



"Research article"

doi: 10.30495/jinev.2022.1941578.2576

Comparing of Academic Self-efficacy in Different Profiles of Student's Motivation: A Person-Centered Analysis ¹

(Received: 2021.09.29 - Accepted: 2022.06.26)

Mohammad Setayeshi azhari^{2*}, Abbas Habibzade³, Hassan Mirzahosseini⁴

1- This article is an excerpt from the independent study that did among Qom students

2- Ph. D. Student of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

*- Corresponding Author: setayeshi_m93@ms.tabrizu.ac.ir

3- Associate Professor, Education Department, University of Qom, Iran

4- Assistant Professor, psychology Department, Islamic Azad university, Qom Branch, Iran

Abstract

Different factors such as motivation and self-efficacy can affect the students learning activity. Therefore, educational research has shown that motivation is one of the essential factors for the improvement of student performances. Using a person-oriented approach, the present study aimed to determine the motivational profiles (clusters) of students and to compare their academic self-efficacy considering these profiles. This study was conducted with a comparative-descriptive method. The participants were 211 high school students eighth and ninth grade who completed the Achievement Goal Questionnaire and Academic self-efficacy Questionnaire. The criterion for academic achievement was students' total average in the Last year. The methods of cluster analysis and multiple analysis of variances were used for data analysis using SPSS software. Cluster analysis revealed four motivational profiles for the students: 12/7% of the subjects were placed in the without motivation cluster, 35/2% were placed in the triple motivation cluster, 19/6% were placed in the mastery goal orientation-performance goal orientation, and 38% were placed in multiple motivation cluster. The academic self-efficacy of without motivation cluster was lower than the other clusters ($p < 0.001$). The findings of this study will help those involved in the field of education make effective attempts by planning helpful educational program, so promote the students' learning motivations, during the academic years.

Keywords: Academic self-efficacy, Motivational Profiles, Cluster analysis



مقایسه خودکارآمدی تحصیلی در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل مبتنی بر شخص^۱

محمد ستایشی اظهري^{۲*}، عباس حبیب‌زاده^۳، حسن میرزاحسینی^۴

(دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۰۷ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۵)

چکیده

عوامل زیادی مثل انگیزش، خودکارآمدی می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. در این باره، شواهد نشان داده که انگیزش یکی از عوامل مؤثر و مهم در بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل مبتنی بر شخص و مقایسه خودکارآمدی تحصیلی با توجه به این نیمرخ‌ها انجام گرفته است. این پژوهش یک مطالعه توصیفی- علی مقایسه‌ای است. حجم نمونه شامل تعداد ۲۱۱ نفر از جامعه آماری دانش‌آموز مقطع متوسطه دوره دوم بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) و خودکارآمدی تحصیلی جینکس و مورگان (۱۹۹۹) را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS از روش تحلیل خوشه‌ای، تحلیل واریانس چند متغیری و آزمون تعقیبی توکی بهره گرفته شد. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، چهار خوشه انگیزش برای دانش‌آموزان به دست آمد: ۱۳/۲ درصد در خوشه بی انگیزشی، ۲۸/۳ درصد در خوشه انگیزش سه گانه، ۱۹/۶ درصد در خوشه تبحرگرا-عملکردگرا و ۳۸/۸ درصد خوشه انگیزش چندگانه قرار گرفتند. خودکارآمدی تحصیلی خوشه بی انگیزشی ($M=۸۵/۰۵$)، کمتر از خوشه انگیزش سه گانه ($M=۹۰/۵۳$) بود، و بالاترین میانگین مربوط به خوشه‌های تبحرگرا-عملکردگرا ($M=۹۴/۰۳$) و انگیزش چندگانه ($M=۹۵/۸$) بود. یافته‌های به‌دست‌آمده می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، نیمرخ انگیزشی، تحلیل مبتنی بر شخص

۱- این مقاله مستخرج از یک تحقیق مستقل است که در بین دانش‌آموزان قم انجام شده است.

