

نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی

بهنام عزیزی^۱، احمدرضا اوجی نژاد^{۲*}

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۳/۰۸ صص ۳۳۶-۳۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۸/۰۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی بوده است. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه هفتم ابتدایی شهر مرودشت بوده‌اند. برای تعیین حجم نمونه بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۱۵۰ دانش‌آموز انتخاب گردید. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش شامل ۳ پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان، جهت‌گیری هدف بوفارد و همکاران، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فریدل و پاریس که روایی و پایایی ابزار مورد تایید قرار گرفت. نتایج ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر حاکی از آن بود که: بین جهت‌گیری معطوف به تسلط (یادگیری) و جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی با اشتیاق تحصیلی رابطه مستقیم معنا دار و بین جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی با اشتیاق تحصیلی رابطه معنا دار وجود دارد. جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری قادر به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی آن‌ها می‌باشد. اشتیاق تحصیلی با خود کار آمدی تحصیلی رابطه مستقیم معنا دار دارد. اشتیاق تحصیلی در رابطه بین متغیرهای جهت‌گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای معنا داری ایفا می‌کند.

واژه‌های کلیدی: اشتیاق تحصیلی، جهت‌گیری هدف، خود کار آمدی.

^۱ - کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت. ایران

^۲ - استاد یار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت. ایران.

*- نویسنده مسئول مقاله: oji62@yahoo.com

مقدمه

امروزه توجه به رشد شخصیت، دانش آموزان و همچنین شکوفا ساختن استعدادهاى نهفته، تقویت روحیه خودباوری، خداباوری و اعتماد به نفس اهمیت زیادی در نظام آموزشی دارد. دانش آموزان ایران اسلامی می توانند هم زمان با تحصیل، بذر باور را در زمین بارور دلها بیافشانند. تا بعدها - پس از فراغت از تحصیل - شاهد شکفتن شکوفه صداقت و خلوص و خدمت بر شاخسار وجودشان باشند. یکی از عواملی که می تواند با موفقیت و عملکرد دانش آموزان در ارتباط باشد، احساس خود کارآمدی^۱ است. خودکارآمدی به باورهای شخص در مورد تواناییهایش برای اتخاذ سطوح انتخابی عملکرد که راهنما و شکلدهنده رویدادهای مؤثر بر زندگی فرد می باشد. اشاره دارد (Kaprrara, 2006).

در حوزه تحصیلی، دانش آموزان اطمینان به خود را به شیوه های مختلفی پرورش می - دهند و آنهایی که اطمینان بیشتری دارند، بیشتر خود را در فعالیتهای تحصیلی درگیر می کنند. این باورها موجب تاثیرگذاری بر شیوه تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار فرد نیز می گردند. احساس قوی خودکارآمدی تحصیلی موجب بهبود دیدگاههای مثبت فردی و مشارکت بهتر دانش آموز در انجام فعالیتهای تحصیلی میگردد (Strabell, 2011).

از برجسته ترین موضوعات در زمینه خود کارآمدی تحصیلی، موضوع هدفهای تحصیلی و جهت گیریهای هدف است. به طور کلی نظریه های هدف گرایی به این دلیل به وجود آمده اند که رفتار پیشرفت را به ویژه در محیطهای آموزشی و در زمینه یادگیری و نیز عملکرد فراگیران را در انجام تکالیف تحصیلی، تبیین کنند. جهت گیری هدف، یکی از متغیرهای روانشناختی است که ایمز (Eimz, ۱۹۹۲) آن را الگوی منسجمی از باورهای فرد می داند که منجر به اتخاذ شیوه های متفاوت برخورد، درگیر شدن و پاسخدهی به موقعیتهای یادگیری می شود. این جهت گیری در موقعیتهای تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنشها و پاسخهای او را در موقعیتهای یادگیری تحت تأثیر قرار می دهد. جهت گیری هدف تنها شامل نیات و دلایل فرد برای پیشرفت نیست، بلکه منعکس کننده نوع معیارهایی است که افراد بر مبنای آنها در مورد عملکرد خود به قضاوت می پردازند (Pintrich, 2000).

یکی دیگر از عواملی که می تواند با خود کارآمدی تحصیلی مرتبط باشد اشتیاق تحصیلی^۲ است. اشتیاق تحصیلی دانش آموزان متغیری است که برای یادگیری، حیاتی است تا جایی

^۱ . self-efficacy

^۲ Academic passion

که از آن به عنوان یک عامل مهم یادگیری یاد می‌شود. اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌گردد (Zinger, 2008) نیومن، والگ و لامبورن (Lamborn, 1992) از اشتیاق تحصیلی ر به عنوان سرمایه روانی دانش آموزان و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقاء سطح موفقیت‌ها یاد کرده‌اند که میتواند منجر به مشارکت مؤثر در فعالیتهای مدرسه، شرکت در فعالیتهای کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش آموزان شود (Basharpoor, 2015).

