©2016 DAZCo, *Danesh Afarand Zistagen Co., IRAN*
ISSN: 2228-5849 *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences 2016;8(6):13-20*

Relationship between Achievement Goals and Academic Self-Efficacy; Mediation Role of Academic Engagement

ARTICLE INFO

Article Type
Descriptive Study

Authors
Samareh S.* *MA*,
Kezri Moghadam N.[1] *PhD*

How to cite this article
Samareh S, Kezri Moghadam N. Relationship between Achievement Goals and Academic Self-Efficacy; Mediation Role of Academic Engagement. Education Strategies in Medical Sciences. 2016;8(6): 13-20.

ABSTRACT

Aims Understanding the goals of achievement and educational self-efficacy of the students might lead to their more engagement and then, higher learning and academic scheivement. The aim of this study was to investigate the mediating role of academic engagement in a relation to the achievement goals with academic self-efficacy.

Instrument & Methods In the correlational study, 360 female and meale medical, nursing, midwifery, and paramedical students of Kerman Shahid Bahonar University of Medical Sciences were studied in 2015. The subjects were selected via cluster random sampling. Data was collected using acheivemnet goals, academic self-efficacy, and academic engagement questionnaires. To investigate the causal model of caheivement goals, academic engagement, and salf-efficacy, correlative descarptive (by SPSS 20 and Amos 22 softwares) and path analysis (based on structural equations modeling) methods were used.

Findings There were significant effects between mastery approach and mastery avoidance approach and academic engagement and academic self-efficacy ($p<0.05$). There was a correlation between the goal of positively mastery approach and motivational, cognitive, and behavioral engagements. The higher the motivational and cognitive engagements were, the higher the academic self-efficacy was. In addition, based on the model fitness indices, fitness of the model was favorable.

Conclusion motivational and cognitive engagements play a complete mediator role between mastery approach goals and academic self-efficacy.

Keywords Academic Engagement; Achievement Goals; Self-Efficacy

CITATION LINKS

[1] Perceived self-efficacy in ... [2] Role of family health and ... [3] Modeling and attributional effects on ... [4] Role of social support, academic stress and ... [5] Withdrawing from school ... [6] Relationship between self-regulated learning strategies and ... [7] Measuring cognitive and ... [8] Interrelations of Behavioral, Emotional, a Cognitive School Engagement in ... [9] Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary, middle, and ... [10] School engagement: Potential of the concept, state of ... [11] Toward and understanding of definitions and measures of school engagement and ... [12] Predict academic success with emphasis on variables in e-learning and ... [13] The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in ... [14] Role of self-efficacy and self-concept beliefs in ... [15] Student differences in ... [16] The role of perceived teacher support in predicting ... [17] An achievement goal theory perspective on ... [18] Achievement goals, study strategies and ... [19] Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive ... [20] Factors influencing students' goal orientation and ... [21] Multiple goal, multiple pathway: The role of ... [22] Academic self-efficacy and first-year collegestudent performance and ... [23] Children's reluctance to seek help with ... [24] Influences on course performance: Goals, perceived ability, and ... [25] Achievement goal orientations and ... [26] Motivational processes affecting ... [27] Achievement motivation: Conceptions of ... [28] Comparison of academic motivation and ... [29] A hierarchical model of approach and ... [30] Epistemological beliefs and implicit theories as ... [31] The relationship between future goals and ... [32] Examine the relationship between goal orientation and ... [33] Motivational and self-regulated learning components of ... [34] Study of the relationship between motivational beliefs and ... [35] Feredricks academic engagement scale factor ... [36] Principles and practice of ... [37] Doing statistical mediation and ... [38] Review of the relationship between self-efficacy of science teachers on motivation, attitude and ... [39] Components of school engagement among africanamerican ... [40] Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and ... [41] Exploring the relationships between academic burnout, self_efficacy and academic engagement among Nigerian college ... [42] The association between ... [43] The mediating role of ... [44] Student engagement, academic self-efficacy ...

*Psychology Department, Literature & Human Sciences Faculty, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran
[1]Psychology Department, Literature & Human Sciences Faculty, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran

Correspondence
Address: Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University, Afzalipour Square, 22 Bahman Boulevard, Kerman, Iran
Phone: +98 3432530278
Fax: +98 3443214822
sulmaz_samareh@yahoo.com

Article History
Received: December 14, 2015
Accepted: February 15, 2016
ePublished: March 28, 2016

Copyright© 2016, DAZCo. This open-access article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License which permits Share (copy and redistribute the material in any medium or format) and Adapt (remix, transform, and build upon the material) under the Attribution-NonCommercial terms.

رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی

سولماز ثمره* MA
گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران
نوشیروان خضری مقدم PhD
گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران

چکیده
اهداف: شناخت اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان می‌تواند به درگیری بیشتر و در نتیجه یادگیری و پیشرفت تحصیلی منجر شود. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه با اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی بود.
ابزار و روش‌ها: در این پژوهش از نوع همبستگی، ۳۶۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر دانشکده‌های پزشکی، پرستاری، مامایی و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۱۳۹۴ به‌روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌های اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی بود. به‌منظور بررسی مدل علی اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی از روش توصیفی همبستگی با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای SPSS 20 و Amos 22 و روش تحلیل مسیر در چهارچوب مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد.
یافته‌ها: دو مولفه رویکرد تسلط و اجتناب تسلط، اثرات معنی‌داری بر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی داشتند ($p<۰/۰۵$). هدف رویکرد تسلط به‌صورت مثبت با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری رابطه داشت. با افزایش درگیری انگیزشی و شناختی، خودکارآمدی تحصیلی نیز افزایش می‌یافت. همچنین شاخص‌های برازش مدل نشان دادند که مدل مورد نظر از برازش خوبی برخوردار بود
نتیجه‌گیری: درگیری تحصیلی انگیزشی و شناختی میانجی‌گری کاملی بین هدف رویکرد تسلط و خودکارآمدی تحصیلی انجام می‌دهد.
کلیدواژه‌ها: درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۹/۲۳
تاریخ پذیرش: ۱۳۹/۱۱/۲۶
*نویسنده مسئول: sulmaz_samareh@yahoo.com

مقدمه
باورهای خودکارآمدی، یکی از راه‌هایی است که پژوهشگران، انگیزش و باورهای دانش‌آموزان درباره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف مدرسه را مفهوم‌سازی کرده‌اند. در طول دو دهه گذشته خودکارآمدی به‌عنوان یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهش رفتار انسان نمایان شده است. این گونه دریافت شده که درجات بالای خودکارآمدی به سطوح افزایش‌یافته عملکرد در شماری از تکالیف منجر می‌شود[1]. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف می‌کنند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌نمایند. خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تاثیرگذار است؛ به‌عنوان مثال، دانش‌آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند، زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد، فایده‌ای نخواهد داشت. در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است. بدین ترتیب، یادگیری ما به‌وسیله خودکارآمدی سطح پایین محدود می‌شود و به‌وسیله خودکارآمدی سطح بالا افزایش می‌یابد[2]. *بندورا* خودکارآمدی را هم به‌عنوان محصول تعامل ما با جهان و هم به‌عنوان عامل تاثیرگذار بر کیفیت تعامل‌های ما تعریف می‌کند. تعبیرات شناختی ما از موفقیت‌ها و شکست‌هایمان بر باورهای خودکارآمدی بعدی ما تاثیر می‌گذارد و باورهای خودکارآمدی ما، تلاش پایدار و منابع شناختی که ما برای تعامل با جهان اطراف به‌کار می‌بریم را تحت تاثیر قرار می‌دهد[3].

خودکارآمدی تحصیلی، به‌طور خاص، به‌معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سئوالات در کلاس و آمادگی برای آزمون است. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود. در نتیجه دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری دارند و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به‌کار برده و در نهایت، کارکرد بهتری خواهند داشت[4].

از دیگر مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به‌کار برده شده است، مفهوم "درگیری تحصیلی" است که به کیفیت درگیری دانشجویان در فعالیت‌های هدفمند آموزشی اشاره می‌کند. سنجش میزان درگیری دانشجویان در افزایش میزان یادگیری آنان و خصوصاً در مورد دانشجویانی که در خطر مردودشدن قرار دارند، نقش محوری دارد. این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است[5]. این متغیر مشتمل بر کلیه فرآیندهایی است که فرد با آنها مشغول انجام‌دادن یک تکلیف می‌شود[6]. نظریه‌پردازان مختلف درگیری تحصیلی را به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی کرده‌اند. در الگویی که توسط *اپلتون* و همکاران ارایه شده است، درگیری دارای دو مولفه رفتاری و عاطفی است[7]. تعاریف مشابهی توسط *مارکز* و *اپلتون* و همکاران ارایه شده است[7, 8]. آنها به این نتیجه رسیدند که درگیری از سه جزء تشکیل می‌شود؛ جزء "رفتاری" که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است. ویژگی‌های رفتاری مانند میزان مشارکت تحصیلی از جمله حضور و غیاب، زمان صرف‌شده در

فعالیت‌های علمی یا شدت تلاش به‌تنهایی شاخص ناکافی درگیری تحصیلی هستند[9]. جزء "شناختی" که شامل متغیرهایی مانند خودتنظیمی، اهداف یادگیری و سرمایه‌گذاری در یادگیری است و جزء "عاطفی" یا هیجانی که شامل متغیرهایی چون علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری است[10, 11]. نتایج پژوهش *طالبی* و همکاران نشان داد که مولفه‌های درگیری تحصیلی بر موفقیت تحصیلی اثری مستقیم و معنی‌دار دارند. از بین مولفه‌های سه‌گانه درگیری تحصیلی، درگیری شناختی (۰/۲۴) بیشترین و درگیری رفتاری (۰/۲۱)، کمترین تاثیر را بر موفقیت تحصیلی دارد[12].

