

بررسی رابطه‌ی علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک کنترل، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان ندا گلستانی^۱، منیجه شهنی ییلاق^۲ و غلامحسین مکتبی^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک کنترل، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهرستان دزفول است. طرح پژوهش از نوع تحلیل مسیر است. جامعه‌ی مورد نظر تمامی دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهرستان دزفول و نمونه ۲۵۰ دانش‌آموز دختر سال دوم دبیرستان است که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده سیاهه‌ی راهبرد کنترل ارادی تحصیلی، پرسش‌نامه‌ی ادراک کنترل دانش‌آموزان، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، مقیاس امید میلر و ناامیدی کودکان است. عملکرد تحصیلی با معادل نیم سال تحصیلی آن‌ها سنجیده شد. برای ارزیابی مدل پیشنهادی پژوهش از نرم افزار (SPSS) و (AMOS) و برای تعیین معنی‌داری روابط میانجی از روش بوت استراپ استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری از طریق ادراک کنترل و ارزش تکلیف بر روی امید و ناامیدی دارند و خودکارآمدی تحصیلی، مشوق‌های انگیزشی منفی، ادراک کنترل و ارزش تکلیف اثر غیرمستقیم و معنی‌داری از طریق امید و ناامیدی روی عملکرد تحصیلی دارند. در مجموع ۷۹٪ از واریانس عملکرد تحصیلی از طریق متغیرهای مدل تبیین شد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، مشوق‌های انگیزشی منفی، ادراک کنترل، ارزش تکلیف، امید، ناامیدی

۱- نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

(n.golestani@gmail.com)

۲- استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۳- استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۴/۱۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۰/۱۰

مقدمه

زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی انسان‌ها است که بر سایر حیطه‌ها تأثیر فراوان دارد. افراد به واسطه‌ی عملکرد تحصیلی^۱ خود در مدرسه و پیشرفت‌های حاصله از آن و نیز از طریق فراگیری مهارت‌های آموزشی و ارتباطی در مدرسه می‌توانند خود را در جامعه نشان دهند و نیز در شغل‌های رضایت بخش و متناسب با مهارت‌های فراگرفته شده، خود را ارتقا بخشند (یوسفی، میرجعفری و رضایی، ۱۳۸۷). در واقع، عملکرد تحصیلی افراد نشان دهنده‌ی موفقیت و شکست و در نتیجه جهت دهی آن‌ها به فعالیت‌های آینده‌شان است. از جمله عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان از عوامل انگیزشی^۲ و شناختی^۳ نام برد. در بسیاری از پژوهش‌های اولیه در رابطه با یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان، عوامل شناختی و انگیزشی به صورت جداگانه مطالعه شده است. حداقل از دهه ۱۹۸۰ به بعد پژوهش‌ها بر این متمرکز شده که چگونه عوامل شناختی و انگیزشی به صورت تعاملی بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (لی نین برینک و پنتریج^۴، ۲۰۰۲). از جمله عوامل انگیزشی تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی^۵ است. خودکارآمدی سازه اصلی نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۶ است و قضاوت فراگیران در مورد توانایی‌های خود برای یادگیری است که با تلاش، پایداری و راهبردهای خودتنظیمی در ارتباط است. در واقع، گونه‌ای از خود ارزیابی در مورد شایستگی‌ها است که باورهای فرد در مورد این توانایی، او را در سازماندهی فعالیت‌هایش برای رسیدن به هدف‌هایش کمک می‌کند (مارگالیت، زیو و زیمان^۷، ۲۰۰۶؛ شانک^۸، ۲۰۰۸؛ به نقل از نریمانی، خشنودنیای،

- 1 . academic performance
- 2 . motivational
- 3 . cognitive
- 4 . Linnenbrink & Pintrich
- 5 . academic self-efficacy
- 6 . Bandura
- 7 . Margalit, Ziv & Ziman
- 8 . Schunk

زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). فردی که خودکارآمدی کمی دارد، در کنترل فرآیندهای تحصیلی ناتوان است. هنگامی که با موانع تحصیلی رو به رو می‌شود، اگر تلاش‌های اولیه او در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه باشد، سریعاً قطع امید می‌کند، اما فردی که خودکارآمدی زیادی دارد بر این باور است که می‌تواند به طور مؤثر با مشکلات تحصیلی مقابله کند. او در تکلیف‌ها استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کند. این‌گونه افراد از اشخاصی که خودکارآمدی کمی دارند، به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری دارند. خودکارآمدی زیاد، توانایی مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد (نظری، ۱۳۸۴). یکی دیگر از عوامل انگیزشی، مشوق‌های انگیزشی منفی^۱ هستند. مشوق‌های انگیزشی منفی شامل: منحرف شدن ذهن از یادگیری، افکاری در مورد کسب نمره‌ی بد و ضعیف عمل کردن در آزمون است (دوکن^۲، ۲۰۰۶). این تفکرات مشوق‌های منفی محسوب می‌شوند که انگیزش را در فرد کاهش می‌دهند و موجب ناامیدی می‌شوند، در نتیجه با عدم تلاش در یادگیری همراه است. این افکار خودگویی‌هایی هستند که دانش‌آموز را در رسیدن به هدف‌هایش ناکام می‌کند. رسوخ این تفکرات، تضعیف عملکرد را در پی دارد، موجب پردازش اطلاعات ناقص و معیوب می‌شود و یک سبک شناختی منفی برای او ایجاد می‌کند (بوریک و سوریک^۳، ۲۰۱۲). این افراد تمایل دارند که وقایع منفی را به صورت پایدار و جهانی تفسیر کنند. این الگوهای منفی تفکر و پردازش اطلاعات ناسازگار با ذهن، فرد را دچار آسیب‌پذیری شناختی می‌کند که در صورت توسعه‌ی این افکار موجب ناامیدی می‌شود (رابین و شفرد^۴، ۲۰۰۶). از دیگر عوامل تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ادراک کنترل^۵ است. باورهای کنترلی مثبت و یا منفی ناشی از منبعی است که کنترل از آن ناشی می‌شود. این منبع یا درونی است یا بیرونی. ادراک فرد از این منبع، بر رفتار و تصمیمات او تأثیر فراوان