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

*- نویسنده مسئول: setayeshi_m93@ms.tabrizu.ac.ir

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران

۴- استایار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، ایران

مقدمه

میل به شناسایی و تلاش برای جواب مجهولات و سؤالاتی که همواره ذهن انسان را پرد کرده است از ویژگی‌های اساسی و جبران‌ناپذیر آدمی است. در میان این‌همه پرسش و علامت سؤال که همواره ذهن آدمی را به خود مشغول می‌دارد، این سؤال که چه عواملی در موفقیت فردی مهم است؟ مطرح است. یکی از این عوامل خودکارآمدی است. خودکارآمدی از نظریه بندورا^۱ (۱۹۹۷) گرفته شده است. خودکارآمدی عبارت است از قضاوت در مورد توانایی‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین‌شده‌ی عملکردها افرادی که از خودکارآمدی کمتری برای انجام یک کار برخوردارند، ممکن است از انجام آن خودداری کنند؛ افرادی که توانایی‌های خود را باور دارند احتمالاً در آن فعالیت‌ها شرکت خواهند کرد. دانش آموزان خودکارآمد به‌ویژه هنگام مواجهه با مشکلات بیشتر از افرادی که به قابلیت‌های خود تردید دارند، از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند (کیم، پارک، چونگ و هونگ^۲، ۲۰۱۷؛ لاتیکا، تورجا و اوکسانن، ۲۰۱۹). پینتریچ و شراین^۳ (۱۹۹۲) ضمن پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی بیشتر همراه با سطح بالاتر تلاش و همچنین سطح بالاتر کیفیت تلاش همراه است علاوه بر این خودکارآمدی با پردازش عمیق‌تر و درگیری شناختی بیشتر در یادگیری همراه است. نتایج پژوهشی نشان داد که اهمال‌کاری رابطه منفی با عزت‌نفس و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دارد (عوضیان، بدری، سرندي، قاسمی، ۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی با جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحرگرا و رابطه منفی با جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحرگریزی دارد. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی پیش‌بینی کننده‌ی منفی خودنظم دهی بود (هوول، واتسون^۴، ۲۰۰۷). فراتحلیل‌های انجام‌شده در این زمینه نشان داده که اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبتی و منفی به ترتیب با تبحرگرایی و تبحرگریزی دارد (هوول، بارو^۵، ۲۰۰۹). خرایم، نریمانی و خرایم (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانش آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را تجربه می‌کنند. در پژوهشی بر روی دانشجویان علوم پزشکی نشان داده شد که بین نمرات خودکارآمدی تحصیلی و نمرات اهمال‌کاری و خرده مقیاس‌های آن همبستگی منفی و معناداری وجود دارد (قدم پور، کامکار، سبزیان، چهل پر، عبدلی و گراوند، ۱۳۹۴). در پژوهشی مشابه تمدنی، حاتمی و رزینی (۱۳۹۰) نشان دادند که بین خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین

1- Bandura

2- Kim & Park & Kim & Chung & Hong

3- Pintrich & Schrauben

4- Howell & Watson

5- Howell & Buro

خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری یافت شد. حاجیلو (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی نشان داد که بین خودکارآمدی و عزت نفس با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی رابطه منفی وجود دارد. به طور کلی فراتحلیل در زمینه خودکارآمدی و تلاش و مداومت و دوری از اهمال کاری نشان داده‌اند که بین این دو متغیر همبستگی منفی وجود دارد (هوانگ^۱، ۲۰۱۶). ستایشی اظهاری و همکاران (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی نشان دادند که بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

در زمینه ارتباط خود-کارآمدی تحصیلی با انگیزش ریاضی، نتایج پژوهشی که اثر پیشرفت قبلی فرد در درس ریاضی را بر انگیزش ریاضی دانش‌آموزان، از طریق نقش میانجی‌گری باورهای خود-کارآمدی ریاضی بررسی کرده بود، نشان داد که خود-کارآمدی با همه خرده مقیاس‌های انگیزش (یعنی انگیزش درونی، تلاش، مداومت و رفتار کمک خواهی) رابطه مثبت و معنی‌داری دارد (اسکالویک، فدریکی و کلاسن^۲، ۲۰۱۵). به علاوه، نتایج پژوهش کولینز^۳ (۱۹۸۲) نشان داد که خود-کارآمدی، انگیزش و پیشرفت را در سطوح مختلف توانایی پیش‌بینی می‌کند. به این صورت که کودکانی با توانمندی‌های سطح بالا، متوسط یا پایین در ریاضی، در حل مسائل شخصی به‌عنوان افرادی با خود-کارآمدی بالا و پایین طبقه‌بندی می‌شوند.

اصطلاح انگیزش از فعل لاتین *movere* به معنی حرکت دادن است. مفهوم کلی آن منعکس‌کننده این تصور عام است که انگیزش چیزی است که ما را به جنبش و تحرک وادار و کمک می‌کند تا تکالیف خود را کامل کنیم. علی‌رغم وجود این مفهوم عام، تعاریف متعددی از انگیزش به‌عمل آمده و در مورد ماهیت دقیق آن توافق نظر وجود ندارد. یکی از نظریه‌ها، نظریه هدف‌گزینی ایوت و مک گروگور است. در نظریه اهداف و هدف‌گزینی چهارچوب مفهومی خوبی را برای فهم انگیزش در افراد به وجود می‌آورد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰). در این زمینه ایوت و مک گروگور (۲۰۰۱) با استفاده از تحلیل عاملی چهار عامل مجزا و متمایز را تولید کردند که در نتیجه به شواهد تجربی برای چهار نوع جهت‌گیری اهداف انگیزشی یعنی جهت‌گیری هدف تبحر‌گرایی، عملکردگرایی، تبحر‌گزینی و عملکرد‌گزینی دست یافتند (به نقل از هوانگ^۴، ۲۰۱۶؛ ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). در تبحر‌گرایی^۵، یادگیری هدف اصلی افراد هست. در این نوع جهت‌گیری هدف، فرد بر رشد شایستگی خویشتن از راه تسلط یابی بر مفاهیم درسی و تکالیف جدید تمرکز دارد. این افراد یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. این افراد وقتی