لینن‌برینک و *پینتریچ*[13] با جمع‌بندی نتایج پژوهش‌های مختلف در خصوص خودکارآمدی و مولفه‌های درگیری تحصیلی، یک الگوی مفهومی از روابط متقابل بین این متغیرها ارایه و عنوان می‌کنند که خودکارآمدی می‌تواند به درگیری بیشتر و در نتیجه یادگیری و پیشرفت بهتری منجر شود. به‌علاوه عنوان می‌کنند که همبستگی بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در بین گروه‌های مختلف و همین طور برای تمامی سنین و انواع دانش‌آموزان مشابه است. آنها درباره درگیری تحصیلی از سه مولفه "رفتاری"، "شناختی" و "انگیزشی" بدین شرح صحبت کرده‌اند:

"درگیری رفتاری": رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکلیف است که معلم به‌راحتی می‌تواند آنها را ببیند. این درگیری شامل نشانگرهایی مانند تلاش، پایداری و کمک‌طلبی می‌شود.

"درگیری شناختی": بسیاری از دانش‌آموزان ممکن است علایم رفتاری توجه به معلم مثل نگاه‌کردن را نشان دهند، اما ذهنشان در جای دیگر باشد. معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند که به‌طور عمیق به محتوای یادگیری فکر کنند و از راهبردهای متفاوت یادگیری که فهم آنها از محتوای درسی را افزایش می‌دهد، استفاده کنند و به‌طور انتقادی و خلاق درباره مواد یادگیری بیندیشند.

"درگیری انگیزشی": یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی است که شامل نشانگرهای علاقه، ارزش و عاطفه می‌شود. معلمان معمولاً از دانش‌آموزان می‌خواهند مقداری علاقه شخصی به تکالیف نشان دهند و فکر کنند که آنها برای یادگیری مهم و ارزشمند هستند.

در پژوهش‌های بسیاری نشان داده شده است که درجات بالای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی و مولفه‌های درگیری تحصیلی دارای رابطه قوی است. به‌طور کلی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی، تاثیرات مثبتی روی انگیزش دانش‌آموزان و پیشرفت آنها دارد[13-15].

بُعد روانی انسان، نقشی مهم در رشد و ارتقای او دارد. بنابراین در پژوهش *نریمانی* و همکاران بیان می‌شود که اهداف و برنامه‌ریزی‌های آموزش و پرورش باید در راستای رشد احساس ارزشمندی و مهم‌بودن دانش‌آموز شکل بگیرد[16]. در ارتباط با نتایج پژوهش‌ها در خصوص مولفه‌های درگیری تحصیلی، *پینتریچ* و *شانک* نشان دادند دانش‌آموزانی که تلاش بیشتری کرده و پایداری بیشتری در انجام تکالیف نشان می‌دهند و درخواست کمک ابزاری بیشتری می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که مطالب بیشتری یاد گرفته و به سطوح بالاتری برسند[17]. *الیوت* و همکاران در پژوهشی با استفاده از روش تحلیل مسیر نشان دادند که تلاش به‌صورت مستقیم و مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد[18]. *دوییرات* و *مارین* در پژوهش خود با استفاده از روش تحلیل مسیر نشان دادند که میزان تلاش دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت است[19]. سطوح بالاتر درگیری شناختی با یادگیری بهتر و سطوح بالاتر پیشرفت همبسته است[20]. همچنین پژوهش‌ها حاکی از ارتباط مثبت بین ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی است؛ به‌عنوان مثال *لینن‌برینک* و *پینتریچ*[13] و *پینتریچ*[21] در پژوهش‌های خود رابطه میان باورهای ارزش تکلیف و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کرده و گزارش کردند که ابعاد گوناگون باورهای ارزش تکلیف (اهمیت و سودمندی) به‌طور مثبت و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد.

به‌علاوه پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودکارآمدی با مولفه‌های درگیری تحصیلی ارتباط دارد. نتایج نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که معتقدند توانا هستند از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکالیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می‌دهند[22].

خودکارآمدی همچنین به‌طور مثبت با درخواست کمک انطباقی و ابزاری همبسته است[23]. دانش‌آموزان با احساس کارآمدی بالا کمتر احتمال دارد که نیاز به کمک خود را در نتیجه کمبود توانایی تفسیر کنند و تمایل دارند که به دفعات بیشتری کمک بخواهند[24]. به‌طور تجربی ثابت شده است که سطح اعتماد یک دانش‌آموز به توانایی‌اش برای موفقیت تحصیلی، نشان‌دهنده عمق و کیفیت راهبردهای شناختی اوست[25].

نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به‌خصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است[26]. براساس این نظریه که توسط *دویک*[26] و *نیکولز*[27] ارایه شده، جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش یا نشان‌دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهند.

پژوهش *زلالی* و *قربانی* با هدف مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در بین دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی و دانش‌آموزان عادی انجام گرفت. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در مولفه‌های انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش درونی برای دانستن) نمره کمتری به‌دست آوردند[28].