1 . negative-based incentives

2 . Docan

3 . Buric & Soric

4 . Robin & Shephred

5 . perceived control

می‌گذارد. افرادی که به منبع کنترل درونی اعتقاد دارند به توانایی خود در مهار رویدادهای زندگی باور دارند و کسانی که دارای منبع کنترل بیرونی‌اند معتقدند رویدادهای زندگی در نتیجه عوامل بیرونی مانند تصادف یا شانس به وجود می‌آیند (برقی و علیپور، ۱۳۸۸). ادراک فرد از کنترل وی، با توانایی خود در تعامل با دیگران، انگیزش، برنامه‌ریزی، رفتارهای حل مسئله، انجام تکلیف و پیشرفت تحصیلی ارتباط نیرومندی دارد. بدین معنی که، هر چقدر این ادراک درونی‌تر باشد، در تعامل مناسب با دیگران و نیز هدفمند بودن وی تأثیر مثبت به جای می‌گذارد و در زمینه‌ی یادگیری موجب انگیزش و برنامه‌ریزی بهتر از جانب فرد می‌شود. در نهایت، این رفتارها به حل تکلیف مناسب و پیشرفت تحصیلی کمک می‌کنند (هن، ویس و ویز، ۲۰۰۱). متغیر شناختی دیگر ارزش تکلیف است که تفسیرهای دانش‌آموزان را از سودمندی، جذابیت و مفید بودن تکلیف بازگو می‌کند. در واقع، ارزش تکلیف مشوقی است که موجب درگیری شناختی عمیق در تکلیف می‌شود. آنتونی و آرتینو^۲ (۲۰۱۰) ۴ مؤلفه در مورد ارزش تکلیف ذکر کرده‌اند: مؤلفه ارزش موفقیت، ارزش درونی (علاقه)، ارزش کاربرد بیرونی و هزینه. لی^۳ (۲۰۰۲) بر این باور است که دانش‌آموزان با علاقه‌ی بالا در تکلیف، در پردازش و حفظ کردن مطالب ارتباط بیشتری ایجاد می‌کنند و پردازش خوبی دارند. این نشان می‌دهد که علاقه‌ی بالا با تلاش و راهبردهای شناختی بهتر در ارتباط است و بنابراین، یادگیری عمیقی را گسترش می‌دهد. پنتریج و دی گروت^۴ (۱۹۹۰) عنوان کردند فراگیرانی که باور دارند تکلیف با ارزش است بیشتر در فعالیت‌های فراشناختی درگیر می‌شوند، از راهبردهای نظارتی بیشتری استفاده می‌کنند و از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند. در واقع، زمانی که دانش‌آموزان برای موضوعی ارزش قائل‌اند میزان کارکردشان در آن حوزه بیشتر از موضوع‌هایی است که برای آن ارزش قایل نیستند.

1 . Han, Weiss & Wei

2 . Anthoni & Artino

3 . Lee

4 . Degroot

در این پژوهش، در کنار این عوامل، عوامل هیجانی نیز بررسی خواهد شد. از جمله عوامل هیجانی، امید^۱ و ناامیدی^۲ است. امید پیش بینی خوب بودن آینده است. تفکرات امیدوارانه فرد را قادر به تولید برنامه‌های موفقیت‌آمیز برای رسیدن به هدف می‌کند. امید، انتظار موفقیت، اعمال کنترل شخصی، اعتماد به نفس، توانایی حل مسئله و توانایی مقابله با استرس تولید می‌کند (مروج، ۱۳۸۹). امید فرایندی است که طی آن دانش‌آموزان هدف‌های خود را تعیین می‌کنند، راهکارهایی برای رسیدن به آن‌ها خلق می‌کنند و انگیزه‌ی لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند (علاءالدینی، کجیاف و موسوی، ۱۳۸۹). دانش‌آموزانی که امید زیادی دارند هدف‌های سطح بالاتری را برای خود تعیین می‌کنند و می‌دانند که برای دستیابی به آن‌ها چگونه کار کنند. این افراد ویژگی‌های مشترکی دارند، از جمله توانایی برانگیختن خود، احساس کاردانی کافی برای یافتن راه‌های دستیابی به هدف و انعطاف‌پذیری لازم برای یافتن راه‌های مختلف برای دستیابی به هدف‌ها (آلن^۳، ۲۰۰۴؛ ترجمه‌ی پاشا شریفی و نجفی‌زند، ۱۳۸۵). اما، ناامیدی تفکر منفی در مورد خود، آینده و جهان است که باعث باورهای ناکارآمدانه در شخص می‌شود و این تمایل را در فرد ایجاد می‌کند که شناخت‌های مثبت را نسبت به خود در ذهن حذف کند. ناامیدی به عنوان علامت افسردگی شناخته شده است که باعث تحمل ناپذیر شدن و میل به گریز از یک موقعیت می‌گردد (آدابل، بنجامین و هنکین^۴، ۲۰۰۹؛ برجیس، حکیم‌جوادی، طاهر، غلامعلی‌لواسانی و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲). دلیسل^۵ (۲۰۰۷) ناامیدی را با ۲ مؤلفه تعریف می‌کند فرد ناامید انتظار دارد که یک نتیجه منفی رخ دهد و ناتوانی فرد در داشتن افکار مثبت در مورد توانایی‌ها که با نشانه‌هایی مثل فقدان انگیزه، بی‌تفاوتی، افسردگی و احساس درماندگی در مورد عدم تغییر وضعیت فعلی همراه است. پژوهش‌های اخیر، عوامل انگیزشی،

