلیل مشارکت فعال در پژوهش و از مسئولان آنها تقدیر و تشکر می‌کنند.

References

- Abdi Zarrin S, Soleimani M. (2021). The role of epistemological beliefs and academic self-efficacy in predicting academic engagement in students. *Thinking and children*, 12(1): 126-140.
- Artino A. (2009). Think, feel, act: motivational and emotional influences on military student's online academic success. *Journal compute High Educe*, 21: 146- 166.
- Bordbar M, Yousefi F. (2016). The mediating role of self-system processes and academic emotions in the relationship between self-adherence and academic engagement. *Evolutionary Psychology of Iranian Psychologists*, 13 (49): 13-28.
- Bromme R, Pieschl S, Stahl E. (2009). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(1): 7-26.
- Brownlee J, Purdie N, Boulton-Lewis G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2):247- 68.
- Buehl M. (2008). Assessing the multidimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 65–112). New York: Springer.
- Chen X. Zhong J. Luo M, Lu M. (2020). Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice special education teachers in China. *Frontiers in psychology*, 11, 374.
- Clark M, Schroth CA. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learn individual differ*, 20: 19-24.
- Deci L, Ryan R. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Contributions of social psychology*, New York: Academic Press, 152.
- Delpechitre D, Gupta A, Zadeh A, et al. (2020). Toward a new perspective on salesperson success and motivation: a trifocal framework. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 40(4): 267-288.
- Diaconu-Gherasim L, Brumariu L, Hurley J. (2020). Adolescents' perceptions of contextual factors: Links with intrinsic motivation and academic achievement. *Current Psychology*, 25(4):1-16.
- Elder A. (2002). Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epis- temology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Faramarzi H. Maktabi Gh. Qasemikhah S, Farzadi F. (2016). Relationship between motivational orientations and academic self-efficacy with the academic identity of medical students of Ahvaz Jundishapur University. *Quarterly Journal of the Center for the Study and Development of Medical Education*, 7 (4): 354 -346.
- Gao Q, Bao C, Du H, Yan R. (2021). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between teacher-student relationships and academic engagement in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-12.
- Hassanzadeh R. (2002).The relationship between motivation (internal-external) and the source of control (internal-external) and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1 (2): 119 -107.
- Hofer B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 378–405.

- Holding A, St-Jacques A, Verner-Filion J, et al. (2020). Sacrifice—but at what price? A longitudinal study of young adults' sacrifice of basic psychological needs in pursuit of career goals. *Motivation and Emotion*, 44(1): 99-115.
- Jin L, Yang E, Zamudio G. (2021). Self-determined motivation, acculturation, academic burnout, and psychosocial well-being of Chinese international students in South Korea. *Counselling Psychology Quarterly*, 11(3): 1-18.
- Khaleghinejad A, Besharat M, Zamanpour E. (2011). Factor structure of Schumer's epistemology beliefs scale. *Quarterly of Educational Measurement*, 2(5): 1-32.
- Kolo A, Jaafa W, Ahmad N. (2017). Relationship between Academic Self-efficacy Believed of College Students and Academic Performance. January 2017 with 1,530 Reads.
- Kord Afshari F. (2011). Assessing the academic involvement of third year high school students based on their teaching style preferences. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad.
- Lev L. (2008). *Wester Journal of nursing research*, 3(2): 250-252.
- Lowe A. (2020). Identity Safety and Its Importance for Academic Success. *Handbook on promoting social justice in education, 1849-1881*.
- Luchian A, Boianjiu C. (2020). Assessing the impact of the basic psychological needs on the educational results: a case study of students. *ELearning & Software for Education*, 1.
- Martos T, Sally V. (2017). Self-determination theory and the emerging fields of relationship science and Nich construction theory. *European Journal of Mental Health*, 1(12): 73-87.
- Olivier E, Archambault I, De Clercq M, Galand B. (2018). Student Self-Efficacy Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *J Youth Adolesc*. 2018 Nov 12.
- Özhan Ş, Kocadere S. (2020). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8): 2006-2031.
- Paixão M, Panahandeh A. (2017). Predicting of Academic Performance by Identity Styles and Self-efficacy Beliefs (Personal and Collective) in Iranian High School Students. *World Scientific News*, 61(2): 186-191. [
- Peng P, Kievit R. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1): 15-20.
- Pulyaeva V, Nevryuev A. (2020). The Relationship of Basic Psychological Needs, Academic Motivation and Alienation from Study of Students in Higher Education. *Psychological science and education*, 25(2): 19-32.
- Rahiminezhad A, Farahani H, Amani H, et al. (2011). Developing Academic Identity Status Scale (AISS) and studying its construct validity on Iranian students. *Procedural Social and Behavioral Sciences*, 15: 738-742.
- Ratelle C, Duchesne S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 39(4): 388-400.
- Rose H, Curle S, Aizawa I, Thompson G. (2020). What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. *Studies in Higher Education*, 45(11): 2149-2161.