اکثر پژوهش‌های اخیر[29, 30] چارچوب سه‌وجهی از اهداف پیشرفت را ارایه کرده‌اند که عبارتند از؛ اهداف تسلط، اهداف رویکرد–

عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد. اهداف تسلط بر رشد مهارت و تسلط بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری تاکید دارند. اهداف رویکرد- عملکردی بر نمایش‌گذاشتن مهارت از سوی شخص در مقایسه با دیگران تمرکز دارند و اهداف اجتناب- عملکردی بر اجتناب از نداشتن مهارت در مقایسه با دیگران تمرکز دارند. از این جهت فرض بر این است که هر یک از این سه هدف به یک نمونه بی‌همتا از بازده‌ها و فرآیندهای مرتبط با یادگیری و پیشرفت منجر می‌شوند[19]. نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام‌گرفته در ارتباط با اهداف پیشرفت و دیگر متغیرهای این مطالعه نشان می‌دهد که اهداف تبحری با خودکارآمدی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، یادگیری خودتنظیمی، مقابله کارآمد و مناسب با مشکلات و ناکامی‌ها، نمرات بالا، درخواست کمک و یادگیری هم‌شاگردی و به‌طور کلی هیجانات و نیم‌رخ انگیزشی مثبت و بهزیستی روانی افراد رابطه مثبتی دارد[26]. اهداف اجتنابی، رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری همچون مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد[31].

با توجه به مطالب ذکرشده، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه با اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی بود.

ابزار و روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع طرح همبستگی است که در بین دانشجویان دختر و پسر دانشکده‌های پزشکی، پرستاری، مامایی و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۱۳۹۴ اجرا شد. از کل جامعه پژوهش، تعداد ۳۶۰ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و به‌روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و به سئوالات پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند.

ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌های اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی بود:

پرسش‌نامه اهداف پیشرفت (QGA): این پرسش‌نامه توسط *الیوت* و *مک‌گریگور* ساخته شده و چهار بُعد؛ هدف‌های تبحرگرا، هدف‌های اجتناب از تبحر، هدف‌های عملکردگرا و هدف‌های اجتناب از عملکرد را با طیف لیکرت (۱=کاملاًمخالفم تا ۷=کاملاًموافقم) اندازه‌گیری می‌کند. تعداد سئوال‌های پرسش‌نامه ۱۲ سئوال و دامنه نمرات از ۱۲ تا ۸۴ است. آنها ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که این میزان برای عامل تبحرگرا ۰/۸۷، عملگرا ۰/۹۲، اجتناب از تبحر ۰/۸۹ و اجتناب از عملکرد ۰/۸۳ به‌دست آمد. ضرایب پایایی محاسبه‌شده برای پرسش‌نامه اهداف پیشرفت در ایران نیز مناسب گزارش شده است[32].

پرسش‌نامه خودکارآمدی: بررسی‌های *پینتریچ* و *دی‌گروت* برای تعیین پایایی و روایی این پرسش‌نامه در یادگیری نشان داد که توان پایایی برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بوده است[33, 34].

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی: *فردریکس* و همکاران[10] پرسش‌نامه‌ای با ۱۹ پرسش تهیه کردند که پاسخ‌های آن طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از کاملاًمخالفم تا کاملاًموافقم) است و سه نوع درگیری یعنی درگیری رفتاری، انگیزشی و درگیری شناختی را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای درگیری تحصیلی ۰/۷۷ و برای سه خرده‌مقیاس درگیری شناختی، رفتاری و انگیزشی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۷۹ به‌دست آمد.

در مرحله اول، پرسش‌نامه درگیری تحصیلی به فارسی ترجمه و سپس ترجمه معکوس شد. در مراحل بعدی پرسش‌نامه در یک مقیاس کوچک به‌صورت مقدماتی اجرا شد و قابلیت فهم و اشکالات احتمالی آن مورد ارزیابی قرار گرفت. بعد از اجرای مقدماتی و رفع اشکالات، با جلب اعتماد و دادن اطمینان از محرمانه‌بودن نتایج، از دانشجویان خواسته شد با دقت و صداقت به گویه‌ها پاسخ دهند و در نهایت داده‌ها جمع‌آوری شد. با توجه به اینکه اندازه کیزر- میر- الکین محاسبه‌شده برابر با ۰/۸۳۱ بود که از مقدار ۰/۵ بزرگ‌تر است، بنابراین از لحاظ کفایت نمونه‌برداری، مشکلی برای انجام تحلیل عاملی ندارد. آزمون کرویت بارتلت نیز با مقدار مجذور کای (X2) برابر با ۱/۳۵۱ در سطح آلفای ۰/۰۰۰۰۱ معنی‌دار شده بود که بیانگر معنی‌داری در ماتریس داده‌ها و وجود حداقل شرط لازم برای انجام تحلیل عاملی در مورد ماتریس داده‌های تحقیق است[35].