1 . hope

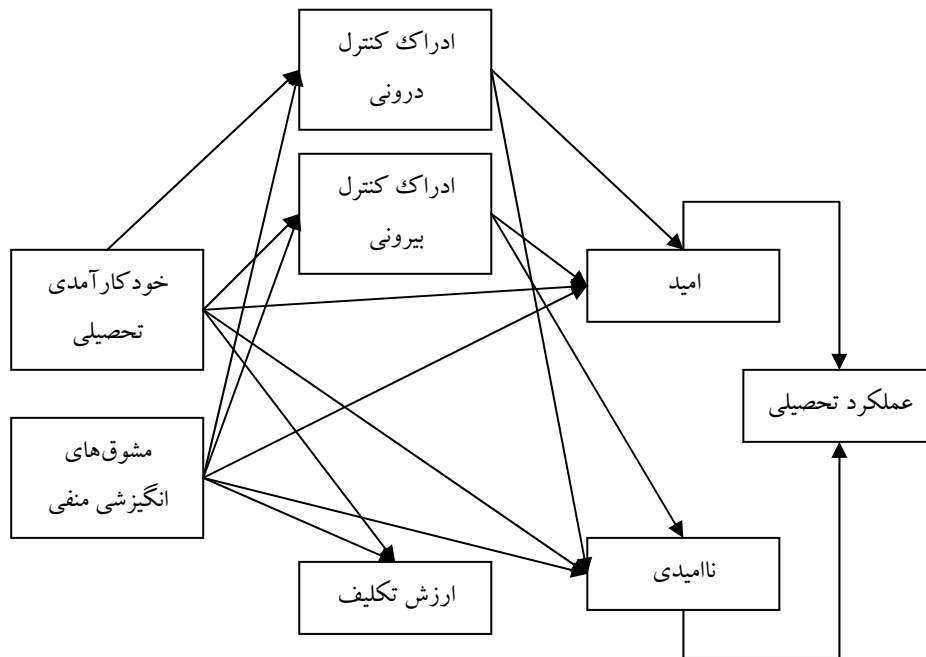
2 . hopelessness

3. Allen

4 . Adabel, Benjamin & Hankin

5 . DeLisle

شناختی یا هیجانی را در ارتباط با عملکرد تحصیلی سنجیده‌اند و بیشتر این محققان تنها به یکی از این ابعاد پرداخته‌اند. اگر هم پژوهش‌هایی وجود دارد که به بررسی این ابعاد به صورت توأمان پرداخته‌اند، از طریق همبستگی یا رگرسیون است. به دلیل این محدودیت، محقق آن‌را یک چالش در نظر گرفته و برای رفع آن، تأثیر عوامل هیجانی، شناختی و انگیزشی را در عملکرد تحصیلی در قالب یک مدل بررسی می‌کند. با تلفیق این عوامل نمودار ۱ به دست می‌آید.



نمودار ۱. مدل پیشنهادی رابطه علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک کنترل درونی، ادراک کنترل بیرونی، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی

در این پژوهش، رابطه علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک کنترل درونی، ادراک کنترل بیرونی، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی بررسی شده است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: در پژوهش حاضر، جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهرستان دزفول در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ تشکیل می‌دهد. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر تصادفی چند مرحله‌ای است. برای این کار ۴ دبیرستان به صورت تصادفی از بین ۸ دبیرستان دخترانه شهرستان دزفول انتخاب شده است. سپس از هر دبیرستان، ۴ کلاس در ۳ رشته‌ی علوم انسانی، علوم ریاضی و علوم تجربی (علوم تجربی ۲ کلاس) و جمعاً ۱۶ کلاس در ۴ مدرسه به طور تصادفی انتخاب و به نسبت تعداد دانش‌آموزان ۳ رشته در هر دبیرستان به کل آن‌ها، تعداد ۲۵۰ نفر نمونه‌گیری شده است. کلاین^۱ (۲۰۱۰) برای تعیین حجم نمونه، به ازای هر متغیر، ۵ نفر و به صورت مطلوب ۳۰ نفر را پیشنهاد کرده است. در این پژوهش، به ازای هر متغیر ۳۰ نفر نمونه انتخاب شده است (برای اطمینان از پرشدن تمام پرسش‌نامه‌ها، محقق ۱۰ نفر نمونه بیشتر انتخاب کرده است). برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای ذیل استفاده شده است:

سیاهه‌ی راهبرد کنترل ارادی تحصیلی (AVSI): سیاهه‌ی راهبرد کنترل ارادی تحصیلی^۲ (AVSI) مکن و گارسیا^۳ (۱۹۹۹) ساخته‌اند و شامل ۲ مؤلفه: خودکارآمدی تحصیلی ۱۳ ماده و مشوق‌های انگیزشی منفی ۷ ماده است که دارای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. این سیاهه را برای اولین بار محقق در ایران استفاده کرده و پایایی و روایی آن برای اولین بار در این پژوهش محاسبه شده است. برای محاسبه پایایی این پرسش‌نامه‌ها از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که برای خودکارآمدی به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۹ و برای مشوق‌های انگیزشی منفی به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۵ به دست آمده است. برای روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شده که در خودکارآمدی تحصیلی بارهای عاملی تمام ماده‌ها مطلوبند اما در مشوق‌های انگیزشی

1. Kline
2. Academic Volitional Strategy Inventory (AVSI)
3. McCann & Garcia

منفی بار عاملی ماده ۱ کم بود (زیر ۰/۳) که از پرسش‌نامه حذف شد.

پرسش‌نامه‌ی ادراک کنترل دانش‌آموزان (SPOCQ): پرسش‌نامه‌ی ادراک کنترل دانش‌آموزان^۱ (SPOCQ) را اولین بار ولبورن، کونل و اسکینر^۲ (۱۹۸۹) ساخته‌اند و شامل ۲۰ ماده است که پاسخ‌ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای است. این پرسش‌نامه دارای ۲ مؤلفه ادراک کنترل درونی (۱۰ ماده) و ادراک کنترل بیرونی (۱۰ ماده) است. البرزی (۱۳۸۸) برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده که برای ادراک کنترل درونی و بیرونی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۵ است و روایی را از طریق روش ضریب همبستگی بین ۰/۵۹ تا ۰/۸۹ گزارش داده است. در پژوهش حاضر، برای محاسبه‌ی پایایی از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که برای ادراک کنترل درونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۰ و برای ادراک کنترل بیرونی به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۵۸ به دست آمد. روایی آن از طریق روش همبستگی هر گویه با نمره کل آن در عامل مربوطه استفاده شده که ضرایب همبستگی برای ادراک کنترل درونی بین ۰/۵۰ تا ۰/۹۰ و برای ادراک کنترل بیرونی بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ به دست آمد و گویه‌ای حذف نشد.

پرسش‌نامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): پرسش‌نامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۳ (MSLQ) به وسیله پنتریچ و دی گروت^۴ (۱۹۹۰) ساخته شده است. خرده مقیاس ارزش تکلیف شامل ۹ ماده است و پاسخ‌ها در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای است. غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری آذر (۱۳۹۰) پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش داده‌اند و برای تعیین روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده کرده‌اند که شاخص‌های آن مطلوب است. در پژوهش حاضر، برای محاسبه پایایی از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که میزان آن به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۷ است. برای تعیین

1 . The Student Perception of Control Questionnaire (SPOCQ)

2 . Wellborn, Connell & Skinner

3 . Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

4 . Pintrich & DeGroot

روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است که ماده ۸ به دلیل پایین بودن بار عاملی از پرسش‌نامه حذف گردید.

مقیاس امید میلر^۱ (MHS): مقیاس امید میلر (MHS) را اولین بار میلر (۱۹۸۸) ساخته است و شامل ۴۰ ماده است که پاسخ‌ها در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. غلامی، پاشا و سودانی (۱۳۸۸) ضرایب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آوردند. همچنین، برای محاسبه‌ی روایی این ابزار نمره‌ی کل آن با نمره سؤال ملاک همبسته و مشخص شد که بین این دو رابطه‌ی مثبت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/001$ و $r = 0/52$). در پژوهش حاضر، برای محاسبه‌ی پایایی از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آمد. همچنین در محاسبه‌ی روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است که بارهای عاملی تمام ماده‌ها به جز ماده‌های ۳۸، ۳۷، ۲۱، ۱۹، ۱۱ و ۴ معنی دارند و به دلیل پایین بودن بار عاملی این ماده‌ها، از پرسش‌نامه حذف شدند.

مقیاس ناامیدی کودکان^۲ (HSC): مقیاس ناامیدی کودکان ساخته‌ی بک (۱۹۷۴)، برای سنین ۷ سال به بالا، شامل ۱۷ ماده و دارای ۲ طیف پاسخ است. مصباح و عابدیان (۱۳۸۳) برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و میزان آن را ۰/۷۴ گزارش داده‌اند و برای محاسبه‌ی روایی، ثبات درونی بین ماده‌ها را در سطح معنی‌داری $p < 0/001$ گزارش داده‌اند که بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۳ است. در پژوهش حاضر، برای محاسبه‌ی پایایی از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۳ به دست آمده است. برای تعیین روایی، از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است که بارهای عاملی تمام ماده‌ها به جز ماده ۳ در سطح $P < 0/001$ معنی دار هستند و بنابراین این ماده از پرسش‌نامه حذف شد.