در کتب مختلف علوم انسانی به جای واژه‌ی کلمه‌ی "اشتیاق" از کلمه‌ی "انگیزش" استفاده شده است، کلید واژه‌ی انگیزش را در منابع گوناگون به این صورت می‌باشد که دکتر هوشیار اعمال آدمی را دو گونه می‌داند. یکی ارادی و دیگری سائق انگیزشی. افعال ارادی افعالی است که آدمی از روی آگاهی و استشعار انجام می‌دهد و در آن نظم و قصدی موجود می‌باشد. جان دیویی نگاهی خاص به اشتیاق و انگیزش داشته است. دیویی وجود قوایی مثل حافظه، دقت، تاداعی معانی، تفکار و ... را مورد تردید دانسته و اولاً این تقسیم بندیها را نامحدود دانسته و دوماً فعالیت‌های انگیزشی را نوعی رابطه در میان نورونهای سیستم عصبی فرض کرده است. او می‌گوید اعمال انگیزشی در سایه‌ی تمرین و تکرار تعالی نمی‌یابند و همچنین، هر چه قدر که اختصاصی تر باشند به همان میزان قابلیت تعمیم آنها کمتر میشود (Shareatmadari, 2008) آموزش پرورش را می‌توان سازمان انسان‌سازی، رشد و توسعه جامعه دانست. از مهم‌ترین عواملی که در آموزش پرورش نقش کلیدی دارند دانش آموز است. موفقیت تحصیلی دانش آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی نظام‌های آموزشی است و تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام، در واقع برای پوشاندن جامعه عمل به این امر است. به عبارتی، جامعه و بطور ویژه نظام‌های آموزشی، نسبت به سرنوشت فرد، رشد و تکامل موفقیت آمیز وی و جایگاه او در جامعه، علاقه‌مند و نگران بوده و انتظار دارند فرد در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی و نیز در ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری، آنچنان که باید پیشرفت و تعالی یابد (Paezi et al, 2007). خودکارآمدی از ابعاد مهمی است، که در نظام آموزشی به سبب ویژگی عصر حاضر باید در فراگیران رشد کند. خودکارآمدی به قضاوت افراد درباره توانایی هایشان در انجام یک وظیفه یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است. خودکارآمدی می‌تواند به، دل کورت (۲۰۰۱)، خودکارآمدی را به عنوان اطمینان به توانایی‌های فردی که بر روی عملکرد فرد اثر می‌باورد افراد در خصوص توانایی در اجرا و تصحیح اعمال اساسی زندگی فرد باز گردد. که در موارد مشابه باور، منیزی گذارد می‌دانند، علاوه بر این خودکارآمدی به عنوان پیش‌بینی‌کننده

قوی از تثبیت کار به حساب می آید. یافته های بی شماری این فرضیه را که باور و ایمان به کار می تواند اثرات خاصی روی مهارت خودکارآمدی داشته باشد حمایت می کند (Chang and Solooman, 2010). بندورا (Bandora, 2006) می گوید که شخص، محیط و رفتار شخص بر هم تاثیر و تاثیر متقابل دارند و هیچ کدام از این سه جزء را نمی توان جدا از اجزای دیگر به عنوان تعیین کننده رفتار انسان به حساب آورد. هوش عاطفی، مشتمل بر شناخت احساسات خویش و استفاده از آن برای اتخاذ تصمیم های مناسب در زندگی است. توانایی اداره مطلوب خلق و خوی و وضع روانی و کنترل تکانش هاست. مهارت اجتماعی یعنی خوب تا کردن با مردم و کنترل هیجان های خویش در رابطه با دیگران و توانایی تشویق و هدایت آنهاست (Khojastemehr, 2012). به علاوه خود کارآمدی عبارت است از ارزشیابی هر فرد از توانایی ها و صلاحیت هایش برای رسیدن به اهداف و یا غلبه بر موانع، به عبارت دیگر انتظارات خودکارآمدی به باورهای مربوط به توانایی های ما برای انجام موفقیت آمیز یک رفتار اطلاق می شود (Bood et al, 2006) باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی، در یک تراز مشخص، می باشد (Bang, 2004). در برخی از ابزارهای اندازه گیری این مفهوم، خودکارآمدی تحصیلی را در یک درس خاص یا محتوای درسی ویژه را اندازه گیری می کنند. براین اساس، طبق دیدگاه برخی از محققان، خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود را اندازه گیری می کنند (Zimmerman, 2008)

متغیر دیگر در این مقاله جهت گیری هدف است یکی از عوامل اساسی و قابل توجه در تدوین برنامه های تربیتی، تعیین و مشخص کردن هدف هایی است که فعالیت های آموزش و پرورش به منظور دستیابی به آنها انتخاب و ترتیب داده می شود. اهداف، علاوه بر انجام دادن کار یا وظیفه به عنوان پیوندی مشترک، ممکن است به عنوان یک معیار ارزیابی نیز عمل کنند و علاوه بر هدایت عمل، صرف انرژی را نیز تنظیم می کنند و منبع اصلی انگیزش عمل هستند (Ataee and Shaghaee, 2011).

جهت یعنی آنچه که انسان در نهایت می خواهد به آن برسد؛ یعنی هدف بلندمدت؛ یعنی نگاه به دور دست؛ اما هدف یعنی جایی که انسان نشان می کند تا در راستای رسیدن به جهت گیری مشخص شده، در مرحله حاضر به آن برسد هدف باید همواره به وضوح قابل دیدن باشد و در راستای جهت گیری انسان. هدف، مشخص می کند که فرد چه باید بکند و چه مقدار تلاش کند. نداشتن هدف مناسب باعث سردرگمی و برنامه ریزی های متضاد می شود و نداشتن هدف مناسب (در صورت وجود جهت) باعث آرمانگرایی غیر واقعی و غیر عملی

می‌گردد. با این حساب ابتدا باید جهت مورد نظر را مشخص کرد و سپس برای هر مرحله هدف واضح و قابل و صولی گذاشت و براساس آن حرکت کرد. جهت‌گیری هدف تسلطی در فرزندان شکل می‌دهد، در مقابل اگر والدین اعتقاد داشته باشند که یادگیری می‌بایست سریع و آسان حاصل شود و دانش، حاصل حقایق مسلم و غیرقابل تردید است و یادگیرنده نیز منفعل، جهت‌گیری هدف عملکردی در فرزندان ایجاد می‌شود. مشارکت خانواده‌ها در برنامه‌های درسی و غیردرسی با جهت‌گیری هدف رابطه قوی دارد و مشارکت خانواده در فعالیت‌های تحصیلی فرزندان منجر به چالش‌طلبی فرزندان، پافشاری و استمرار بیشتر در انجام تکالیف و رضایت‌مندی بیشتر از فعالیت‌های تحصیلی در آنان می‌شود. حتی پیام‌هایی که دانش‌آموزان از نگرش والدین و نوع ارتباط‌های حاکم بر فضای خانواده در امور تحصیلی خود درک می‌کنند می‌تواند در جهت‌گیری هدف آنان تأثیرگذار باشد (Gonzales et al, 2002)¹.