به‌منظور بررسی مدل علی اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی از روش توصیفی همبستگی با آزمون تحلیل مسیر با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای SPSS 20 و Amos 22 و روش تحلیل مسیر در چهارچوب مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. تحلیل مسیر کاملاً براساس موازین معادلات ساختاری است، اما در آن به‌جای متغیر پنهان از متغیرهای مشاهده‌شده استفاده می‌شود. در این روش ابتدا مدل براساس روابط پیش‌بینی‌شده بین متغیرها طراحی شده و سپس با بررسی شاخص‌های برازش و پارامترهای حاصل، مدل ارزیابی می‌شود[36].

برای بررسی مدل، متغیر اهداف پیشرفت (هدف رویکرد عملکردی، هدف رویکرد تسلط، هدف اجتناب تسلط و هدف اجتناب عملکرد) به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مستقیم سه مولفه درگیری تحصیلی و

خودکارآمدی در نظر گرفته شد. به‌علاوه، چهار مسیر غیرمستقیم از چهار مولفه‌های اهداف پیشرفت به خودکارآمدی با میانجی‌گری سه مولفه درگیری تحصیلی نیز به مدل افزوده شد. ارتباط بین مولفه‌های اهداف پیشرفت نیز در نظر گرفته شد. همچنین خاطرنشان می‌شود که شدت اثرات مستقیم و غیرمستقیم نیز مورد مقایسه قرار گرفت. چنانچه مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم هر دو معنی‌دار باشند، شاهد یک میانجی‌گری نسبی و اگر صرفاً مسیرهای غیرمستقیم معنی‌دار باشند، شاهد میانجی‌گری کامل خواهیم بود[37].

در ابتدا مدل اصلی شامل همه مسیرهای مورد نظر آزمون شد. در مرحله دوم، همه مسیرهای پیش‌بینی‌کننده که در برازش کلی مدل نقشی نداشتند، ثابت در نظر گرفته شدند. چند شاخص برای برازش مدل که محقق را در تصمیم‌گیری نسبت به انتخاب مدل مناسب‌تر یاری می‌کردند، بررسی شد. شاخص‌های برازش زیادی وجود دارد که پایه‌ای‌ترین آنها مجذور کای (χ^2) است. از آنجا که مقدار مجذور کای می‌تواند تحت تاثیر حجم نمونه قرار گیرد، با اتکای صرف بر آن نمی‌توان به نتایج مطلوب دست یافت. در نتیجه در کنار این شاخص از شاخص‌های دیگری نیز برای برازش مدل‌ها استفاده می‌شود. بنابراین شاخص‌های برازش نرم‌شده (NFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص برازش نسبی (RFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص تاکر- لویس (TLI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) برای ارزیابی مدل مورد بررسی قرار گرفتند. براساس یک قاعده کلی، برای شاخص‌های RFI، IFI، NFI، TLI و CFI ارزش بیشتر از ۰/۹ و برای شاخص RMSEA ارزش کمتر از ۰/۰۵ نشان‌دهنده برازش خوب در نظر گرفته شد[36, 37].

یافته‌ها

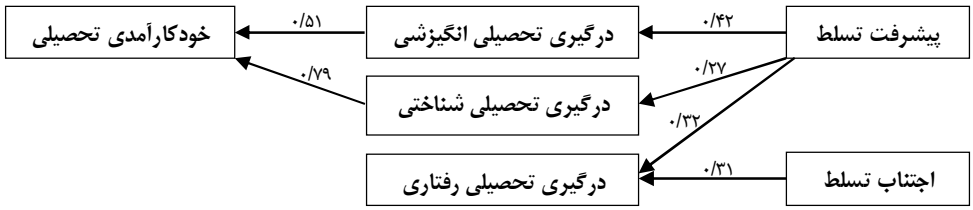
۱۷۵ نفر (۴۸/۶٪) از شرکت‌کنندگان در پژوهش، دختر و ۱۸۵ نفر (۵۱/۴٪) پسر بودند.

بین اهداف پیشرفت رویکرد عملکرد و اجتناب عملکرد با درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی‌داری مشاهده نشد ($p>0/05$) و تنها دو مولفه رویکرد تسلط و اجتناب تسلط اثرات معنی‌داری نشان دادند ($p<0/05$). هدف پیشرفت رویکرد تسلط به‌صورت مثبت با درگیری انگیزشی ($\beta=0/42$)، شناختی ($\beta=0/27$) و رفتاری ($\beta=0/32$) رابطه داشت. به این معنی که افرادی که دارای هدف رویکرد تسلط بیشتری بودند درگیری تحصیلی بیشتری از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری از خود نشان دادند. همچنین افرادی که اهداف اجتناب تسلط بیشتری داشتند، درگیری تحصیلی بیشتری از نظر رفتاری ($\beta=0/31$) از خود نشان دادند. با افزایش درگیری انگیزشی ($\beta=0/79$) و شناختی ($\beta=0/51$)، خودکارآمدی تحصیلی افزایش یافت. به این معنی که هر چه میزان درگیری تحصیلی از نظر انگیزشی و شناختی افزایش یافت، افراد خودکارآمدی تحصیلی بیشتری را تجربه کردند. هیچ یک از اهداف پیشرفت، توانایی پیش‌بینی مستقیم خودکارآمدی را نداشتند ($p>0/05$؛ جدول ۱).