1 . Miller Hope Scale (MHS)

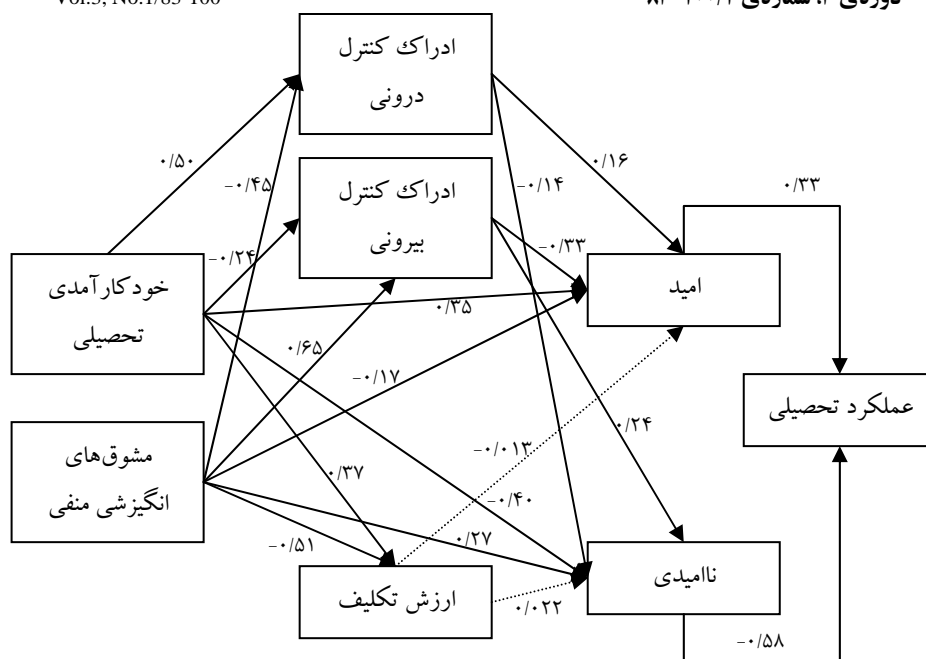
2 . Hopelessness Scale for Children (HSC)

روش اجرا: در پژوهش حاضر، پس از گرفتن نامه از دانشگاه شهید چمران و مراجعه به سازمان آموزش و پرورش شهرستان دزفول، مجوز اجرای پرسش‌نامه‌ها از سازمان مربوطه گرفته شد و از بین دبیرستان‌ها، به صورت تصادفی ۲ دبیرستان (برای تعیین روایی و پایایی ابزارها) و ۴ دبیرستان (برای فرضیه آزمایی) انتخاب شدند. همچنین، معدل نوبت اول افراد نمونه از طریق مدیر مدرسه تهیه گردید. اجرای اول، به منظور تعیین پایایی و روایی ابزارها در ۱۰۰ دانش‌آموز و اجرای دوم برای آزمودن فرضیه‌ها در ۲۵۰ دانش‌آموز بود.

نتایج

ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد که تمام همبستگی‌های محاسبه‌شده، در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار هستند. بالاترین همبستگی با عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی (۰/۸۱) و کم‌ترین همبستگی امید (۰/۴۸) است. نمودار ۲، برونداد نرم افزار AMOS را برای تحلیل مدل پیشنهادی نشان می‌دهد.

همان‌طور که نمودار ۲ نشان می‌دهد تمامی مسیرها به جز مسیرهای ارزش تکلیف به امید و ارزش تکلیف به ناامیدی معنی‌دار هستند. جدول ۲، نتایج برازش مدل پیشنهادی را در ۲ الگو نشان می‌دهد. برازندگی مدل در اصلاح اولیه از طریق حذف ۲ مسیر غیرمعنی‌دار ارزش تکلیف به امید و ناامیدی و اتصال مسیر ارزش تکلیف به عملکرد تحصیلی و در اصلاح نهایی از طریق اتصال خطاهای ۴ مسیر ادراک کنترل درونی و بیرونی، امید و ناامیدی، ادراک کنترل درونی و ارزش تکلیف و ادراک کنترل بیرونی و ارزش تکلیف، در نرم افزار AMOS بسیار افزایش یافته است. جدول ۲، شاخص‌های مدل را در ۲ الگوی پیشنهادی و اصلاح نهایی نشان می‌دهد.