- Rostami Sh, Astrologer S, Rahimian Booker I. (2017). The mediating role of self-efficacy in the relationship between personality traits and academic conflict. *Journal of Educational Psychology Studies*, 26 (13): 122-103.
- Samavi A, Ebrahimi K, Eternal M. (2016). Investigating the relationship between academic conflicts, self-efficacy and academic motivation with academic achievement in high school students in Bandar Abbas. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7 (4): 92-71.
- Schommer-Aikins M, Duell O, Hutter R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105(3): 290-304.
- Sinclair A, Web S. (2020). Academic identity in a changing Australian higher education space: the higher education in vocational institution perspective. *International Journal of Training Research*, 18(2): 121-140.
- Taş B, Güngörmüş Z, Güngörmüş M. (2020). Investigation of the effect of academic motivation and academic self-efficacy on academic achievement in dentistry students: an analytical survey. *Turkey klinikleri tıp etiği-hukuku tarihi dergisi*, 28(2): 233-240.
- Thi T, Nguyen H. (2021). The effects of classroom management styles on students' motivation and academic achievement in learning English. *International journal of learning, Teaching and Educational Research*, 20(1).
- Tus J. (2020). Academic stress, academic motivation, and its relationship on the academic performance of the senior high school students. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 8(11).
- Vandercammen L, Hofmans J, Theuns P. (2014). The mediating role of affect in the relationship between need satisfaction and autonomous motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1): 62-79.
- Vayskarami H, Mir Darikvand F, Ghara Veysi S, Solaymani M. (2019). On the Relationship of Academic Self-efficacy with Academic Buoyancy: the Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Journal of Instruction and Evaluation*, 12(47): 141-158.
- Yarmohammadzadeh P, Faizullah Z. (2016). Determining the relationship between social support, academic motivation and academic self-efficacy of high school students in Tabriz and Azarshahr. *Journal of Applied Sociology*, 27 (61): 169-157.
- Yukhymenko-Lescroart M. (2021). Sport-to-School Spillover Effects of Passion for Sport: The Role of Identity in Academic Performance. *Psychological Reports*.
- Zhen R, Liu R, Din Y, et al. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54:210-216.

Investigating the Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship between Success Factors and Student Achievement Motivation

Jeiran Moradi¹

Yahya Yarahamdi^{2*}

Mahmoud Gudarzi³

Omid Moradi⁴

Abstract

Purpose: Educational systems are based on the education and training of the future generation of the society, and students have a central role in this system, and the existence of social support from families, the government, the education system, and organizations. And other inputs are required for their growth. In this regard, psychologists and teachers consider motivation as one of the key concepts used to explain different levels of performance. The main cause of behavior is motivation and it can be defined as the driving force of human activities and the factor of his learning. Also, this concept can be used to explain the difference between students who have the same aptitude for learning, but their academic progress is different. From the point of view of psychologists, motivation is an internal process that activates, directs and maintains behavior over time, and motivation has been divided into two categories: "internal" and "external". The aim of this study was to investigate the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between success factors and student achievement motivation.

Methodology: This was a descriptive correlational study. The statistical population of the present study included all 11th grade female students in Kermanshah in the academic year 2018-19. From this population, 400 people were selected using multi-stage cluster sampling method. Data collection tools were the Student's Academic Self-Efficacy Questionnaire (Jink and Morgan (1999), Waz & Isaacson (2008), Schumer's Epistemological Beliefs (1990), The Basic Psychological Needs of the Guardian et al. (2000), and Progress Motivation. Were Hermans (1987). Data were analyzed using structural equation modeling statistical method in SPSS24 and Amos24 software.

Findings: The results showed that the fit of the measurement model and the structural model of the research were confirmed. The results showed that epistemological beliefs, successful academic identity and basic psychological needs had a direct and significant effect on academic self-efficacy and achievement motivation and academic self-efficacy on achievement motivation. Finally, basic needs have a positive effect on successful academic identity and significance of 95% confidence level ($P < 0.05$).

Conclusion: Based on the results of the study, students who have suffered from academic failure and their motivation for progress and success has a declining trend can be used by using psychological counseling to improve academic identity, epistemological beliefs and basic psychological needs. He intervened and provided the ground for their academic progress. The results of this research can also lead to proper planning in order to adopt appropriate school strategies to increase the motivation of students' progress and consequently reduce academic decline and reluctance.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Success Factors, Epistemological Beliefs, Basic Psychological Needs, Academic Identity, Achievement Motivation

¹PhD student, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. j.moradi78@yahoo.com

²Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. (Author). yahyayarahmadi@yahoo.com

³Assistant Professor Consulting Department, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. mg.sauc@gmail.com

⁴Assistant Professor Consulting Department, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. moradioma@gmail.com