جدول ۱) یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین آماری	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- خودکارآمدی	۲۹/۶۲±۴/۸۶	۱						
۲- رویکرد عملکرد	۱۱/۰۸±۲/۶۳	۰/۲۹**	۱					
۳- رویکرد تسلط	۱۲/۰۱±۲/۳۰	۰/۴۶**	۰/۵۴**	۱				
۴- اجتناب تسلط	۱۰/۴۸±۲/۶۱	۰/۲۸**	۰/۴۳**	۰/۴۴**	۱			
۵- اجتناب عملکرد	۱۰/۴۳±۲/۶۳	۱۴/۳**	۴۶/۹**	۰/۳۳**	۰/۴۷**	۱		
۶- درگیری انگیزشی	۱۶/۱۵±۳/۹۹	۰/۸۵**	۰/۲۵**	۰/۴۲**	۰/۲۲**	۰/۱۳**	۱	
۷- درگیری شناختی	۱۷/۷۱±۲/۹۲	۰/۶۱**	۰/۲۰**	۰/۲۷**	۰/۱۹**	۰/۰۷	۰/۱۳*	۱
۸- درگیری رفتاری	۱۷/۳۰±۳/۵۵	۰/۴۸**	۰/۳۴**	۰/۴۶**	۰/۴۵**	۰/۲۶**	۰/۴۱**	۰/۳۴**

$p<0/05$* ؛$p<0/01$**



شکل ۱) مدل شماتیک براساس ارتباطات معنی‌داربین خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی

مقادیر به‌دست‌آمده شاخص‌های χ^2 (۵۳/۳۵=)، CFI (۰/۹۷=)، TLI (۰/۹۱=)، RFI (۰/۹=)، IFI (۰/۹۷=)، NFI (۰/۹۶=) و RMSEA (۰/۰۴=)، نشانگر برازش مناسب مدل بود. اثر غیرمستقیم اهداف پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی بیش از اثرات مستقیم بود. دو مولفه درگیری تحصیلی انگیزشی و درگیری تحصیلی شناختی نقش میانجی‌گری کاملی بین هدف رویکرد تسلط و خودکارآمدی تحصیلی مشاهد شد (شکل ۱).

بحث

هدف این پژوهش، بررسی نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه با اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بود. نتایج نشان داد که بین اهداف پیشرفت رویکرد عملکرد و اجتناب عملکرد با درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. اما رویکرد تسلط به‌صورت مثبت با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری رابطه داشت و اثرات مستقیم هدف اجتناب تسلط بر درگیری تحصیلی بیانگر این بود که افرادی که اهداف پیشرفت اجتناب تسلط بیشتری دارند، درگیری تحصیلی بیشتری از نظر رفتاری از خود نشان می‌دهند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش *پینتریچ* و *شانک*[17]، *زیمرمن* و *مارتینز- پونز*[15] و *پاجارس* و *میلر*[14] که نشان دادند باورهای خودکارآمدی، تاثیرات مثبتی روی انگیزش دانش‌آموزان و پیشرفت آنها دارد، همسو است. پژوهش *پیرکمالی* و همکاران نشان داد رابطه بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی مثبت و معنی‌دار است[38]؛ به این معنی که با افزایش خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی دانشجویان افزایش می‌یابد. با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین و قوی‌ترین مولفه‌های پیش‌بینی‌کننده برای پیشرفت تحصیلی است.

یافته‌های پژوهش حاضر بیان می‌کند که هر چه میزان درگیری تحصیلی از نظر انگیزشی و شناختی افزایش یابد، فرد خودکارآمدی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کند که این یافته با پژوهش *سیرین* و *روجرز- سیرین* که به بررسی رابطه جنسیت با درگیری تحصیلی پرداختند، همسو است. آنان دریافتند جنسیت با عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی مرتبط بوده و سطح درگیری تحصیلی دختران به‌طور معنی‌داری بالاتر از پسران است[39]. *فورر* و *اسکینر* در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که درگیری تحصیلی به‌خصوص درگیری عاطفی در دختران بیشتر است[40] که با نتیجه پژوهش حاضر که مطرح می‌کند با افزایش درگیری انگیزشی و شناختی، خودکارآمدی تحصیلی افزایش می‌یابد، مرتبط است. همچنین *یوگون* و همکاران، همبستگی مثبت و معنی‌داری را بین خودکارآمدی با درگیری تحصیلی پیدا کردند[41]. *کاسوسو- هولگادو* و همکاران، تحقیقی را در میان ۳۰۴ دانشجوی علوم پزشکی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که میزان درگیری تحصیلی دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر است و دانشجویانی که درگیری تحصیلی آنان بالاتر است، به دستاوردهای آکادمیک مطلوب‌تری نایل می‌شوند[42].