نمودار ۲. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، مشوق‌های انگیزشی منفی، ادراک کنترل درونی، ادراک کنترل بیرونی، امید و ناامیدی

جدول ۲. برازش الگوی پیشنهادی و نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

RMSEA	CFI	IFI	AGFI	GFI	X ² /df	Df	X ²	شاخص برازندگی الگو
۰/۲۱۸	۰/۹۲۵	۰/۹۲۵	۰/۱۹۱	۰/۷۹۸	۳۱/۲۱۶	۹	۱۸۰/۹۴۱	الگوی پیشنهادی
۰/۰۲۱	۰/۹۹۹	۰/۹۹۹	۰/۹۶۲	۰/۹۹۴	۱/۱۰۵	۶	۶/۶۰۶	اصلاح نهایی

برای تعیین معنی‌داری روابط میانجی مدل، از روش بوت استراپ استفاده شده است. نتایج، حاکی از قرار نگرفتن صفر در فاصله اطمینان مربوط به اثر غیرمستقیم کلی تمامی فرضیه‌ها است که نشان از تأیید شدن تمامی فرضیه‌ها است. اما در فرضیه‌های سه میانجی، مسیر میانجی ارزش تکلیف معنی‌دار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی از طریق امید و ناامیدی دارد. این نتیجه، با نتایج پژوهش‌های کمر^۱ (۲۰۰۶) و نیک‌منش و یاری (۱۳۹۰) همخوانی دارد. آن‌ها در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری با امید و خوش‌بینی دارد و عملکرد تحصیلی مطلوبی را ایجاد می‌کند. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت باورهای مربوط به خودکارآمدی، تفکرات مطلوبی را در ذهن فرد ایجاد می‌کند، از بروز احساسات منفی مثل ناامیدی در وی جلوگیری می‌کند و در فعالیت‌های یادگیری تأثیر مفیدی به‌جای می‌گذارد. همچنین، مشوق‌های انگیزشی منفی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی از طریق امید و ناامیدی دارند. این نتیجه با پژوهش‌های سیمون، انجل، مونرو و تیس^۲ (۱۹۹۳) و آدابل و همکاران (۲۰۰۹) همخوان است. آن‌ها طی پژوهشی عنوان کردند که نگرش‌های ناکارآمد و افکار منفی که به عنوان مشوق‌های منفی برای انگیزش دانش‌آموزان محسوب می‌شوند با امید و ناامیدی رابطه معنی‌داری دارند. بدین صورت که، این مشوق‌های منفی میزان امیدواری را کاهش و ناامیدی را افزایش می‌دهند. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که افکار منفی، انگیزش فرد را برای تلاش و کوشش در یادگیری کم می‌کند، در هیجان‌های مثبت تأثیر منفی به‌جای می‌گذارد و موجب ناامیدی می‌شود. در نتیجه، عملکرد تحصیلی را تضعیف می‌کند. همچنین یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که ادراک کنترل درونی و ادراک کنترل بیرونی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی از طریق امید و ناامیدی دارند که این نتیجه، با پژوهش ولز، هافل، جوینر و واگنر^۳ (۲۰۰۳) همخوانی دارد. در واقع، ادراک کنترل درونی در فرد، باعث می‌شود که وی به نتایج کارهایش امیدوار باشد و

1. Kemer

2. Simon, Angell, Monroe & Thase

3. Voelz, Haefel, Joiner & Wagner

احساسات منفی ناشی از ناامیدی در او کاهش یابد. در نتیجه، با جدیت و علاقه به سراغ یادگیری رود. اما در مقابل، ادراک کنترل بیرونی با باورهای منفی در مورد پیامدهای عملکرد، موجب ناامیدی می‌شود، امید را کم می‌کند و در نتیجه تضعیف عملکرد تحصیلی را در پی دارد. یافته‌های بعدی نشان داد ارزش تکلیف اثر غیر مستقیم و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی از طریق امید و ناامیدی دارد. این نتیجه، با پژوهش پکران، فرنزل و گوترز^۱ (۲۰۰۷) و دنیلز و استوپنسکی^۲ (۲۰۱۲) همخوانی دارد. آن‌ها عنوان کردند که ارزش تکلیف با عواطف مثبت گره خورده است. به‌طور کلی، اگر فعالیت‌های یادگیری نزد دانش‌آموزان ارزشمند باشد آن‌ها به نتایج مثبت تحصیلی خود و در نتیجه، موفقیت خود امیدوار می‌شوند، افکار منفی مربوط به ناامیدی خود را کنار می‌گذارند و این باورها در پیشرفت تحصیلی تأثیر خوبی می‌گذارد. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی با امید از طریق ادراک کنترل درونی، ادراک کنترل بیرونی و ارزش تکلیف ارتباط غیرمستقیم و معنی‌داری دارد که با پژوهش بونگ^۳ (۲۰۰۴) و حسینی، طالع پسند و بیگدلی (۱۳۹۰) همخوان است. در واقع، دانش‌آموزانی که به صلاحیت‌های خود ایمان دارند، درس را با ارزش تلقی می‌کنند و سبک اسنادی مثبتی دارند. در نتیجه، عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند. همچنین، در پژوهش حاضر، خودکارآمدی تحصیلی از طریق ادراک کنترل درونی، ادراک کنترل بیرونی و ارزش تکلیف با ناامیدی ارتباط غیرمستقیم معنی‌داری دارد. این نتیجه با پژوهش سیف، رضویه و لطیفیان (۱۳۸۶) هماهنگ است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که باورهای ضعیف از خودکارآمدی، تلاش فرد را برای یادگیری کم می‌کند و او را به این باور می‌رساند که تلاش او بی‌فایده است. بنابراین، کنترلش بیرونی می‌شود و ارزشی که به درس می‌دهد کم می‌شود، در نهایت ناامیدی او در دستیابی به موفقیت افزایش یابد. علاوه بر این در پژوهش حاضر،