1- Huang

2- Skaalvik, Federici & Klassen,

3- Collins

4- Huang

5- Mastery goal orientation

بر مسائل چالش‌انگیز غلبه کنند و مهارت و توانایی خود را افزایش دهند، احساس شایستگی می‌کنند (کاپلان و ماهر^۱، ۲۰۰۷). افراد با جهت‌گیری هدف تبحرگریز^۲ برای اجتناب از نفهمیدن مطالب و شکست و خطا در انجام تکالیف درسی تلاش می‌کنند. این افراد نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه خود هستند (الیوت و مک گرگرو، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری هدف عملکردگرای^۳ هدف و تمرکز اصلی فرد بر برتر بودن در میان دیگران به‌خصوص همسالان و قضاوت مطلوب دیگران است. در این افراد شایستگی معادل کسب نمرات بالاتر است. همچنین این افراد تکالیف چالش‌انگیز را ترجیح نمی‌دهند و در عوض می‌خواهند با کمترین تلاش به هدف خود یعنی برتری و کسب قضاوت مطلوب دیگران دست یابند (الیوت، ۱۹۹۹). برعکس، در جهت‌گیری هدف عملکردگرای^۴ افراد برای دوری از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. بنابراین، شکست در نظر این افراد اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۱). با توجه به سرمایه‌گذاری‌های کلان به‌عمل‌آمده برای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان لزوم بررسی مسائل آموزشی و کمک به بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان مثل انگیزش و خودکارآمدی مشخص می‌شود. با شناخت بیشتر مسائل و عوامل بهبوددهنده وضعیت دانش‌آموزان بهتر می‌توانیم در رشد و شکوفایی و بهره‌گیری از این سرمایه‌های انسانی جهت خدمت به جامعه کمک بگیریم. بدیهی است که توجه به مشکلات دانش‌آموزان و کوشش در جهت حل آن‌ها به کارایی آنان در مدارس خواهد افزود.

عوضیان، بدری، سرندي و قاسمی (۱۳۹۰) نشان دادند که حرمت خود و انگیزش پیشرفت هر دو با اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر همبستگی دارد. در پژوهشی درباره افراد ناشنوا مشخص شد که افراد ناشنوا در خوشه اهداف چندگانه نسبت به خوشه بدون هدف و خوشه تبحرگرای و عملکردگرای متوسط از لحاظ توانایی فراشناختی تفاوت معناداری دارند (بدری و بیرامی، ۱۳۸۸). دنیلز، هاینز، استینیکسی، پری، نوالز و پکران^۵ (۲۰۰۸) چهار خوشه عملکردگرا-تبحرگرا، عملکردگرای زیاد، تبحرگرای زیاد و عملکردگرا-تبحرگرای ضعیف و کم را شناسایی کردند. خوشه تبحرگرا-عملکردگرای کم، کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند، همچنین سه خوشه دیگر از نظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند. در پژوهشی با عنوان «اهداف پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان داده شد دانش‌آموزان دارای دو نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود و نیمرخ گرایش اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران

1- Kaplan & Meahr

2- Mastery goal avoidance

3- performance-approach goal

4- Performance-avoidance goal

5- Daniels, Hayens, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun

هستند؛ که نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود از لحاظ سلامت روانی در سطح مطلوب‌تری نسبت به نیمرخ گرایش‌های اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران بودند (تامین سوینی، سالما و نیمیورتا، ۲۰۰۸). بدری، ضرابی و مهدوی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان دادند که دانش‌آموزان دارای چهار نیمرخ اهداف پیشرفت ضعیف، جهت‌گیری تبحرگریز-عملکردگرایی، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا-عملکردگرا هستند. گروه انگیزش چندگانه و گروه تبحرگرا-عملکردگرایی دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند. هوول و واتسون^۲ (۲۰۰۷) در پژوهش خود با عنوان «روابط اهمال‌کاری با اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری در دانشجویان کارشناسی» نشان دادند که اهمال‌کاری با جهت‌گیری هدف، هدف‌گرایی تبحرگرا رابطه مثبت و با جهت‌گیری هدف تبحرگریز رابطه منفی دارد و همچنین اهمال‌کاری با عدم سازمان‌دهی بیشتر و استفاده کم از راهبردهای فراشناختی رابطه دارد. در فراتحلیل هوول و بورو^۳ (۲۰۰۹) نشان داده شد که یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال‌کاری نیز جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی است. واحدی، اسماعیل‌پور، زمان‌زاده و عطایی‌زاده (۱۳۹۱) سه نیمرخ انگیزشی شامل خوشه کمیت‌اندک (انگیزش درونی و بیرونی و بی انگیزشی زیاد) خوشه کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و خوشه کمیت زیاد (انگیزش درونی و بیرونی زیاد و بی انگیزشی ضعیف) را به دست آوردند. نتایج نشان داد که خوشه کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دو خوشه دیگر دارند. راتل، گوی، والرند و سنکال^۴ (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای سه نوع نیمرخ انگیزشی هستند: خوشه اول: انگیزش کنترل‌شده زیاد و بی انگیزشی و خودمختاری کم؛ خوشه دوم: انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی انگیزشی کم و خوشه سوم: سطوح متوسط انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری و بی انگیزشی ضعیف. نتایج نشان داد که خوشه دوم یعنی انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی انگیزشی کم دارای فعالیت تحصیلی بهتری نسبت به دو گروه یادشده هستند. بدری، مرادی و حسین‌پور (۱۳۹۰) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانشجویان دارای چهار نیمرخ انگیزشی هستند که شامل خوشه اول جهت‌گیری انگیزش درونی، خوشه دوم جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی‌شده، خوشه سوم جهت‌گیری انگیزشی چندگانه زیاد و خوشه آخر جهت‌گیری بی انگیزشی است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشه انگیزش چندگانه از لحاظ شناختی و عاطفی و اجتماعی نسبت به سه گروه دیگر، عملکرد سازگارانه تری دارند. ستایشی‌اظهري، هرندي، مصرآبادي و دهقان (۱۳۹۸) خوشه عملکرد گریزی، خوشه تبحرگرا-عملکردگرا و

1- Tuminen-Soini, Salela, & Niemivirta

2- Howell & Watson

3- Howell & Buro

4- Rotelle, Gury, Vallerand & Senecal

خوشه بی‌انگیزشی را شناسایی کردند که اهمال‌کاری تحصیلی خوشه بی‌انگیزشی و عملکرد گریزی بیشتر از سایر خوشه‌ها بود. روان‌شناسان معتقدند که ممکن است انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت هم‌زمان در فرد وجود داشته باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰؛ مدونا، ۲۰۱۷)، از این‌رو بهتر است مطالعه‌ای ترتیب داده شود که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی را در ترکیب با یکدیگر بررسی کند. از جمله مطالعاتی که این امکان را فراهم می‌آورد تحلیل مبتنی بر شخص است، این روش امکان شناسایی گروه‌های همگنی را فراهم می‌آورد که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند (بدری، آرین‌پور و فرید، ۱۳۸۹).

بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد خودکارآمدی تحصیلی از پیامدهای بی‌انگیزشی دانش‌آموزان است. از طرفی، چنین فرض می‌شود جهت‌گیری انگیزش با تأثیری که بر خودکارآمدی تحصیلی فرد دارد، به‌طور مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود؛ اما از آنجا که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم جهت‌گیری انگیزش بر خودکارآمدی تحصیلی در قالب نیمرخ‌های انگیزشی نپرداخته است؛ در نتیجه، توجه به این موضوع و استفاده از روش تحلیل مبتنی بر شخص برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکار تأثیرگذاری جهت‌گیری انگیزشی بر خودکارآمدی تحصیلی داشته باشد؛ بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، نخست، تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان در چهارچوب روش مبتنی بر شخص و سپس مقایسه نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی تعیین‌شده از نظر مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی است. بنابراین سؤالات اصلی پژوهش شامل؛

دانش‌آموزان دارای چه نوع نیمرخ انگیزشی هستند؟

آیا بین نیمرخ‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان از لحاظ خودکارآمدی تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

روش

این پژوهش از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزانی بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در مقطع متوسطه دوم شهر قم مشغول به تحصیل بودند. این دانش‌آموزان حدود ۱۵۰۰ دانش‌آموز دارد. بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۲۴۷ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد که در نهایت با افت آزمودنی‌ها ۲۱۹ دانش‌آموز نمونه نهایی پژوهش را تشکیل دادند (۵۵/۷ درصد پسر و ۴۴/۲ درصد دختر، ۹۷ نفر دختر و ۱۲۲ نفر پسر). کلیه‌ی دانش‌آموزان در دامنه‌ی سنی ۱۵ تا ۱۸ سال با میانگین ۱۶/۶۳ بودند ($SD=0/5$). ابتدا از بین نواحی به‌طور

تصادفی ناحیه ۴ انتخاب شد. از بین مدارس این ناحیه، سه مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شدند، سپس از مدارس انتخابی، ۴ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد. روش اجرای پژوهش به این صورت بود هر دو پرسشنامه قبل از شروع کلاس به‌طور هم‌زمان در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. ملاک‌های ورود شامل تحصیل در مقطع متوسطه دوم، تمایل به شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج شامل عدم رضایت از شرکت در پژوهش و تحصیل در مقطعی غیر از متوسطه دوم بود. قبل از اجرای پژوهش، به دانش‌آموزان گفته شد که برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب شده‌اند. سپس، برای اینکه شرایط مطلوب اجرای پرسشنامه‌ها فراهم آید، از آن‌ها خواسته شد که طوری بنشینند که پاسخگویی به پرسشنامه‌ها بهتر و صحت اجرای آن حفظ گردد. درنهایت، بعدازاینکه پرسشنامه‌ها به دانش‌آموزان داده شد راهنمای هریک از آن‌ها قرائت گردید.

ابزار اندازه‌گیری

(الف) پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱): در این پژوهش به‌منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی از مقیاس الیوت و مک گرگور استفاده شد. این پرسشنامه را الیوت و مک گرگور در سال ۲۰۰۱ به‌منظور اندازه‌گیری ۴ خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی طراحی کردند. آزمون‌شوندگان میزان موافقت خود را بر هر ۱۲ گویه به‌صورت خودگزارش دهی بر روی لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱: "اصلاً در مورد من درست نیست" تا ۷: "کاملاً در مورد من درست است" مشخص می‌کنند. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) پایایی چهار خرده مقیاس تبحر گرایی، تبحر گریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۰) این پرسشنامه را ترجمه کردند و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی موردبررسی قراردادند که شاخص‌های CFI و RMSEA به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۰۴ گزارش کردند که نشانگر روایی قابل‌قبول این مقیاس است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای کل آزمون ۰/۶۶ محاسبه کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ و ضریب تصنیف اسپیرمن-برون ۰/۷۹ محاسبه گردید.

(ب) پرسشنامه خود-کارآمدی تحصیلی جینکس و مورگان (۱۹۹۹): این پرسشنامه توسط جینکس و مورگان^۱ در سال ۱۹۹۹ به‌منظور اندازه‌گیری خود-کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ ماده است که از خرده مقیاس‌های بافت، استعداد و تلاش تشکیل شده

است. همچنین، این پرسشنامه یک مقیاس خود-گزارشی است که آزمودنی‌ها میزان موافقت خود را در هر ماده بر یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» مشخص می‌کنند. جینکس و مورگان (۱۹۹۹) پایایی نمره کل این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در ایران، کریمزاده (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی پرسشنامه را مورد تأیید قرار داده، و بارهای عاملی این مقیاس را برای خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۵، ۰/۶۰ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های بافت، استعداد و تلاش به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ به دست آمد.

در این پژوهش به منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان از روش تحلیل خوشه‌ای^۱ بهره گرفته شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر خودکارآمدی تحصیلی از روش تحلیل واریانس چندمتغیری و آزمون تعقیبی توکی^۲ استفاده شد همچنین کلیه داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

به منظور ارائه روشن‌تر یافته‌ها ابتدا به شاخص‌های توصیفی اشاره شد.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی

Table 1

Descriptive Findings

متغیرها Variables	میانگین Mean	انحراف معیار Standard Deviation
خودکارآمدی تحصیلی Academic self-efficacy	61.91	9.15
تبحر‌گرا mastery goal orientation	15.84	4.32
عملکرد‌گرا performance-approach goal	16.2	4.68
تبحر‌گریز mastery goal avoidance	12.77	4.75
عملکرد‌گریز performance-avoidance goal	15.54	3.04

1- Cluster analysis

2- Tukey

به منظور تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تحلیل خوشه‌ای استفاده شد. در ابتدا از روش‌های مختلفی مانند نزدیک‌ترین همسایه، دورترین همسایه، همسایگی متوسط روش مرکزی استفاده شد. اما از آنجاکه روش وارد^۱ در تحلیل واریانس چند متغیره معنادارترین نتایج را داشت از این روش برای تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خوشه‌های جهت‌گیری هدف انگیزشی دانش‌آموزان

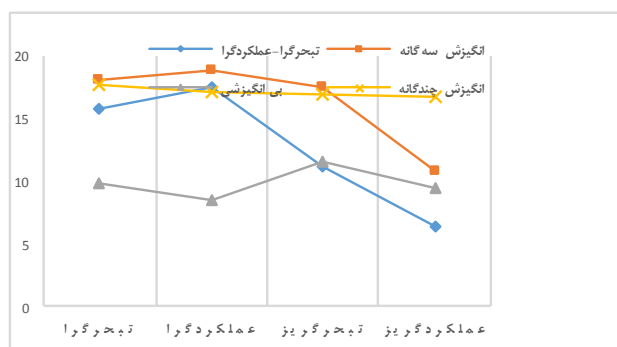
Table 2
Students Motivational goal orientation

خوشه‌ها Clusters	جهت‌گیری انگیزشی Motivational orientation	میانگین M	انحراف معیار SD	تعداد N	درصد P	برچسب (عنوان) خوشه Cluster label
خوشه اول First cluster	تبحر گرا mastery goal orientation	9.77	2.5	29	2/13	بی انگیزشی Amotivation
	عملکرد گرا performance-approach goal	8.39	3.2			
	تبحر گریز mastery goal avoidance	11.4	3.1			
	عملکرد گریز performance-avoidance goal	9.3	3.6			
خوشه دوم Second cluster	تبحر گرا mastery goal orientation	18.1	1.4	62	28.3	تبحر گرا-عملکرد گرا- تبحر گریز(انگیزش سه گانه) triple motivation
	عملکرد گرا performance-approach goal	18.8	1.5			
	تبحر گریز mastery goal avoidance	17.4	1.5			
	عملکرد گریز performance-avoidance goal	10.7	1.3			
خوشه سوم Third cluster	تبحر گرا mastery goal orientation	15.7	2.5	43	19.6	تبحر گرا-عملکرد گرا mastery goal orientation- performance goal orientation
	عملکرد گرا performance-approach goal	17.4	2.7			
	تبحر گریز mastery goal avoidance	11.16	2.3			
	عملکرد گریز performance-avoidance	6.3	1.8			

1- Ward Method

				goal			
				1.3	17.7	تبحر گرا mastery goal orientation	
انگیزش چندگانه multiple motivation	38.8	85	2.33	17.11	عملکرد گرا performance-approach goal	خوشه چهارم Fourth Cluster	
				2.1	16.8	تبحر گریز mastery goal avoidance	
				3.31	16.7	عملکرد گریز performance-avoidance goal	

برای هر خوشه یا طبقه از دانش آموزان بر اساس نمرات آن‌ها در جهت‌گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی داده شده است. در خوشه یک ($n=29$ و $p=13/2$)، دانش آموزان دارای جهت‌گیری تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی پایینی قرار گرفتند و گروه یا خوشه بی انگیزشی برچسب زده شد. خوشه دوم ($n=62$ و $p=28/3$) دارای نمرات بالایی در تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگریزی بودند از این‌رو برچسب تبحر گرا-عملکرد گرا-تبحرگریز(انگیزش سه گانه) به این خوشه داده شد. خوشه سوم ($n=43$ و $p=19/6$) نمرات بیشتری ابتدا در عملکردگرایی و سپس تبحرگرایی به دست آوردند به همین دلیل برچسب تبحرگرا-عملکردگرا به این گروه تعلق یافت و در نهایت خوشه چهارم ($n=85$ و $p=38/8$) به دلیل اینکه در همه انواع جهت‌گیری اهداف انگیزشی نمرات بالایی را به دست آوردند با عنوان انگیزش چندگانه برچسب‌گذاری شدند.



نمودار ۱. وضعیت خوشه‌ها در کنار هم

Chart 1

Cluster situation among together

برای مقایسه خوشه‌های انگیزشی دانش‌آموزان از نظر خودکارآمدی تحصیلی، نخست آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. در این تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و خودکارآمدی تحصیلی متغیر وابسته به کاربرده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه نظر خودکارآمدی تحصیلی ($F=14/49$ و $p<0/001$) برای تعقیب نتایج نیز از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تعقیبی توکی

Table 3

Findings of Tuckey test

خوشه‌ها Clusters	بی انگیزشی	انگیزش سه گانه triple motivation	تبحرگرا-عملکردگرا mastery goal orientation- performance goal orientation	انگیزش چندگانه multiple motivation
خودکارآمدی تحصیلی Academic Self-efficacy	85.05c	90.53b	94.03a	95.8a

a, b, c : همسان بودن حروف در هر یک از خانه‌های یک ردیف به معنای عدم تفاوت میانگین‌ها و غیر همسان بودن به معنای تفاوت میانگین‌های خوشه‌ها در متغیر موردنظر است و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

همان‌طور که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد، بین میانگین‌های خودکارآمدی تحصیلی خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا تفاوت معناداری وجود ندارد چراکه حروف اندیس به کاررفته (a) برای هر دو میانگین یکسان است، بنابراین بین دو خوشه نام‌برده از لحاظ خودکارآمدی تحصیلی تفاوتی وجود ندارد. اما خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا نسبت به خوشه انگیزش سه گانه و خوشه بی انگیزشی خودکارآمدی تحصیلی بیشتری دارند، سرانجام خوشه انگیزش سه گانه نسبت به خوشه بی انگیزشی خودکارآمدی تحصیلی بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و مقایسه نیمرخ‌های انگیزشی از لحاظ پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی آن‌ها بود. یکی از نتایج این پژوهش طبقه‌بندی دانش‌آموزان به چهار گروه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تحلیل خوشه‌ای است. نخستین خوشه، دانش‌آموزان خوشه بی انگیزشی بودند. خوشه یا گروه دوم در جهت‌گیری تبحرگرایی عملکردگرایی و تبحرگری بالا بودند که انگیزش سه گانه نام گرفتند. خوشه‌ی سوم در عملکردگرایی و تبحرگرایی نمرات بالاتری داشتند که برچسب تبحرگرا-عملکردگرا اختصاص داده شد. بالاخره گروه چهارم در همه جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت بالا بودند و این گروه با عنوان خوشه انگیزش چندگانه نام‌گذاری شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان خوشه انگیزش چندگانه دارای بیشترین فراوانی است.

یافته‌های این پژوهش با مطالعات بدری و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. بدری و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود چهار گروه از دانش‌آموزان اهداف پیشرفت پایین، جهت‌گیری تبحرگریز- عملکرد گرا، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا- عملکرد گرا را شناسایی نمودند. یافته‌های پژوهش حاضر در خوشه‌های هدف‌های انگیزشی چندگانه و اهداف پیشرفت پایین (بی انگیزشی) و جهت‌گیری تبحر گرا- عملکرد گرا همسو است اما در گروه‌هایی مانند تبحرگریز- عملکرد گرا همسو نیست. بدری، آرین پور و فرید (۱۳۸۹) چهار گروه انگیزشی یعنی هدف‌گرایی پیشرفت پایین، تبحر گرا و عملکرد گرا، خوشه اهداف چندگانه و تبحرگریز شناسایی کردند که خوشه‌های هدف‌گرایی پیشرفت پایین (بی انگیزشی)، خوشه تبحرگرا و عملکرد گرا و خوشه اهداف چندگانه با یافته‌های این پژوهش همسو است اما خوشه تبحرگریزی با یافته‌های پژوهش حاضر ناهمخوانی دارد.

در پژوهشی سه‌طبقه از دانش‌آموزان شامل گروه مهارشده، گروه خودانگیخته و مهارشده و گروه مهارشده و خودانگیخته بالا را شناسایی کردند (راتل، گوی، وای لرنند، لارس و سنکال، ۲۰۰۷). دنلیس، هاینز، استونسکی، پری نوال و همکاران (۲۰۰۸) چهار نیمرخ عملکردگرایی- تبحرگرایی بالا، عملکردگرایی بالا، تبحر گرایی بالا و عملکردگرایی- تبحرگرایی پایین را مشخص کردند. که در پژوهش مذکور به لحاظ ترکیبی بودن انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری انگیزش تبحرگرایی و عملکردگرایی و انگیزش چندگانه همسو هستند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بر اساس نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان (۲۰۰۲) استدلال کرد به این ترتیب که جهت‌گیرهای مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت‌گیری‌های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را هم‌زمان داشته باشند.

در تبیین ناهمخوانی‌های یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی این‌طور می‌توان استدلال کرد که به دلیل اینکه انواع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری، نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر پذیرد. بنابراین اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان خوشه اهداف انگیزشی چندگانه و خوشه انگیزش سه‌گانه در مقایسه با دو خوشه دیگر یعنی خوشه‌های بی انگیزشی و خوشه‌ی تبحر گرا- عملکردگرا خودکارآمدی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین خوشه بی انگیزشی کمترین خودکارآمدی تحصیلی را نسبت به سه خوشه دیگر به دست می‌آورند. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که هم‌زمان در مدرسه جهت‌گیری‌های انگیزشی متفاوتی مثل یادگیری مطالب جدید، عملکرد بهتر نسبت به دیگران،

نگرانی از عدم یادگیری مطالب جدید و درعین حال نگرانی از ضعیف عمل کردن را داشتند چنین دانش‌آموزانی در اثر کار زیاد مدرسه کمتر دچار خودکارآمدی پایین می‌شوند و برعکس رفته‌رفته به خودکارآمدی آنان در اثر کار زیاد افزوده می‌شود و همچنین این دانش‌آموزان نسبت به تکالیف مدرسه کمتر دچار حالت بی‌تفاوتی می‌شوند (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰). بعلاوه اینکه یافته‌های پژوهش بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۰) نیز نشان داد که فرسودگی تحصیلی در خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبجر گرا-عملکرد گرا پایین‌تر از خوشه‌های اهداف پیشرفت پایین و تبجر گریز-عملکرد گرا است. که این نتیجه همسو با یافته‌های این پژوهش است. یافته‌های پژوهش‌های راتل، گوی، والرند، لاروس و سنکال (۲۰۰۷)، واحدی، اسماعیل پور، زمان زاده و عطایی زاده (۱۳۹۱)، بدری و بیرامی (۱۳۸۸)، بدری، مرادی و حسین پور (۱۳۹۰) و تامین سوینی، سالما و نیمپورتا (۲۰۰۸) همسو است. برحسب مونتا (۲۰۱۱)؛ به نقل از بدری و همکاران، (۱۳۹۰) می‌توان در تبیین این یافته چنین استدلال کرد که نیازهای پیشرفت منجر به هیجان‌های مثبت، انرژی بیشتر در دانش‌آموزان برای تکالیف درسی، احساس کار آبی در دانش‌آموزان می‌شود که همین امر باعث می‌شود دانش‌آموزان تکالیف چالش‌انگیز تری را برگزینند و در پی آن پیشرفت و رضایت بیشتری از کارایی خود را در حین تحصیل داشته باشند. بنابراین بدیهی است که دانش‌آموزان خوشه انگیزش چندگانه یا انگیزش سه‌گانه باعلاقه بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند و موجب احساس شایستگی پیشرفت و موفقیت و رضایت از تحصیل در آن‌ها می‌شود.

به‌طور خلاصه، این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که نباید از نظر دور بماند، یکی از محدودیت‌های این تحقیق این است که نتایج فقط قابل‌تعمیم به دانش‌آموزان شهر قم است و در تعمیم نتایج باید احتیاط صورت گیرد. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش نیز استفاده از ابزارهای خودگزاشی است که یکی از بزرگ‌ترین معایب این ابزارها مطلوبیت اجتماعی است. یافته‌های پژوهش با استفاده از روش همبستگی به‌دست‌آمده است از این‌رو استنباط علی درباره‌ی خودکارآمدی تحصیلی با محدودیت روبه‌رو هستیم. در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که از جوامع بزرگ‌تر استفاده شود که نتایج قابلیت تعمیم بیشتری داشته باشند. همچنین به دست آوردن نیمرخ‌های متغیرهای دیگر مانند سبک‌های تنظیم هیجان و ... پیشنهاد می‌شود. معلمین می‌توانند نوع جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان را دقیق‌تر مشخص کنند و متناسب با تیپ و سبک جهت‌گیری هدف هر دانش‌آموز فرایند آموزش، تکلیف دهی و ... صورت گیرد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

References

منابع

- بانی، زینب و فریده، یوسف (۱۳۹۱). رابطه‌ی باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری انگیزشی هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۹-۸۰.
- عوضیان، فاطمه، بدری، رحیم، سرنودی، پرویز و قاسمی، زهره (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس با انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر متوسطه شهرستان کاشان، *مجله فصلنامه علوم تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۶۴-۱۵۱.
- بدری، رحیم و بیرامی، ناصر (۱۳۸۸). نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۱۵(۳)، ۱-۲۲.
- بدری، رحیم، مهدوی، علی و مهدوی، محمدتقی (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش و فرسودگی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله دستاوردهای روانشناختی اهواز*، ۴(۲)، ۴۵-۶۲.
- بدری، رحیم، مرادی، صمد و حسین پور، حامد (۱۳۹۰). تیپ‌های انگیزشی یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه‌ی عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان، *مجله پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۶(۲۱)، ۱۹-۴۲.
- بدری، رحیم، آرین پور، الناز و فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آنها. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۱۴۴-۱۶۲.
- پینتریچ، پال و شانک دیل (۱۳۹۳). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها)*. (ترجمه مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- تمدنی، مجتبی، حاتمی، محمد و رزینی، هادی (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۸۶-۶۵.
- خرایم، رقیه، نریمانی، محمد و خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۱(۴)، ۸۵-۱۰۴.
- عوضیان، فاطمه، بدری، رحیم، سرنودی، پرویز و قاسمی، زهره (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان، *فصلنامه ارزشیابی و آموزش*، ۳(۱۲)، ۱۶۴-۱۵۱.

قدمپور، عزت‌الله، کامکار، پیمان، سبزیان، سعیده، چهل‌پر، عاطفه، عبدلی، سمانه و گراوند، هوشنگ (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان

علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. پژوهش کاربردی در روانشناسی تربیتی، ۲(۱)، ۵۳-۶۷.

هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت

تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای

شناختی در یادگیری، ۳(۵)، ۱-۱۹.

Avazyan, F., Badri., R., Sarandi., P., & Ghasemi., Z (2011). Trlationshep between procrastination and self-steem with academic performance, *journal of education*,4(14):51-164 [In Persian].

Badri, R., & Beyrami, N. (2009). Goal achievement orientation of deaf students: a person-centered analysis, *Journal of psychological university of Tabriz*, 15(3): 1-22 [In Persian].

Badri, R., Mahdavi, A., & Zarabi, M. (2001). Motivational Profiles and academic burnout in students: a person-centered analysis, *Journal of psychological achievement*,4(2): 45-62 [In Persian].

Badri, R., Moradi, S., & Hosseinoor, H. (2011). Motivational Profiles of university students: Comparing of cognitive, emotional and social performance, *Journal of Modern Psychological Studies*, 6(21): 20-42 [In Persian].

Bani, Z., & Yousef, F (2011). The relationsheep between motivational beliefs and academic performance with mediating role of the goal achievement orientation, *journal of education and Learning*, 4(2): 49-80 [In Persian].

Bari, R., Arianpoor, E., & Farid, A. (2009). Profiles of Students goal achievement orientation and preferring learning atmosphere. *Journal of Pedagogy*, 2(3): 143-162 [In Persian].

Collins, J. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association: New York.

Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R., Newall, N., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: a longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes, *Contemporary Educational Psychology*, 33. 584-608.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework, *Journal of Personality and social Psychology*, 30, 951-971.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3): 169-189.

- Farrell, L., Fry, T. R., & Risse, L. (2016). The significance of financial self-efficacy in explaining women's personal finance behaviour. *Journal of Economic Psychology*, 54, 85-99.
- Ghadampour., E., Kamkar., p., Sabzyan., S., Chelpar., A., Abdoli., S., & Geravand., H. (2005). Relationsheep motivation and academic self-efficacy in Jondipoor medical scince University., *Educational Psychology Practice.*, 1(2): 53-67 [In Persian].
- Hajloo, N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 8(3): 42.
- Hashemi., T., Vadehdi., Sh., & Mohebi., M (2005). School bondig and academic satisfaction: mediating role of the self-efficacy., *cognitive strategy in learning.*, 5(3): 1-19. [In Persian].
- Hirao, K. (2011). *Validation of a new conceptual model of school connectedness and its assessment measure*. A Dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy in Social Work, University of Connecticut.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1): 167-178.
- Howell, A. J., &Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1): 151-154.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: Aninventory scale. *The Clearing House*, 72(4): 224-230.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). Adolescents' Achievement Goals: Situating Motivation in Sociocultural Contexts.
- Kharayem., R., Narymani., m., & Kharayem., S. (2012). Comparing self-efficacy belifes and goal achievement orientation among learning disability and normal, *Journal of LD*, 1(4): 85-104 [In Persian].
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1): 29-43.
- Kim, J. H., Park, H. J., Kim, J. H., Chung, S., & Hong, H. J. (2017). Psychometric Properties of the Korean Version of the Infertility Self-Efficacy Scale. *Asian Nursing Research*, 11(3): 159-165.
- Latikka, R., Turja, T., & Oksanen, A. (2019). Self-efficacy and acceptance of robots. *Computers in Human Behavior*, 93, 157-163.

- Medina, M. N. (2017). Training motivation and satisfaction: The role of goal orientation and offshoring perception. *Personality and Individual Differences*, 105, 287-293.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183.
- Ratelle, F., Guay, F., Vallerand, Larose, J., & Sene'cal, C. (2007). Autonomus, Controlled, and Amotivated Types of academic Motivation: A person-oriented Analysis, *Journal of educational psychology*, 99, 734-746.
- Saif, A. (2012). *Modern educational psychology*, Tehran: Doran [In Persian].
- Setiawan, J. L. (2014). Examining entrepreneurial self-efficacy among students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 115, 235-242.
- Skaalvik, M. E., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136.
- Tamadoni, M., & Razini, H. (2011). Self-efficacy, academic procrastination and academic achievement, *journal of educational psychology*. 6(17): 65-86 [In Persian].
- Tams, S., Thatcher, J. B., & Craig, K. (2017). How and why trust matters in post-adoptive usage: The mediating roles of internal and external self-efficacy. *The Journal of Strategic Information Systems*.
- Tuominen-Soini, H., Salela_Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientation and subjective well-being: A person-centred analysis, *Learning and Instruction*, 18, 251-226.
- Vahedi, S., Esmaelpoor, Kh., Zamanzade, V., & Ataezade, A. (2012). The nursing students' motivational profile and its relationship to their academic achievement: A person-oriented approach, *Journal of Nursing Vision*, 1(1):37-46 [In Persian].