یافته‌ها همچنین یک میانجی‌گری کامل برای دو مولفه درگیری تحصیلی انگیزشی و شناختی، بین هدف رویکرد تسلط و خودکارآمدی تحصیلی را نشان دادند که با نتیجه به‌دست‌آمده از پژوهش *شانک*[3] که بیان کرد افراد با باورهای خودکارآمدی بالا بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و هنگامی که مهارت‌های لازم را دارند بر یک تکلیف پافشاری کنند، همسویی دارد. *کانپولات* در پژوهش خود نشان داد رابطه مثبت و معنی‌داری بین خودکارآمدی و اهداف آموزندگان وجود دارد و احساس خودکارآمدی یک اثر واسطه در تکالیف و جهت‌گیری خود است[43]. *دوگان* در پژوهش خود درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی را به‌عنوان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که درگیری شناختی یکی از ابعاد در درگیرشدن مدرسه و پیش‌بین عملکرد تحصیلی است[44]. احساس خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی نیز پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی بودند.

علاوه بر موارد ذکرشده، با توجه به اینکه نمونه پژوهش حاضر را دانشجویانی تشکیل می‌دهند که برای واردشدن به دانشگاه با درگیری تحصیلی و خودکارآمدی بالا در ارتباط بودند، می‌توان نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش (که بیان می‌کند اثر غیرمستقیم اهداف پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی بیش از اثرات مستقیم آن است) را تبیین کرد. همچنین با توجه به مدل تحلیل مسیر ارایه‌شده، اهداف رویکرد تسلط و اجتناب تسلط علتی برای خودکارآمدی تحصیلی به حساب می‌آیند.

از محدودیت‌های این پژوهش مشکل‌بودن پخش و جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها و ناآشنابودن برخی از اصطلاحات برای برخی افراد بود. با توجه به اینکه درگیری تحصیلی سازه‌ای بسیار وسیع و دارای مولفه‌های فراوان است، از این رو پیشنهاد می‌شود موضوع این پژوهش به وسیله دیگر ابزارهای درگیری تحصیلی مانند پرسش‌نامه درگیری تحصیلی *پنتریچ* و *دیگروت* و پرسش‌نامه درگیری تحصیلی *وانگ*، *وایلت* و *اسکلز* در پژوهش‌های آینده بررسی شود. همچنین با توجه به نقش مهم درگیری تحصیلی در پیش‌بینی اُفت تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی، پیشنهاد کاربردی این پژوهش، ارایه برنامه‌های موثر در پیشگیری از اُفت تحصیلی از جمله فعال‌کردن خدمات مشاوره و راهنمایی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، افزایش کیفیت تدریس اساتید با بکارگیری طرح درس و ارتقای کیفیت ارتباط اساتید و دانشجویان است.

نتیجه‌گیری

یک میانجی‌گری کامل برای درگیری تحصیلی انگیزشی و شناختی بین هدف رویکرد تسلط و خودکارآمدی تحصیلی وجود دارد.

تشکر و قدردانی: از کلیه همکاران و دانشجویان محترم که محقق را در امر پژوهش یاری رسانده‌اند، صمیمانه قدردانی می‌کنم.

تاییدیه اخلاقی: به منظور رعایت اصول اخلاقی در پرسش‌نامه‌ها به محرمانه‌بودن اطلاعات اشاره شده است. همچنین به آزمودنی‌ها در مورد استفاده‌شدن این اطلاعات در یک طرح پژوهشی توضیح داده شد.

تعارض منافع: نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ اُرگان و سازمانی در تعارض نیست.

منابع مالی: کلیه هزینه‌های این پژوهش توسط نویسنده مسئول تامین شده است.