1 . Pekron, Frenzel & Goetz

2 . Daniels & Stupnisky

3 . Bong

به اثر غیرمستقیم مشوق‌های انگیزشی منفی با امید از طریق ادراک کنترل درونی، بیرونی و ارزش تکلیف پرداخته شده است که ارتباط غیرمستقیم و معنی‌داری بین آن‌ها وجود داشت. این نتیجه با پژوهش طاهری، دلاور، قدم‌پور و فرخی (۱۳۸۹) و کولن، کولن، هی‌هو و پلاف^۱ (۱۹۷۵) همخوان است. در واقع، باید گفت اگر مشوق‌های انگیزشی منفی در دانش‌آموزان کم باشد، انگیزش آن‌ها برای فراگیری درس کم نمی‌شود، این امر موجب می‌شود که فرد کنترل یادگیری را به دست بگیرد و در واقع، کنترل او درونی‌تر باشد، برای فعالیت‌هایی که درگیر آن‌ها است ارزش‌قائل باشد و در نتیجه امیدواری او برای تلاش افزایش یابد. و بالاخره در پژوهش حاضر، مشوق‌های انگیزشی منفی با ناامیدی از طریق ادراک کنترل درونی، ادراک کنترل بیرونی و ارزش تکلیف اثر غیرمستقیم و معنی‌داری پیدا کرده است. این نتیجه، با پژوهش لدریچ و گانا^۲ (۲۰۱۲) همخوانی دارد. در واقع، مشوق‌های انگیزشی منفی با ادراک کنترل درونی و ارزش تکلیف رابطه‌ی منفی و با ناامیدی رابطه‌ی مثبت دارد، این امر موجب می‌شود که عواطف منفی از جمله ناامیدی به ادامه‌ی تحصیل ایجاد شود و در نهایت قدرت یادگیری فرد را تضعیف کند.

از محدودیت‌های این پژوهش، انتخاب نمونه دختر، اجرا در شهرستان دزفول و اکتفا به پرسش‌نامه است. پیشنهاد می‌شود این مدل در مقاطع و نمونه‌های دیگر و نیز با متغیرهای مختلفی بررسی شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود که به منظور پیشگیری از کاهش عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایینی دارند یا با انگیزش‌های منفی به سراغ یادگیری می‌روند و یا افراد ناامید نسبت به فرآیند یادگیری هستند حمایت شوند.

1 . Cullen, Hayhow & Plouffe

2 . Ledrich & Gana

منابع

- البرزی، محبوبه (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین متغیرهای روانی اجتماعی مؤثر (معلم، کنترل ادراک شده و باورهای انگیزشی) بر تفکر خلاق کودکان. دومین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، TRIZ و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران، استان فارس، ۱۶-۱.
- آلن، کار (۲۰۰۴). *روان‌شناسی مثبت: علم شادمانی و نیروهای انسانی*. ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند (۱۳۸۵). تهران: انتشارات سخن.
- برجیس، مریم؛ حکیم‌جوادی، منصور؛ طاهر، محبوبه؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود و حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۹۲). مقایسه‌ی میزان نگرانی، امید و معنای زندگی در مادران کودکان مبتلا به اوتیسم، ناشنوایی و ناتوانی یادگیری. *ناتوانی یادگیری*، ۳(۱)، ۲۷-۶.
- برقی، زیبا و علیپور، علیرضا (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی سلامت روان با باورهای مذهبی، منبع کنترل و خوش‌بینی استادان دانشگاه. *مقاله‌ی معرفت در دانشگاه اسلامی*، ۱۳(۳)، ۱۷۰-۱۴۹.
- حسینی، فخری‌السادات؛ طالع‌پسند، سیاوش و بیگدلی، ایمان‌الله (۱۳۸۹). نقش مؤلفه‌های انتظار-ارزش بر پیشرفت شیمی دانش‌آموزان. *فصل‌نامه‌ی روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۱۸)، ۶۹-۴۱.
- سیف، دیبا؛ رضویه، اصغر و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش درباره فرآیند یادگیری و دانش ریاضی. *مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران*، ۳۷(۱)، ۱۹-۱.
- طاهری، ژاله؛ دلاور، علی؛ قدم‌پور، عزت‌الله و فرخی، نورعلی (۱۳۸۹). عوامل مؤثر در الگوی مناسب باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دبیرستانی در شهر تهران. *مجله‌ی اصول بهداشتی روانی*، ۱۲(۴)، ۶۶۳-۶۶۲.
- علاء‌الدینی، زهره؛ کجباف، محمدباقر و مولوی، حسین (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی امید‌درمانی گروهی بر میزان امید و سلامت روانی. *فصل‌نامه‌ی پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱(۴)، ۷۶-۶۷.