طبق تعریف ایمز (Eimz, 1992) مفهوم جهت‌گیری هدف نشان‌دهنده الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که سبب می‌شود تا فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد.

متغیر که در این مقاله به عنوان نقش واسطه بین جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی نقش ایفا می‌کند اشتیاق تحصیلی است. سازه اشتیاق تحصیلی در مدرسه به رفتارهای که به یادگیری و پیشرفت مربوط است اطلاق می‌شود، این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (Hejazi, 2009) اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص می‌باشد و یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار متمرکز می‌شود اشتیاق از سه مولفه تشکیل شده است: اشتیاق رفتاری که به فعالیت‌های یادگیری، دقت و توجه، برخورد‌های مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش‌های اثر بخش در جهت تشخیص احساس تعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناخت به انعطاف‌پذیری در حل مساله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست و به رویکرد خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت دلالت دارد (Abassi, 2015). در خودکارآمدی

¹-Gonzalez, A.R., Holbein, M.F., and Quilter

به ارزیابی شناختی فرد توانایی هایش برای انجام موفقیت آمیز تکلیف در یک حوزه مشخص اشاره دارد بندورا (Bendora, 1986). قضاوت های مربوط به خودکارآمدی به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت و حساسیت زیادی برخوردار است. انگیزش درونی وقتی رشد می کند که فرد برای دستیابی به معیارهای هیجان انگیز تلاش کند، در این صورت، هم یک ادراک خودکارآمدی بالقوه برای دستیابی به این معیارها در فرد ایجاد می شود و هم در صورت دستیابی به نتیجه، به خودسنجی مثبتی دست پیدا می کند. این علاقه ی درونی موجب تلاش های فرد در طولانی مدت و بدون حضور پاداش های محیطی می شود. در حوزه تعلیم و تربیت نیز، خودکارآمدی به ارزشیابی های شخصی فراگیران از قابلیت های انجام تکالیف اشاره دارد که به دو صورت خودکارآمدی شخصی تصویری و خودکارآمدی شخصی واقعی می باشد. ابولقاسمی (Abolghasemi, 2012) برخی صاحب نظران معتقدند که باورهای خودکارآمدی فراگیران، در انگیزش، رغبت، پشتکار و تلاش برای رفع موانع آن ها نقش بسیار مهمی را ایفا می کنند. دانش آموزی که از سطح خودکارآمدی پایین و ضعیفی برخوردار می باشد، ممکن است حتی برای یک امتحان ساده خود را آماده نکند و دست از تلاش بردارد، زیرا به این باور رسیده است که هر اندازه تلاش و زحمت بکشد فایده ای در بر نخواهد داشت و به موفقیت نمی رسد. شخصی که از خودکارآمدی بالا برخوردار باشد هنگامی که در معرض چالش ها قرار می گیرد، در انجام امورات امیدوارتر و موفق تر است. بدین ترتیب یادگیری ما به وسیله ی سطح خودکارآمدی پایین، محدود و به وسیله ی سطح خودکارآمدی بالا افزایش می یابد (Seyf, 2005) از نظر بندورا نیز ادراک فرد از اعتماد به نفس خود، در انجام وظایف (احساس خودکارآمدی) بین آنچه که او می داند و آنچه که او انجام می دهد به صورت واسطه عمل می نماید و به تصمیم گیری های آینده کمک می کند. لذا، در دیدگاه شناختی- اجتماعی، باورهای خودکارآمدی افراد بیش از سایر متغیرهای انگیزشی و حتی در مواردی بیش از استعداد افراد می توانند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی نمایند. در واقع باورهای خودکارآمدی مشخص می کنند که افراد چگونه احساس می کنند، چگونه می اندیشند، چگونه خود را بر می انگیزند و چطور رفتار می کنند. به عبارت دیگر، خودکارآمدی قضاوت فرد از ظرفیت خویش برای انجام سطح مشخصی از عملکرد و یا دستیابی به نتیجه است. همچنین پژوهش های بسیاری نیز به رابطه مثبت میان باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی اشاره داشته اند.

در ارتباط با جهت گیری هدف می توان گفت به طور کلی نظریه های هدف گرایی به این دلیل به وجود آمده اند که رفتار پیشرفت را به ویژه در محیط های آموزشی و در زمینه یادگیری و نیز عملکرد فراگیران را در انجام تکالیف تحصیلی، تبیین کنند. جهت گیری هدف،

یکی از متغیرهای روانشناختی است که ایمز (Eimz, 1992) آن را الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که منجر به اتخاذ شیوه‌های متفاوت برخورد، درگیر شدن و پاسخدهی به موقعیت‌های یادگیری می‌شود. این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنشها و پاسخهای او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. جهت‌گیری هدف تنها شامل نیات و دلایل فرد برای پیشرفت نیست، بلکه منعکس‌کننده‌ی نوع معیارهایی است که افراد بر مبنای آن‌ها در مورد عملکرد خود به قضاوت می‌پردازند (Pintrich, 2000). در روان‌شناسی معاصر، نظریه جهت‌گیری هدف از مؤثرترین رویکردها در انگیزش است و تلوپحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد دارد (Pintrich & Schunk, 2002). یکی از جدیدترین رویکردهای مطرح شده در سه دهه اخیر در حیطه روان‌شناسی انگیزش، نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت است. ایمز (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدف را به صورت الگوی منسجمی از باورها، اسنادها، و هیجانات فرد تعریف می‌کند که مقاصد رفتاری فرد را تعیین کرده و سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل نماید. هسته مفهومی همه نظریه‌ها و الگوهای متعددی که به بحث پیرامون رویکرد هدف پیشرفت پرداخته‌اند، بر قصد و نیت فعالیت و رفتارهای مرتبط با پیشرفت متمرکز هستند (Braten & Stromso, 2004). این رویکرد به جای پرداختن به این که فرد در موقعیت پیشرفت به چه چیزی می‌خواهد برسد، ادراک فرد از (چرایی) تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار می‌دهد. در بحث از هدف پیشرفت و به طور کلی انگیزش پیشرفت، رسیدن و میل به شایستگی و کفایت، هدف نهایی است (Eliot, 2001). شایستگی دارای دو بُعد تعریف و ارزش‌گذاری می‌باشد بُعد تعریف بر اساس استانداردهایی است که فرد برای خود در نظر می‌گیرد که به صورت استانداردهای مطلق، درون‌فردی و هنجاری می‌باشند. در استاندارد مطلق، شایستگی بر اساس تسلط و فهم بهتر یا مهارت‌یابی در کار است. در استاندارد درون-فردی، شایستگی بر اساس رشد مهارت‌های شخصی (پیشرفت هر فرد با خودش) تعریف می‌شود. این دو استاندارد بر اساس شباهت‌های عملی و مفهومی بسیار زیاد با یکدیگر در یک مقوله قرار می‌گیرند. در استانداردهای هنجاری، شایستگی نتیجه عملکرد بهتر نسبت به دیگران است. بنابراین، شایستگی عملکردی (بر اساس استانداردهای هنجاری) تقسیم می‌شود. بُعد دیگر شایستگی ارزش‌گذاری است و از این که جهت هدف به سمت پیشرفت (به-دست آوردن نتایج مثبت) یا اجتناب از شکست (اجتناب از نتایج منفی) باشد، صحبت در میان می‌آورد. (Fathi, 2014). متغیر که در این تحقیق به عنوان نقش واسطه بین جهت‌گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی نقش ایفا می‌کند اشتیاق تحصیلی است.

اشتیاق دانش آموز به تحصیل متغیر مهم دیگری است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می شود این متغیر همچنین به عنوان نقطه ی محوری اکثر نظریات مربوط به افت تحصیلی به حساب می آید (Zolali,2013) اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک فراگیر برای انجام کارهای خود صرف می کند و نیز میزان اثر بخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می شود دانش آموزی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می دهند از انجام رفتار های ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می کنند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند. اشتیاق تحصیلی شامل سه بعد جذب، نیرومندی و وقف خود است . ویژگی برجسته جذب که به تمرکز و غرق شدن در فعالیت های تحصیلی اشاره دارد این است که وقت برای فراگیر سریع می گذرد به طوری که فرد گذر زمان را تشخیص نمی دهد و به سختی می تواند از کار خود جدا شود بعد نیرومندی به سطوح بالای انرژی و خاصیت ارتجاعی بودن ذهن فراگیر هنگام انجام امور درسی که دانش آموزان طی آن ،تلاش قابل ملاحظه ای در انجام تکلیف خود نشان می دهد اشاره دارد سومین مولفه اشتیاق تحصیلی ،وقف خود در فعالیت تحصیلی است که با درگیری شدید روانی شخصی نسبت به وظایف تحصیلی مشخص می شود این بعد نوعی دلبستگی تحصیلی است و به عنوان درجه ای که فرد از لحاظ روانی خود را وابسته و متعهد به امور تحصیلی خود می داند ،تعریف شده است (Naami,2011).

فین (Fin,۱۹۸۹) در تحقیقی بیان می کند اشتیاق به مدرسه تحت عنوان همانند سازی با مدرسه و مشارکت در آن تعریف می شود و این دو عامل هستند که مسولیت نیاز ها ،مشارکت در فعالیت های اصلی و فوق برنامه کلاسی را بر عهده دارند .رومبرگر (۱۹۹۸) Romberger, در تحقیقی بیان کرد که اشتیاق با دو مولفه تحصیلی و اجتماعی که در سازگاری تحصیلی نقش دارند مشخص می شود در این مدل اشتیاق اجتماعی با رفتار های چون حضور در کلاس ،قبول مقررات و مشارکت فعال در امور مرتبط با کلاس تعریف می شود و اشتیاق تحصیلی نیز نگرش های دانش آموزان نسبت به مدرسه و توانایی برا وردن انتظارات عملکرد را شامل می شود.

چان (jon,2004) پژوهشی تحت عنوان ارتباط جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی تیزهوش هنگ کنگ انجام داد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که این دانش آموزان اهداف یادگیری یا اهداف تسلط یاب و اهداف اجتماعی را بر اهداف عملکردی- گرایشی و اهداف عملکردی- اجتنابی تأیید کردند. با تأیید اهداف یادگیری به عنوان متغیر پیش بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در محیط های علمی و غیر علمی پیش بینی گردید.

آرچامبالت و همکاران (Archambalt, 2009) در تحقیقی نشان دادند که اشتیاق کلی به مدرسه به‌طور منفی افت تحصیلی را پیش‌بینی کرد، در بین مؤلفه‌های آن نیز تنها مؤلفه‌ی رفتاری، نقش معناداری در معادله پیش‌بینی داشت. دانش‌آموزانی که به‌طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می‌کنند و بر مقررات مدرسه پای‌بندند در کل نمرات بالایی می‌گیرند و در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند.

اکبرزاده (Akbarzade, 2015) در پژوهشی با عنوان رابطه یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره متوسطه دوم شهرستان مرودشت به این نتایج دست یافتند که بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با امید تحصیلی رابطه مستقیم معناداری وجود دارد و یادگیری خودتنظیم و جهت‌گیری هدف می‌تواند امید به تحصیل را پیش‌بینی کند. اخلاقی و همکاران (Akhlaghi et al, 2015) پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی مداخلات چند بعدی انگیزشی - شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی دختر پایه اول متوسطه اول روزانه در شهر سمنان انجام دادند. یافته‌ها حاکی از اثربخشی مداخله چندبعدی شناختی - انگیزشی بر مولفه‌های جهت‌گیری هدف درونی و خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش بود، اما تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش در مولفه ارزش تکلیف معنی‌دار نبود. مداخلات چند بعدی انگیزشی - شناختی منجر به افزایش مولفه خودکارآمدی و شکل‌گیری مولفه جهت‌گیری هدف درونی در دانش‌آموزان می‌شود.

صیف (Seyf, 2015) پژوهشی با عنوان ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی بر اساس نقش واسطه‌گری هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور شیراز انجام داد. به‌طور کلی نتایج از اثرات غیرمستقیم مولفه‌های جهت‌گیری هدف تحصیلی بر درگیری شناختی دانشجویان اشاره دارد. با توجه به نتایج به دست آمده جهت‌گیری هدف تحصیلی و مولفه‌های آن از طریق واسطه‌گری ابعاد هیجان‌های تحصیلی بر درگیری شناختی تأثیرگذار بوده به طوری که اهداف تبحری از طریق هیجان‌های مثبت و درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم و مثبت و اهداف اجتنابی و عملکردی از طریق هیجان‌های منفی بر درگیری شناختی اثر غیرمستقیم و منفی است. کلیه متغیرهای مطرح در این پژوهش سی و یک درصد از تغییرات موجود در متغیر درگیری شناختی را تبیین می‌کنند. امینی و همکاران (Amini, 2016) در پژوهشی با عنوان آموزش خودکارآمدی بندورا بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه شهر اصفهان به این نتایج دست یافتند که، مداخله‌ی مبتنی بر رویکرد خودکارآمدی بندورا بر

بهبود نمره ی کل و ابعاد اشتیاق تحصیلی و گرایشهای آموزشی موثر است.

هدف کلی

تبیین نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جهت گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت و روش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه مورد مطالعه، شامل تمامی دانش آموزان پایه هفتم ابتدایی شهر مرودشت است. به منظور انتخاب گروه نمونه، با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای از میان مدارس شهر مرودشت تعداد ۶ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه ۱ کلاس انتخاب شد که در مجموع ۶ کلاس انتخاب شدند. که جمعا ۱۵۰ نفر دانش آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش شامل ۳ پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان (۱۹۹۹)، جهت گیری هدف بوفارد و همکاران (۱۹۸۸)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فریدل و پاریس (۲۰۰۵) که روایی و پایایی ابزار مورد تایید قرار گرفت بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از شاخص های امار توصیفی میانگین و انحراف معیار و از روش های امار استنباطی، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون مدل مفروض با استفاده از روش تحلیل مسیر با استفاده از روش بارون و کنی استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

پیش فرض یک - جهت گیری هدف دانش آموزان با اشتیاق تحصیلی آنها رابطه معنا دار دارند.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج در جدول زیر قابل مشاهده است.

اشتیاق تحصیلی		ضریب همبستگی	سطح معناداری
معطوف به تسلط (یادگیری)	۰/۳۵		
معطوف به عملکردگرایی	۰/۲۸	۰/۰۰۱	
معطوف به عملکرد پرهیزی	-۰/۳۷	۰/۰۰۰۱	

از خروجی جدول می‌توان نتیجه گرفت که اشتیاق تحصیلی با جهت گیری معطوف به تسلط (یادگیری) ($t=0/35$, $p<0/01$)، با جهت گیری معطوف به عملکردگرایشی ($t=0/28$, $p<0/01$) و جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی ($t=-0/37$, $p<0/01$) رابطه معنا دار دارد. جهت این ارتباط در جهت گیری معطوف به یادگیری و گرایشی مستقیم و در جهت گیری پرهیزی معکوس می باشد.

پیش فرض دو - جهت گیری هدف دانش آموزان با خود کار آمدی تحصیلی آنها رابطه معنا دار دارد.

خودکارآمدی تحصیلی		ضریب همبستگی	سطح معناداری
معطوف به تسلط (یادگیری)	0/41		
معطوف به عملکردگرایشی	0/35	0/0001	
معطوف به عملکرد پرهیزی	-0/29	0/0001	

از خروجی جدول می‌توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی تحصیلی با جهت گیری معطوف به تسلط (یادگیری) ($t=0/41$, $p<0/01$)، با جهت گیری معطوف به عملکردگرایشی ($t=0/35$, $p<0/01$) و جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی ($t=-0/29$, $p<0/01$) رابطه معنا دار دارد. جهت این ارتباط در جهت گیری معطوف به یادگیری و گرایشی مستقیم و در جهت گیری پرهیزی معکوس می باشد.

پیش فرض سه - اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با خود کار آمدی تحصیلی آنها رابطه معنا دار دارند.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج در جدول زیر قابل مشاهده است.

ضرب همبستگی اشتیاق تحصیلی و خود کار آمدی تحصیلی	
خود کار آمدی تحصیلی	
اشتیاق تحصیلی	**۰/۴۲
*معنی داری در سطح ۰/۰۵	
**معنی داری در سطح ۰/۰۱	

از خروجی جدول می توان نتیجه گرفت که اشتیاق تحصیلی ($r=0/42$, $p<0/01$) با خود کار آمدی تحصیلی رابطه مستقیم معنا دار دارد. با افزایش اشتیاق تحصیلی دانش آموزان، خود کار آمدی تحصیلی آن ها نیز افزایش می یابد.

فرضیه اصلی - اشتیاق تحصیلی می تواند بین جهت گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی نقش میانجی را ایفا کند.

به منظور آزمون نقش واسطه گری اشتیاق تحصیلی بین جهت گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی از روش تحلیل مسیر به شیوه رگرسیون سلسله مراتبی و با استفاده از روش بارون و کنی استفاده شد. جدول زیر نتایج رگرسیون چندگانه به روش سلسله مراتبی برای آزمون نقش واسطه گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جهت گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی را نشان می دهد.

نتایج رگرسیون چندگانه به روش سلسله مراتبی برای آزمون نقش واسطه گری اشتیاق تحصیلی									
مرتب	متغیر پیش بین	بتا	t	p	R	R ²	F	df	p
اول	معطوف به تسلط (یادگیری)	۰/۶۶۷	۳/۰۹	۰/۰۰۲	۰/۴۱۸	۰/۱۷	۱۰/۲	۱۴۶ و ۱	۰/۰۰۰۱
	معطوف به عملکردگرایی	۰/۲۷۳	۱/۱	۰/۲					

					۰/۱۱۰	۰/۵۱	۰/۶	معطوف به عملکرد پرهیزی
	۱۴۵ و ۱				۰/۲۶۹	۲/۵	۰/۰۱	معطوف به تسلط (یادگیری)
		۱۳/۲	۰/۲۷	۰/۵۱۷	۰/۲۰۶	۱/۵	۰/۱	معطوف به عملکردگرایشی
					۰/۱۷۹	۱/۴	۰/۱	معطوف به عملکرد پرهیزی
					۰/۳۳۳	۴/۲	۰/۰۰۰۱	اشتیاق تحصیلی
								دوم

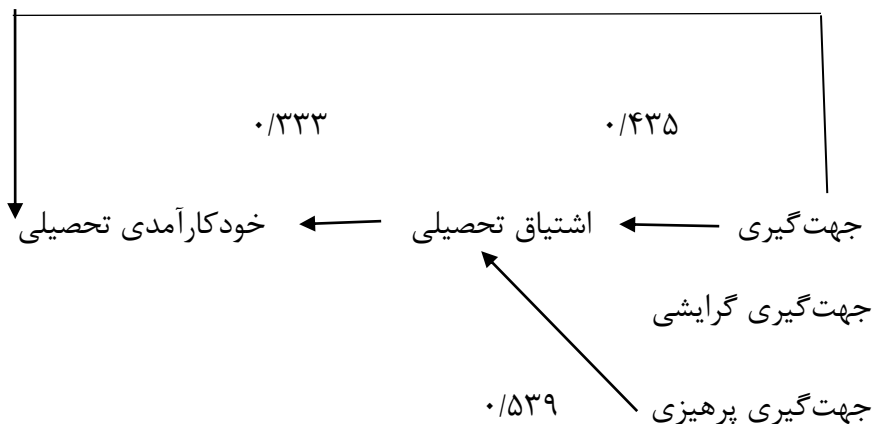
از نتایج آزمون تحلیل واریانس در مرحله اول جدول [$F(1, 146) = 10.2, p < 0.01$] می‌توان استنباط کرد که بین متغیر پیش‌بین (جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری) و متغیر ملاک (خود کار آمدی تحصیلی) رابطه خطی معنی‌دار وجود دارد و جهت‌گیری هدف به صورت مستقیم و به طور معنی‌دار قادر به پیش‌بینی خود کار آمدی تحصیلی می‌باشند. مجذور ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۱۷ است، این بدان معنی است که حدود هفده درصد واریانس خود کار آمدی تحصیلی توسط جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری ذکر شده قابل پیش‌بینی است.

از نتایج آزمون تحلیل واریانس در مرحله دوم جدول ۴-۶ [$F(1, 145) = 13.2, p < 0.01$] می‌توان استنباط کرد که بین متغیرهای پیش‌بین (جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری و اشتیاق تحصیلی) و متغیر ملاک (خود کار آمدی تحصیلی) رابطه خطی معنی‌دار وجود دارد و همچنین جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری و اشتیاق تحصیلی به صورت مستقیم به طور معنی‌دار قادر به پیش‌بینی خود کار آمدی تحصیلی می‌باشند. مجذور ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۲۷ است، این بدان معنی است که حدود بیست و هفت درصد واریانس خود کار آمدی تحصیلی توسط جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری ذکر شده و اشتیاق

تحصیلی قابل پیش بینی است. در این مرحله مقدار ضریب تعیین از ۱۷ درصد در مرحله اول به ۲۷ درصد در مرتبه دوم می رسد به عبارتی با اضافه شدن متغیر اشتیاق تحصیلی به جهت گیری هدف به عنوان متغیرهای پیش بین ۱۰ درصد به قابلیت پیش بینی متغیرهای پیش بین افزوده شده و این نشان دهنده نقش واسطه گری معنی دار اشتیاق تحصیلی در رابطه بین متغیرهای جهت گیری هدف و خود کارآمدی تحصیلی می باشد.

باتوجه به جداول فوق نمودار مسیر متغیرها به شرح زیر است:

۰/۲۶۹



مدل مفروض واسطه‌گری کلی اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی

میزان تاثیر مستقیم جهت‌گیری هدف بر اشتیاق تحصیلی				
متغیر	اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
جهت‌گیری (یادگیری)	۰/۲۲۹	۰/۲۱۴	۲/۰۳	۰/۰۴
جهت‌گیری عملکردگرایی	-۰/۱۵۴	۰/۲۳۸	-۱/۱	۰/۲
جهت‌گیری عملکرد پرهیزی	-۰/۳۳۵	۰/۲۱۴	-۲/۵	۰/۰۱
میزان تاثیر مستقیم اشتیاق تحصیلی بر خود کار آمدی تحصیلی				
متغیر	اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
اشتیاق تحصیلی	۰/۳۳۳	۰/۰۷۹	۴/۲	۰/۰۰۰۱
میزان تاثیر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف بر خود کار آمدی تحصیلی				
متغیر	اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
جهت‌گیری (یادگیری)	۰/۲۶۹	۰/۲۰۷	۲/۵	۰/۰۱
جهت‌گیری عملکردگرایی	۰/۲۰۶	۰/۲۲۸	۱/۵	۰/۱
جهت‌گیری عملکرد پرهیزی	۰/۱۷۹	۰/۲۰۹	۱/۴	۰/۱

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که اشتیاق تحصیلی در رابطه بین متغیرهای جهت‌گیری هدف و خود کار آمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های ربانی و همکاران (۱۳۹۱)، سیف (۱۳۹۳)، همخوانی دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان اذعان داشت که اشتیاق تحصیلی، بیانگر قوت رفتار و کیفیت عاطفی و شناختی مشارکت دانش آموزان در طول فعالیت برای یادگیری است. در واقع اشتیاق تحصیلی به‌عنوان یک میانجی مهم در خود کارآمدی تحصیلی، مطرح است. عاملی کلیدی برای یادگیری و رشد شخصیتی افراد محسوب می‌شود. اشتیاق تحصیلی به فعالیت‌های یادگیری، دقت و توجه، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد و رفتارهای مختلف دانش آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. اشتیاق یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به‌عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می‌شود. از طرف دیگر دانش آموزانی که از لحاظ تحصیلی موفق تر هستند، احساس شایستگی و توانایی کرده و دارای خودکارآمدی بالاتری هستند و به خاطر این احساس کفایت در تکالیف خاص، با علاقه ی بیشتری به آن تکلیف می پردازند و با یک میل درونی برای تبحر یافتن در آن تکلیف و فهم عمیق آن مطلب تلاش می کنند. بنابراین، این دانش آموزان با احتمال بیش تری هدف تسلط گرایشی را اتخاذ می نمایند. پاین، یانگ کورت و بوپین (۲۰۰۷) نیز در فراتحلیلی که به منظور بررسی پیامدهای انواع جهت گیری هدف انجام دادند، نشان دادند همانطور که توسط نظریه پردازان هدف پیشرفت نیز مفهوم سازی شده بود، هدف تسلط گرایشی با الگوی سازگاری از رفتارهای مرتبط با پیشرفت، از جمله خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای عمیق شناختی همراه است، دان شآموزانی که دارای خودکارآمدی بالایی بوده و علاق هی بیشتری به دروس و تکالیف خاص دارند، با احتمال بیشتری هدف تسلط گرایشی را اتخاذ می نمایند و از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری از جمله راهبردهای شناختی استفاده می کنند.

در مقابل دانش آموزانی که باور خودکارآمدی پایینی دارند و معتقدند توانایی انجام فعالیت یا تکالیف درس خاصی را ندارند، با احتمال زیادی فقط برای گرفتن نمره ی قبولی در آن درس تلاش می کنند. این دانش آموزان از اینکه در نظر دیگران بی کفایت به نظر آیند، پرهیز می کنند. یعنی هدف اصلی آنها صرفاً اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است. به دلیل این که آنها با انگیزه ی بیرونی درس می خوانند، فقط به حفظ و مرور ذهنی دروس پرداخته و از راهبردهای پیشرفته و عمیق شناختی استفاده نمی کنند.

افرادی که دارای جهت گیری عملکردی هستند، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران معلم، اولیا یا دیگران تلاش می کنند (Sinha, 2012). بنابراین، اگر بازخورد ارائه شده توسط این افراد از متن کار از قبل مثبت و حمایت کننده باشد، خودکارآمدی افزایش می یابد. همچنین، در نظریه هدف پیشرفت فرض شده است که یک هدف تبحری منجر به پیامدهای سازگار و استفاده از راهبردهای مثبت خودتنظیمی می شود و یک هدف

عملکردی منجر به پیامدهای ناسازگار و استفاده از راهبردهای ضعیف یا منفی خودتنظیمی می‌گردد. همچنین، در نظریه انتظار ارزش فرض شده است، اهدافی که فراگیران در یادگیری اتخاذ می‌کنند، با خودکارآمدی آن‌ها و ارزشی که برای تکلیف قائل‌اند، در ارتباط هستند.

فرد با جهت‌گیری اجتنابی، انگیزه‌ای برای تسلط بر مهارت ندارد، خود را ناتوان می‌بیند و از نمود آشکار پیشرفت که ناتوانی وی را نشان می‌دهد، اجتناب می‌کند. از این رو، دانش-آموزانی که خود را فاقد توانایی می‌دانند، خود ارزشمندی را بر اساس شایستگی و آن را بر اساس نمره نهایی، تعیین می‌کنند، هیچ وقت به درستی احساس خودکارآمدی را شکل نمی‌دهند. این افراد، به منظور حمایت از خود ارزشمندی، راهبردهای اجتناب از شکست را به کار می‌گیرند. اگرچه این افراد، راهبردهای خود معلول‌گری را اتخاذ می‌کنند، لیکن شکستشان به دلیل احساس عدم توانایی است.

افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند، در مقایسه با دیگران خودپنداره تحصیلی قدرتمندی را پرورش می‌دهند و بالطبع چنین خودپنداره‌های سبب رشد و پیشرفت تحصیلی فرد می‌شود. موفقیت‌های بیشتر به مرور این احساس را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که مدرسه مکان مناسبی برای پیشرفت اوست؛ پس به ماندن در مدرسه و انجام فعالیت‌های تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه تمایل و اشتیاق پیدا می‌کند. این تمایل و اشتیاق در طولانی مدت باعث رشد بیشتر خودکارآمدی وی می‌شود و موفقیت‌های بیشتری کسب می‌کند که تمایل دانش‌آموز را به ماندن در مدرسه و سرمایه‌گذاری بیشتر در مدرسه تشویق می‌کند؛ به این دلیل که هر دانش‌آموز بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذراند، دائماً در معرض تعاملات اجتماعی قرار می‌گیرد و ارزیابی می‌شوند. این ارزیابی‌ها چه مستقیم و چه غیرمستقیم خودپنداره فرد را شکل می‌دهند و خودپنداره تحصیلی زیاد، احساس کفایت و کنترل را در فراگیران ایجاد می‌کند و این عامل اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می‌دهد. در نهایت دانش‌آموز فعالیت‌های آموزشی را عاملی در جهت دستیابی به اهداف خود در نظر می‌گیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را متناسب با اهداف شخصی خود می‌بیند و تحصیل را امری با معنا تصور می‌کند.

References:

- Abbasi, Muslim, Pirani, Zabih.(2015). The role of seduction and self-regulating motivation in predicting students' academic eagerness. *Journal of Education in Medical Sciences*, No. 15, pp. 160-169
- Abedini, Yasmine, Hejazi, Ellahes, Sajjadi, Hossein, Tabataba'i, Mahmoud. (2009). The role of mediator of educational involvement in the relationship between avoidance-performance goals and academic achievement in female students in human sciences, *Journal of Educational and Psychological Research*, Vol. 4, No. 1, pp. 65-78.
- Akhlaghi, Mehri; Talepadsand, Siavash. (2015). Effectiveness of Multidimensional Psychological Cognitive Interventions on Task Value, Purposefulness Orientation and Academic Autoregression in First Level High School, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 11, No. 36, Pages 111-129.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Astin, A.W. (2006). Making Sense of out of degree completion rates. *Journal of College Student Retention*, 7, (1), 5-17.
- Atae Far, Robabeh and Shaghghi, Farhad (2011). The relationship of goal orientation, self-regulation learning with academic progress in third-year students of mathematical physics and humanities. *Quarterly Journal of Education and Research*, Vol. 27, No. 2, pp. 43-28.
- Bandura, A, (2006), Adolescent development from an agnatic perspective.
- Bandura, A(2001). Guide of constructing self- Efficacy scales. Stanford, CA, USA: Stanford university.
- Bang, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.
- Bang, F. C. (2004) Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal _ Educational Psychology*, 703-718.
- Bashpour, Sajjad; Nasri Nasrabadi, Behnam (2015). A Study of the Relationship between Academic Passion and Self-Efficacy among Students at Mohaghegh Ardabili University, *International Conference on Research Findings in Psychology and Educational Sciences*
- Caprara, G. V. , Barbaranelli, C. , Steca, P. , & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and

- students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Chun, P. C., Lauer, J. and Patashnick, M. (2004). Individual Differences in Academic Motivation: Perceived Ability, Goals, Beliefs and Values. *Learning and Individual Differences*. 1, 63-84.
 - Church M, Elliot A, Gable S.(2009) Perception of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *J Educ Psychol*.93(1):43-54.
 - Elliot A.(2004) Approach and avoidance motivation and achievement goals. *J Educ Psychol.*; 34(3):169-90.
 - Elliot, A & Church, M, (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation ,*Journal of personality and social psychology*, 218-232 .72
 - Elliot, A & McGregor, H, (2001). A 2x2 achievement goal framework, *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519.
 - Elliot, A., & McGregor, H. (2008). A 2x2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, pp 951 – 971.
 - Elliot, A., McGregor, H.A. (2001).2 *2 Achivement goal farme work. *journal of personality*.3,501-519.
 - Elliot, A., McGregor, H.A., Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*. 91. 549-563.
 - Elliot, A.J, (1997).Integrating the "classic" and "contemporary" approach to achievement: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation HN M.Maher& Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement*, 10, 143-179.
 - Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (2008). Approach and avoidance achievement goal and intrinsic motivation: A mediation analysis.*Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
 - Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school.*Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
 - Finn, Jeremy D(1993)..Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 221-234.
 - Genzalz, C. & Urdan, T. (2002). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75.
 - Jackson, W.(2002). Enhancing Self-efficacy and learning performance. *Journal of Experimental Education*, 7,243-255.
 - Kaprara A, Martin L, Maehr L.(2006) The contributions and prospects of goal orientation theory. *J Educ Psychol Rev*.19)2:(141-84.
 - Karso. LM.(2006), How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *J Contemp Educ Psychol*. 2006;31(1):44-63.

- Khojostmaehr, Reza, Abbaspour, Zabihala, and Karaya, Amin, and Kochaki, Rahim. (2012). Effect of educational achievement program on performance and self-concept, attitude towards school, learning success in school and social adjustment of students. *Journal of Psychology School*, No. 45, 56-27.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001) Performance-approach goals
- Naiami, Abdul Zahra. (2011). Relationship between the dimensions of academic motivation and the enthusiasm of third year high school students in Ahvaz. Master thesis of Ahvaz University.
- Pajares, F. & Miller, D.M.(1997). Mathematics self – efficacy and mathematical
- Peezi, Maryam; Shahravar, Mehrnaz; Farzad, Valiollah; Safaii, Parivash (2007). The Effectiveness of Exercise Tools Training on Happiness and Academic Achievement of Secondary School Students in Tehran High School Students, *Psychological Studies: Volume 3, Number 4; From page 25 to page 43.*
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R & Linnenbrink, E.A. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and Learning in the classroom. *Reading and writing Quarterly*, 19, 119-127.
- Pintrich, P.R & Linnenbrink, E.A. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and Learning in the classroom. *Reading and writing Quarterly*, 19, 119-127.
- Psychology, 80,3.260-267.
- Seif, Ali Akbar.(2003). *Educative psychology*. Sixth Edition. Tehran: Doran Publications.
- Seif, Diba(2015). Prediction of Math Self-efficacy Based on Objectives Oriented among Students with Academic Excellence, *Education and Learning Studies (Social Sciences and Humanities at Shiraz University): Volume 7, Issue 2, Page 21 to Page 40.*
- Shariatmadari, Mehdi (2009). The Relationship between Organizational Health and the Effectiveness of Managers of Education Management Schools in Tehran, *Journal of Education and Evaluation*, Second Year, No. 6, pp. 151-119.
- sheii, D. (2012). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.
- Strabeel, T (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students perception of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction* .Vol 4, No 1,106-120.

- Zimmerman, B. J. (2008). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
- Zolali, Behrooz, Ghorbani, Fatemeh(2014). Comparison of Academic Motivation and School Excitement in Students with and Without Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, Volume 3, Number 4; From page 44 to page 58.