منابع

1- Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and function-ing. Educ Psychol. 1993;28(2):117-48.
2- Etemadi O, Saadat S. Role of family health and attachment styles in prediction of students' academic self-efficacy. Educ Strategy Med Sci. 2015;8(4):195-201. [Persian]
3- Schunk DH. Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. J Educ Psychol. 1981;73(1):93-105.
4- Fooladvand KH, Farzad V, Shahraray M, Sangari AA. Role of social support, academic stress and academic self-efficacy on mental and physical health. Contemp Psychol. 2010;4(2):81-93. [Persian]
5- Finn JD.Withdrawing from school. Rev Educ Res. 1989;59(2):117-142.
6- Shirdel K, Mirzaeian B, Hssanzade R. Relationship between self-regulated learning strategies and achievement motivation of high school students. Curric Plan Knowl Res Educ Sci. 2013;10(9):99-112. [Persian]
7- Appelton JJ, Chestenson SL, Kim D, Reschly A. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. J Sch Psychol. 2006;44(4):427-45.
8- Li Y, Lerner RM. Interrelations of Behavioral, Emotional, a Cognitive School Engagement in High School Students. J Youth Adolesc. 2013;42(1):20-32.
9- Marks HM. Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. Am Educ Res J. 2000;37(1):153-84.
10- Feredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Rev Educ Res. 2004;74(1):59-109.
11- Jimerson SR, Campos E, Greif J L. Toward and understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. Calif Sch Psychol. 2003;8:7-27.
12- Taleby S, Mahmoodian H, Rastegar A, Saif MH. Predict academic success with emphasis on variables in e-learning and student involvement. J Learn Technol Learn. 2014;1(2):117-37. [Persian]
13- Linnenbrink EA, Pintrich PR. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. Read Writ Q. 2003;19(2):119-37.
14- Pajares F, Miller M. Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. J Educ Psychol. 1994;86(2):193-203.
15- Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. J Educ Psychol. 1990;82(1):51-9.
16- Narimani M, Khoshnoodnia Chomachaei B, Zahed A, Abolghasemi A. The role of perceived teacher support in predicting academicself-efficacy in students with learning disabilities. J Learn Disabil. 2013;3(1):110-28. [Persian]
17- Pintrich PR. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemp Educ Psychol. 2000;25(1):92-104.
18- Elliot A, McGregor HA, Gable S. Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. J Educ Psychol. 1999;91(3):549-63.
19- Dupeyrat C, Marian C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. Contemp Educ Psychol. 2005;30(1):43-59.
20- Meece JL, Blumenfeld PC, Hoyle R. Factors influencing students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. J Educ Psycholo. 1988;80(4):514-23.
21- Pintrich PR. Multiple goal, multiple pathway: The role of goal orientation in learning and achievement. J Educ Psychol. 2000;92(3):544-55.
22- Chemers MM, Hu L, Garcia BF. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. J Educ Psychol. 2001;93(1):55-64.
23- Newman R, Goldin L. Children's reluctance to seek help with schoolwork. J Educ Psychol. 1990;82(1):92-100.
24- Green BA, Miller RB. Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self-regulation. Contemp Educ Psychol. 1996;21(2):181-92.
25- Kapla A, Flum H. Achievement goal orientations and identity formation styles. Educ Res Rev. 2010;5(1):50-67.
26- Dweck CS. Motivational processes affecting learning. J Am Psychol. 1986;41(10):1040-8.
27- Nicholls JG. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychol Rev. 1984;91(3):328-46.
28- Zulali B, Ghorbani F. Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia. J Learn Disabil. 2014;3(4):44-58. [Persian]
29- Elliot AJ, Church MA. A hierarchical model of approach and avoidance motivation. J Personal Soc Psychol. 1997;72(1):218-32.
30- Braten I, Stromso HL. Epistemological beliefs and implicit theories as predictors of achievement goal. Contemp Educ Psychol. 2004;29(4):371-88.
31- Lee JQ, McInerney DM, Liem GAD, Ortiga YP. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. Contemp Educ Psychol. 2010;35(4):264-79.
32- Khormaei F, Khayer M. Examine the relationship between goal orientation and approach to learning students. J Psycholo Univ Tabriz. 2008; 2(7):123-38. [Persian]

33- Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. J Educ Psychol. 1990;82(1):33-40.
34- Kjbaf MB, Molavi H, Shirazi AR. Study of the relationship between motivational beliefs and self-regulated learnings, and academic performance among high school students. J Adv Cogn Sci. 2003;5(1):27-33. [Persian]
35- Taleby S, Zarer H, Rastegar A, Hassan Pour A. Feredricks academic engagement scale factor structure (cognitive, behavioral and motivational). J Res Educ Syst. 2012;8(24):1-16. [Persian]
36- Kline RB. Principles and practice of structural equation modeling. 3rd edition. New York: Guilford Press; 2010.
37- Jose PE. Doing statistical mediation and moderation. New York: Guilford Press; 2013.
38- 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. Research in Curriculum Planning, 2013;2(10):123-34. [Persian]
39- Sirin SR, Rogers-sirin L. Components of school engagement among african american adolescents. Appl Dev Sci. 2005;9(1):5-13.
40- Furrer C, Skinner E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. J Educ Psychol. 2003;95(1):148-62.
41- Ugwu FO, Onyishi IE, Tyoyima WA. Exploring the relationships between academic burnout, self_efficacy and academic engagement among Nigerian college students. J Afr Educ Res Netw. 2013;13(2):37-46.
42- Casuso-Holgado MJ, Cuesta-Vargas AI, Moreno-Morales N, Labajos-Manzanares MT, Baon-Lopez FJ, Vega-Cuesta M. The association between academic engagement and achievement in health sciences students. Bio Med Educ. 2013;13:33.
43- Canpolat M. The mediating role of self-efficacy in the relationship between class climates and goal orientations in physical education. World Appl Sci J. 2012;16(1):76-85.
44- Dogan U. Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. Anthropol. 2015;20(3):553-61.