- غلامی، مریم؛ پاشا، غلامرضا و سودانی، منصور (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش معنا درمانی گروهی بر امید به زندگی و سلامت عمومی بیماران دختر تالاسمی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان*، ۴۲، ۴۵-۲۵.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری آذر، هیمین (۱۳۹۰). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. *فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴۱)، ۲۸-۸.
- مروج، فائزه (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزه‌های مذهبی بر سلامت روان، شادکامی و امید دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مصباح، نسرين و عابدیان، احمد (۱۳۸۳). رابطه میان استرس با ناامیدی در دانشجویان ساکن خوابگاه‌ها. *نشریه‌ی روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی دانشگاه تهران*، ۱۲ (۲)، ۱۵۹-۱۵۴.
- نظری، مهناز (۱۳۸۴). رابطه میان خودکارآمد پنداری (باور به کارایی شخصی) و اضطراب در بین دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی دولتی ناحیه‌ی ۱ کرج. *فصل‌نامه‌ی علمی پژوهشی روان‌شناسی مدرسه*، ۱ (۳)، ۲۱-۱.
- نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۱)، ۱۲۷-۱۰۹.
- نیک‌منش، زهرا و یاری، سمیه (۱۳۹۰). رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستانی. *مجله‌ی مطالعات روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان*، ۸ (۱۴)، ۱۴۵-۱۲۸.
- یوسفی، حسین؛ میرجعفری، احمد و رضایی، آذرمیدخت (۱۳۸۷). بررسی رابطه منبع کنترل و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر خورموج، استان بوشهر. *همایش روان‌شناسی و کاربرد آن در جامعه، استان بوشهر*.

- Adabel, L., Benjamin, L., & Hankin, L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38, 219-231.
- Anthoni, R., & Artino, Jr. (2010). Online task value and Self-Efficacy Scale. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beck, A. T. (1974). The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 861-865.
- Buric, I., & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 3, 1-7.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
- Cullen, F. T., Cullen, J. B., Hayhow, V. L. & Plouffe, J. T. (1975). The effects of the use of grades as an incentive. *The Journal of Educational Research*, 68, 27-279.
- Daniels, L. M., & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *Artical Internet and Higher Education*, 15, 222-226.
- DeLisle, M. M. (2007). Understanding the relationship between depression, Hopelessness, psychache and suicide risk. Unpublished Doctoral Dissertation. The Kingston University.
- Docan, T. (2006). Positive and negative incentives in the classroom: Analysis of grading systems and student motivation. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*. 6(2), 21-40.
- Han, S. S., Weiss, B., & Weisz, J. R. (2001). Specificity of relations between children's control-related beliefs and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 240-251.
- Kemer, G. (2006). The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students. Unpublished Master of Art Thesis. The Middle East Technical University.
- Kline, R. B. (2010). Principles and pactices of structural equation modeling. New York: Guilford.
- Ledrich, J., & Gana, K. (2012). Relationship between attributional style, perceived control, self-esteem, and depressive mood in a nonclinical sample: A structural equation-modeling approach. *Journal of Education Psychology*, 10, 31-44.
- Lee, C. (2002). The impact of self-efficacy and task value on satisfaction and performance in a web-based course. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as enabler for academic success. *School Psychology*, 31, 313- 328.

- Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 111-121.
- McCann, E., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulation emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- Miller, J. F. (1988). Development of a measure of hope. *Nursing Research*, 37, 6-10.
- Pekron, R., Frenzel, A., & Goetz, T. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in Education. *Emotion in education/ed.* By P.A. Schutz and R. Pekrun. Amsterdam: Academic Press, 32, 13-36.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Robin, N., & Shepherd, M. (2006). Volitional strategies and social anxiety among college students. *The College Quarterly*, Seneca College of Applied Arts and Technology, 4, 12-21.
- Simons, A. D., Angell, K. L., Monroe, S. M., & Thase, M. E. (1993). Cognition and life stress in depression: Cognitive factors and the definition, rating, and generation of negative life events. *Journal of Educational Psychology*, 4, 584-591.
- Voelz, Z., Haefel, G., Joiner, T., & Wagner, K. (2003). Reducing hopelessness: The interaction of enhancing and depressogenic attributional styles for positive and negative life events among youth psychiatric inpatients. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1183-1198.
- Wellborn, J. G., Connell, J. P., & Skinner, E. (1989). *Students' Perception of Control Questionnaire*. University of Rochester.

The causal relationship of self-efficacy and negative incentives with school performance mediated by perceived control, task value, hope and hopelessness in female secondary high school students

N. Golestani Nia¹, M. Shehniyailagh² & G. Maktabi³

Abstract

The purpose of the present study was to examine the causal relationship of academic self-efficacy and negative incentives with academic performance mediated by perceived control, task value, hope and hopelessness of female secondary high school students in Dezful. The population of this study was all of the students who were studying in 2012-2013 academic year. The method of the study was path analysis. The subjects consisted of 250 students who were selected by multiple-stage random sampling method. Academic performance of the students was measured by their grade-point average. The research instruments used in this study were Academic Volitional Strategy Inventory, the Student Perceptions of Control Questionnaire, Motivational Strategies for Learning Questionnaire, Miller hope Scale and hopelessness Scale for Children. The proposed model of the relationship between variables was tested, using path analysis. The indirect relationships were tested by using bootstrapping method. The results revealed that self-efficacy and negative incentives had indirect relationships with hope and hopelessness through perceived control and task value. Also self-efficacy, negative incentives, perceived control and task value had indirect relationships with academic performance through hope and hopelessness. Also, %74 of the variance in academic performance was determined by the proposed variables.

Keywords: academic self-efficacy, negative incentives, perceived control, task value, hope, hopelessness and academic performance

1. Corresponding Author: M. A. in educational Psychology student, Shahid Chamran University of Ahvaz
n.golestani@gmail.com

2. Professor of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

3. Assistant Professor of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz