

رابطه امید و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره اول متوسطه

عزت‌اله قدم پور

استادیار ، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، ایران
Ghadampour.e@lu.ac.ir

زهرا خلیلی گشنیگانی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان
Khalili.zahra75@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین امید و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ناحیه دو شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی و بر اساس جدول مورگان ۳۶۸ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه امید اسنایدر (۲۰۰۰)، انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۸۹) و خودکارآمدی تحصیلی اون و فرامن (۱۹۸۸) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به روش گام به گام) با استفاده از نرم‌افزار spss-18 استفاده شد. نتایج نشان داد بین امید و مؤلفه‌های آن با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین از بین مؤلفه‌های انگیزش، فقط انگیزش درونی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت ($P < 0/01$). همچنین تفکر راهبردی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی، توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را به صورت معنادار دارند.

واژگان کلیدی: امید، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی.

مقدمه

همه افراد در مسیر زندگی با مشکلات و موانعی مواجه می‌شوند. نوع برخورد انسان‌ها با این موانع و مشکلات به ویژگی شخصیتی آن‌ها بازمی‌گردد. باورهای افراد دنیای آن‌ها را سازمان می‌دهد و به تجربیاتشان معنا می‌بخشد. اینکه چگونه این باورها می‌تواند دنیای روان‌شناختی را در افراد ایجاد کند و آن‌ها را در موقعیت‌های مشابه به تفکر، احساس و عمل متفاوتی هدایت کند، موضوعی بسیار مهم است. خودکارآمدی یکی از راه‌هایی است که پژوهشگران انگیزش، آن را باورهای دانش‌آموزان درباره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف مدرسه مفهوم‌سازی کرده‌اند. در طول دو دهه گذشته خودکارآمدی به عنوان یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهش‌های رفتار انسان نمایان شده است. مفهوم خودکارآمدی برگرفته از نظریه (Bandura, 1997) است. بندورا، خودکارآمدی را عاملی برای انجام دادن موفقیت‌آمیز عملکرد می‌داند (Zajacova & Lynch, 2005) و معتقد است که باورهای خودکارآمدی بر ادراکات شخص از عملکرد فردی خود مبتنی است. در واقع، می‌توان گفت عملکرد مؤثر، هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام دادن آن مهارت‌ها نیازمند است (Kurt, Duyar & Calik, 2011). دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، منجر به کسب نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی به دانش‌آموزان در موقعیت‌های تنیدگی‌زا کمک می‌کند. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالاتر قادر به مواجهه با عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی هستند. یکی از عواملی که بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد، امید یا امیدواری است (ملتفت و ساداتی، ۱۳۸۸). در این راستا (Wellz, 2005) در پژوهش خود اظهار کرد که امید می‌تواند نقش مثبتی در افزایش خودکارآمدی یادگیرندگان داشته باشد. همچنین میکائیلی منیع (۱۳۹۴) یکی از روش‌هایی که منجر به افزایش خودکارآمدی یادگیرندگان می‌شود، آموزش امید است.

یکی از مفاهیم و سازه‌های بهنجار مورد توجه و مطالعه روانشناسی مثبت‌نگر امید است که یک حالت روحی و روانی برانگیزاننده انسان به کار و فعالیت می‌باشد، امید انسان را به حرکت وادار می‌دارد تا به هدف خویش برسد (داوودی، ۱۳۸۳). امید می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند که هدف‌های روشن تعیین کنند و مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف‌ها ایجاد نمایند و آنان را برانگیزاند تا هدف‌هایشان را دنبال کنند و موانع را به عنوان چالش‌هایی برای غلبه بر آن‌ها از نو چارچوب‌بندی کنند (کار، ۲۰۰۴؛ ترجمه پاشاشریفی و نجفی زند، ۱۳۸۵). Snyder (2000) امید را به‌عنوان یک حالت انگیزشی مثبت ناشی از احساس تعاملی بین دو عنصر می‌دانند؛ عاملیت (انرژی) و برنامه‌ریزی. منظور از عاملیت، داشتن اراده و عزم راسخ برای دستیابی به نتیجه موردنظر است. عنصر دوم، برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف است که پیگیری راه‌های متفاوت رسیدن به اهداف است (Luthans et al, 2007). امید از دو مولفه تفکر راهبردی، عاملی تشکیل شده است. برای دستیابی به هدف، مردم باید خودشان را برای ایجاد مسیرهای عملی جهت دستیابی به آن‌ها توانا ببینند. این فرآیند که تفکر راهبردی نامیده می‌شود، به معنی توانایی درک شده فرد در تولید راه‌های عملی برای رسیدن به اهداف است. تفکر راهبردی شامل افکاری است فرد قادر است حداقل یک راه و اغلب بیشتر برای رسیدن به اهداف مطلوب پیدا کند (Snyder, 2002). تفکر عاملی مؤلفه

انگیزشی در نظریه امید است و توانایی درک شده فرد در استفاده از راه‌های مختلف به منظور رسیدن به اهداف است. تفکر عاملی شامل افکاری است که هم شروع حرکت در مسیرهای خاص و هم ادامه آن مسیر را در برمی‌گیرد (Snyder, 2002)

از عوامل دیگری که بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارد، انگیزه پیشرفت تحصیلی است (Ersanli, 2015). در واقع افرادی که از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردارند، در تکالیف تحصیلی خودکارآمدی بالاتری از خود نشان می‌دهند و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند (بهرامی و عباسیان فرد، ۱۳۸۹). انگیزش را عامل فعال‌ساز رفتار انسان می‌داند و آن را به‌عنوان نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت دهنده رفتار تعریف می‌کند. انگیزش تحصیلی یکی از انواع انگیزش است که در یادگیرندگان و دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است و به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌گردد (Clark & Schroth, 2010).

در سال‌های گذشته نظریه‌های گوناگونی در زمینه انگیزش ارائه شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به نظریه خودمختاری (Deci & Ryan, 1985) اشاره کرد؛ این نظریه فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار یادگیرنده وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس، بر اثر بی‌توجهی ضعیف می‌گردد. در نظریه دسی و ریان سه نیاز روان‌شناختی ضروری برای بهزیستی و یکپارچگی شخصیت وجود دارد که منبع تمایل افراد به خودتعیین‌گری در اعمالشان محسوب می‌شود. نیازهای ذکر شده خودمختاری، شایستگی و ارتباط است که به‌صورت نظام‌دار نیازهای پویشی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلا واسطه‌ی اجتماع، تبیین می‌کنند (Chen & Jang, 2010). طبق الگوی که این نظریه ارائه کرده است یک تحلیل کامل از فرآیند انگیزش، سه سازه مهم انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را مورد توجه قرار داده است (اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۰).

انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به‌صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی‌دارد و صرف‌نظر از پاداش‌های بیرونی فقط انجام خود تکلیف ارزشمند و رضایت‌بخش است (Lee, Mcinerney, Liem & Ortiga, 2010). در این نظریه چنین فرض شده است که انسان یک تمایل ذاتی از هنگام تولد برای تحریک و یادگیری دارد که این تمایل ذاتی به‌وسیله محیط حمایت می‌شود و همان انگیزش درونی است که وجود آن وابسته به برطرف کردن سه نیاز روان‌شناختی است (Deci & Ryan, 2000). انگیزش بیرونی، به‌جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب آن، در انتظار دریافت نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف متمرکز است (عجم، جعفری ثانی، مهرام و آهنچیان، ۱۳۹۲). در انگیزش بیرونی فرد فعالیتی را به خاطر نفس عمل انجام نمی‌دهد، بلکه آن عمل را وسیله‌ای جهت رسیدن به اهداف دیگر نظیر جوایز و پاداش‌ها می‌بیند (Deci & Ryan, 2000؛ زلالی و قربانی، ۱۳۹۳).

انگیزش بیرونی روی یک طیف از بالاترین سطح خودمختاری تا پایین‌ترین سطح خودمختاری قرار دارد؛ یعنی فرد در انگیزش بیرونی هرچه در سطح کمتری از خودمختاری قرار گرفته باشد در جهت بی‌انگیزگی و هرچه در سطح بالاتری از خودمختاری قرار داشته باشد در جهت انگیزش درونی حرکت می‌کند (اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۰). سرانجام افرادی که بدون انگیزه هستند مانند افرادی که دارای انگیزش بیرونی هستند، بعد از مدت‌ها تلاش برای انجام تکلیف و صرف انرژی و وقت، آن را رها خواهند کرد (عجم و همکاران، ۱۳۹۲). ادراک شایستگی و کنترل در آنان چنان پایین است که احساس درماندگی می‌-

کنند و موفقیت‌ها و شکست‌های خود را نتیجه عوامل بیرونی و کنترل ناپذیر می‌دانند (بحرانی، ۱۳۸۴). (Ersanli (2015). در پژوهش خود دریافت که افزایش انگیزه در دانش‌آموزان منجر به افزایش و ارتقای خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌شود و همچنین (BuriI & SoriI (2012) در پژوهش خود گزارش کردند که ارتقای امید در زندگی و تحصیلی، توانایی‌های فرد در برخورد با مسائل را افزایش می‌دهد.

از آنجاکه اعتماد به خود و توانایی حل مسئله و امید فاکتورهای زمینه‌ساز برای مؤلفه‌های خودکارآمدی هستند، طی مراحل رشد دستخوش تغییرات فراوانی می‌شوند. کسانی که اعتمادبه‌نفس و امید بیشتری دارند و به‌موجب آن از احساس خودکارآمدی بالایی برخوردارند، بر موانع و مشکلات موجود بهتر غلبه می‌کنند؛ پس توجه به سازه خودکارآمدی و امید در بین دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بنابراین سؤال پژوهش حاضر آن است که آیا بین امید و انگیزه پیشرفت تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول ناحیه ۲ شهر خرم‌آباد رابطه معناداری وجود دارد.

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ هدف کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی و بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۶۸ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه انگیزش تحصیلی، امید و خودکارآمدی تحصیلی استفاده گردید.

پرسشنامه امید اسنایدر

به منظور سنجش امید از پرسشنامه امید Snyder استفاده شد که دارای ۱۲ سوال ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) است. اسنایدر و همکاران (۲۰۰۰) اعتبار این پرسشنامه را از طریق بازآزمایی بعد از ۳ هفته ۰/۸۵ و برای زیرمقیاس تفکر عامل ۰/۸۱ و برای مسیرها ۰/۷۴ گزارش کرده است. (Lopez & Snyder (2004 همسانی درونی مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ و ضریب اعتبار آن را با روش بازآزمایی ۰/۸ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه تفکر عاملی، تفکر راهبردی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی

برای سنجش انگیزش تحصیلی از پرسشنامه انگیزش تحصیلی Vallerand (1989) که حاوی ۲۸ گویه است و بر اساس طیف هفت درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است و شامل ۳ مولفه انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و بی انگیزگی می‌باشد. انگیزش درونی شامل گویه‌های ۲-۹-۱۶-۲۳-۳۰-۳۶-۴۰-۴۳-۴۷-۵۱-۵۴-۵۸-۶۱-۶۴-۶۸-۷۱-۷۴-۷۸-۸۱-۸۴-۸۷-۹۰-۹۳-۹۶-۹۹-۱۰۲-۱۰۵-۱۰۸-۱۱۱-۱۱۴-۱۱۷-۱۲۰-۱۲۳-۱۲۶-۱۲۹-۱۳۲-۱۳۵-۱۳۸-۱۴۱-۱۴۴-۱۴۷-۱۵۰-۱۵۳-۱۵۶-۱۵۹-۱۶۲-۱۶۵-۱۶۸-۱۷۱-۱۷۴-۱۷۷-۱۸۰-۱۸۳-۱۸۶-۱۸۹-۱۹۲-۱۹۵-۱۹۸-۲۰۱-۲۰۴-۲۰۷-۲۱۰-۲۱۳-۲۱۶-۲۱۹-۲۲۲-۲۲۵-۲۲۸-۲۳۱-۲۳۴-۲۳۷-۲۴۰-۲۴۳-۲۴۶-۲۴۹-۲۵۲-۲۵۵-۲۵۸-۲۶۱-۲۶۴-۲۶۷-۲۷۰-۲۷۳-۲۷۶-۲۷۹-۲۸۲-۲۸۵-۲۸۸-۲۹۱-۲۹۴-۲۹۷-۳۰۰-۳۰۳-۳۰۶-۳۰۹-۳۱۲-۳۱۵-۳۱۸-۳۲۱-۳۲۴-۳۲۷-۳۳۰-۳۳۳-۳۳۶-۳۳۹-۳۴۲-۳۴۵-۳۴۸-۳۵۱-۳۵۴-۳۵۷-۳۶۰-۳۶۳-۳۶۶-۳۶۹-۳۷۲-۳۷۵-۳۷۸-۳۸۱-۳۸۴-۳۸۷-۳۹۰-۳۹۳-۳۹۶-۳۹۹-۴۰۲-۴۰۵-۴۰۸-۴۱۱-۴۱۴-۴۱۷-۴۲۰-۴۲۳-۴۲۶-۴۲۹-۴۳۲-۴۳۵-۴۳۸-۴۴۱-۴۴۴-۴۴۷-۴۵۰-۴۵۳-۴۵۶-۴۵۹-۴۶۲-۴۶۵-۴۶۸-۴۷۱-۴۷۴-۴۷۷-۴۸۰-۴۸۳-۴۸۶-۴۸۹-۴۹۲-۴۹۵-۴۹۸-۵۰۱-۵۰۴-۵۰۷-۵۱۰-۵۱۳-۵۱۶-۵۱۹-۵۲۲-۵۲۵-۵۲۸-۵۳۱-۵۳۴-۵۳۷-۵۴۰-۵۴۳-۵۴۶-۵۴۹-۵۵۲-۵۵۵-۵۵۸-۵۶۱-۵۶۴-۵۶۷-۵۷۰-۵۷۳-۵۷۶-۵۷۹-۵۸۲-۵۸۵-۵۸۸-۵۹۱-۵۹۴-۵۹۷-۶۰۰-۶۰۳-۶۰۶-۶۰۹-۶۱۲-۶۱۵-۶۱۸-۶۲۱-۶۲۴-۶۲۷-۶۳۰-۶۳۳-۶۳۶-۶۳۹-۶۴۲-۶۴۵-۶۴۸-۶۵۱-۶۵۴-۶۵۷-۶۶۰-۶۶۳-۶۶۶-۶۶۹-۶۷۲-۶۷۵-۶۷۸-۶۸۱-۶۸۴-۶۸۷-۶۹۰-۶۹۳-۶۹۶-۶۹۹-۷۰۲-۷۰۵-۷۰۸-۷۱۱-۷۱۴-۷۱۷-۷۲۰-۷۲۳-۷۲۶-۷۲۹-۷۳۲-۷۳۵-۷۳۸-۷۴۱-۷۴۴-۷۴۷-۷۵۰-۷۵۳-۷۵۶-۷۵۹-۷۶۲-۷۶۵-۷۶۸-۷۷۱-۷۷۴-۷۷۷-۷۸۰-۷۸۳-۷۸۶-۷۸۹-۷۹۲-۷۹۵-۷۹۸-۸۰۱-۸۰۴-۸۰۷-۸۱۰-۸۱۳-۸۱۶-۸۱۹-۸۲۲-۸۲۵-۸۲۸-۸۳۱-۸۳۴-۸۳۷-۸۴۰-۸۴۳-۸۴۶-۸۴۹-۸۵۲-۸۵۵-۸۵۸-۸۶۱-۸۶۴-۸۶۷-۸۷۰-۸۷۳-۸۷۶-۸۷۹-۸۸۲-۸۸۵-۸۸۸-۸۹۱-۸۹۴-۸۹۷-۹۰۰-۹۰۳-۹۰۶-۹۰۹-۹۱۲-۹۱۵-۹۱۸-۹۲۱-۹۲۴-۹۲۷-۹۳۰-۹۳۳-۹۳۶-۹۳۹-۹۴۲-۹۴۵-۹۴۸-۹۵۱-۹۵۴-۹۵۷-۹۶۰-۹۶۳-۹۶۶-۹۶۹-۹۷۲-۹۷۵-۹۷۸-۹۸۱-۹۸۴-۹۸۷-۹۹۰-۹۹۳-۹۹۶-۹۹۹-۱۰۰۲-۱۰۰۵-۱۰۰۸-۱۰۱۱-۱۰۱۴-۱۰۱۷-۱۰۲۰-۱۰۲۳-۱۰۲۶-۱۰۲۹-۱۰۳۲-۱۰۳۵-۱۰۳۸-۱۰۴۱-۱۰۴۴-۱۰۴۷-۱۰۵۰-۱۰۵۳-۱۰۵۶-۱۰۵۹-۱۰۶۲-۱۰۶۵-۱۰۶۸-۱۰۷۱-۱۰۷۴-۱۰۷۷-۱۰۸۰-۱۰۸۳-۱۰۸۶-۱۰۸۹-۱۰۹۲-۱۰۹۵-۱۰۹۸-۱۱۰۱-۱۱۰۴-۱۱۰۷-۱۱۱۰-۱۱۱۳-۱۱۱۶-۱۱۱۹-۱۱۲۲-۱۱۲۵-۱۱۲۸-۱۱۳۱-۱۱۳۴-۱۱۳۷-۱۱۴۰-۱۱۴۳-۱۱۴۶-۱۱۴۹-۱۱۵۲-۱۱۵۵-۱۱۵۸-۱۱۶۱-۱۱۶۴-۱۱۶۷-۱۱۷۰-۱۱۷۳-۱۱۷۶-۱۱۷۹-۱۱۸۲-۱۱۸۵-۱۱۸۸-۱۱۹۱-۱۱۹۴-۱۱۹۷-۱۲۰۰-۱۲۰۳-۱۲۰۶-۱۲۰۹-۱۲۱۲-۱۲۱۵-۱۲۱۸-۱۲۲۱-۱۲۲۴-۱۲۲۷-۱۲۳۰-۱۲۳۳-۱۲۳۶-۱۲۳۹-۱۲۴۲-۱۲۴۵-۱۲۴۸-۱۲۵۱-۱۲۵۴-۱۲۵۷-۱۲۶۰-۱۲۶۳-۱۲۶۶-۱۲۶۹-۱۲۷۲-۱۲۷۵-۱۲۷۸-۱۲۸۱-۱۲۸۴-۱۲۸۷-۱۲۹۰-۱۲۹۳-۱۲۹۶-۱۲۹۹-۱۳۰۲-۱۳۰۵-۱۳۰۸-۱۳۱۱-۱۳۱۴-۱۳۱۷-۱۳۲۰-۱۳۲۳-۱۳۲۶-۱۳۲۹-۱۳۳۲-۱۳۳۵-۱۳۳۸-۱۳۴۱-۱۳۴۴-۱۳۴۷-۱۳۵۰-۱۳۵۳-۱۳۵۶-۱۳۵۹-۱۳۶۲-۱۳۶۵-۱۳۶۸-۱۳۷۱-۱۳۷۴-۱۳۷۷-۱۳۸۰-۱۳۸۳-۱۳۸۶-۱۳۸۹-۱۳۹۲-۱۳۹۵-۱۳۹۸-۱۴۰۱-۱۴۰۴-۱۴۰۷-۱۴۱۰-۱۴۱۳-۱۴۱۶-۱۴۱۹-۱۴۲۲-۱۴۲۵-۱۴۲۸-۱۴۳۱-۱۴۳۴-۱۴۳۷-۱۴۴۰-۱۴۴۳-۱۴۴۶-۱۴۴۹-۱۴۵۲-۱۴۵۵-۱۴۵۸-۱۴۶۱-۱۴۶۴-۱۴۶۷-۱۴۷۰-۱۴۷۳-۱۴۷۶-۱۴۷۹-۱۴۸۲-۱۴۸۵-۱۴۸۸-۱۴۹۱-۱۴۹۴-۱۴۹۷-۱۵۰۰-۱۵۰۳-۱۵۰۶-۱۵۰۹-۱۵۱۲-۱۵۱۵-۱۵۱۸-۱۵۲۱-۱۵۲۴-۱۵۲۷-۱۵۳۰-۱۵۳۳-۱۵۳۶-۱۵۳۹-۱۵۴۲-۱۵۴۵-۱۵۴۸-۱۵۵۱-۱۵۵۴-۱۵۵۷-۱۵۶۰-۱۵۶۳-۱۵۶۶-۱۵۶۹-۱۵۷۲-۱۵۷۵-۱۵۷۸-۱۵۸۱-۱۵۸۴-۱۵۸۷-۱۵۹۰-۱۵۹۳-۱۵۹۶-۱۵۹۹-۱۶۰۲-۱۶۰۵-۱۶۰۸-۱۶۱۱-۱۶۱۴-۱۶۱۷-۱۶۲۰-۱۶۲۳-۱۶۲۶-۱۶۲۹-۱۶۳۲-۱۶۳۵-۱۶۳۸-۱۶۴۱-۱۶۴۴-۱۶۴۷-۱۶۵۰-۱۶۵۳-۱۶۵۶-۱۶۵۹-۱۶۶۲-۱۶۶۵-۱۶۶۸-۱۶۷۱-۱۶۷۴-۱۶۷۷-۱۶۸۰-۱۶۸۳-۱۶۸۶-۱۶۸۹-۱۶۹۲-۱۶۹۵-۱۶۹۸-۱۷۰۱-۱۷۰۴-۱۷۰۷-۱۷۱۰-۱۷۱۳-۱۷۱۶-۱۷۱۹-۱۷۲۲-۱۷۲۵-۱۷۲۸-۱۷۳۱-۱۷۳۴-۱۷۳۷-۱۷۴۰-۱۷۴۳-۱۷۴۶-۱۷۴۹-۱۷۵۲-۱۷۵۵-۱۷۵۸-۱۷۶۱-۱۷۶۴-۱۷۶۷-۱۷۷۰-۱۷۷۳-۱۷۷۶-۱۷۷۹-۱۷۸۲-۱۷۸۵-۱۷۸۸-۱۷۹۱-۱۷۹۴-۱۷۹۷-۱۸۰۰-۱۸۰۳-۱۸۰۶-۱۸۰۹-۱۸۱۲-۱۸۱۵-۱۸۱۸-۱۸۲۱-۱۸۲۴-۱۸۲۷-۱۸۳۰-۱۸۳۳-۱۸۳۶-۱۸۳۹-۱۸۴۲-۱۸۴۵-۱۸۴۸-۱۸۵۱-۱۸۵۴-۱۸۵۷-۱۸۶۰-۱۸۶۳-۱۸۶۶-۱۸۶۹-۱۸۷۲-۱۸۷۵-۱۸۷۸-۱۸۸۱-۱۸۸۴-۱۸۸۷-۱۸۹۰-۱۸۹۳-۱۸۹۶-۱۸۹۹-۱۹۰۲-۱۹۰۵-۱۹۰۸-۱۹۱۱-۱۹۱۴-۱۹۱۷-۱۹۲۰-۱۹۲۳-۱۹۲۶-۱۹۲۹-۱۹۳۲-۱۹۳۵-۱۹۳۸-۱۹۴۱-۱۹۴۴-۱۹۴۷-۱۹۵۰-۱۹۵۳-۱۹۵۶-۱۹۵۹-۱۹۶۲-۱۹۶۵-۱۹۶۸-۱۹۷۱-۱۹۷۴-۱۹۷۷-۱۹۸۰-۱۹۸۳-۱۹۸۶-۱۹۸۹-۱۹۹۲-۱۹۹۵-۱۹۹۸-۲۰۰۱-۲۰۰۴-۲۰۰۷-۲۰۱۰-۲۰۱۳-۲۰۱۶-۲۰۱۹-۲۰۲۲-۲۰۲۵-۲۰۲۸-۲۰۳۱-۲۰۳۴-۲۰۳۷-۲۰۴۰-۲۰۴۳-۲۰۴۶-۲۰۴۹-۲۰۵۲-۲۰۵۵-۲۰۵۸-۲۰۶۱-۲۰۶۴-۲۰۶۷-۲۰۷۰-۲۰۷۳-۲۰۷۶-۲۰۷۹-۲۰۸۲-۲۰۸۵-۲۰۸۸-۲۰۹۱-۲۰۹۴-۲۰۹۷-۲۱۰۰-۲۱۰۳-۲۱۰۶-۲۱۰۹-۲۱۱۲-۲۱۱۵-۲۱۱۸-۲۱۲۱-۲۱۲۴-۲۱۲۷-۲۱۳۰-۲۱۳۳-۲۱۳۶-۲۱۳۹-۲۱۴۲-۲۱۴۵-۲۱۴۸-۲۱۵۱-۲۱۵۴-۲۱۵۷-۲۱۶۰-۲۱۶۳-۲۱۶۶-۲۱۶۹-۲۱۷۲-۲۱۷۵-۲۱۷۸-۲۱۸۱-۲۱۸۴-۲۱۸۷-۲۱۹۰-۲۱۹۳-۲۱۹۶-۲۱۹۹-۲۲۰۲-۲۲۰۵-۲۲۰۸-۲۲۱۱-۲۲۱۴-۲۲۱۷-۲۲۲۰-۲۲۲۳-۲۲۲۶-۲۲۲۹-۲۲۳۲-۲۲۳۵-۲۲۳۸-۲۲۴۱-۲۲۴۴-۲۲۴۷-۲۲۵۰-۲۲۵۳-۲۲۵۶-۲۲۵۹-۲۲۶۲-۲۲۶۵-۲۲۶۸-۲۲۷۱-۲۲۷۴-۲۲۷۷-۲۲۸۰-۲۲۸۳-۲۲۸۶-۲۲۸۹-۲۲۹۲-۲۲۹۵-۲۲۹۸-۲۳۰۱-۲۳۰۴-۲۳۰۷-۲۳۱۰-۲۳۱۳-۲۳۱۶-۲۳۱۹-۲۳۲۲-۲۳۲۵-۲۳۲۸-۲۳۳۱-۲۳۳۴-۲۳۳۷-۲۳۴۰-۲۳۴۳-۲۳۴۶-۲۳۴۹-۲۳۵۲-۲۳۵۵-۲۳۵۸-۲۳۶۱-۲۳۶۴-۲۳۶۷-۲۳۷۰-۲۳۷۳-۲۳۷۶-۲۳۷۹-۲۳۸۲-۲۳۸۵-۲۳۸۸-۲۳۹۱-۲۳۹۴-۲۳۹۷-۲۴۰۰-۲۴۰۳-۲۴۰۶-۲۴۰۹-۲۴۱۲-۲۴۱۵-۲۴۱۸-۲۴۲۱-۲۴۲۴-۲۴۲۷-۲۴۳۰-۲۴۳۳-۲۴۳۶-۲۴۳۹-۲۴۴۲-۲۴۴۵-۲۴۴۸-۲۴۵۱-۲۴۵۴-۲۴۵۷-۲۴۶۰-۲۴۶۳-۲۴۶۶-۲۴۶۹-۲۴۷۲-۲۴۷۵-۲۴۷۸-۲۴۸۱-۲۴۸۴-۲۴۸۷-۲۴۹۰-۲۴۹۳-۲۴۹۶-۲۴۹۹-۲۵۰۲-۲۵۰۵-۲۵۰۸-۲۵۱۱-۲۵۱۴-۲۵۱۷-۲۵۲۰-۲۵۲۳-۲۵۲۶-۲۵۲۹-۲۵۳۲-۲۵۳۵-۲۵۳۸-۲۵۴۱-۲۵۴۴-۲۵۴۷-۲۵۵۰-۲۵۵۳-۲۵۵۶-۲۵۵۹-۲۵۶۲-۲۵۶۵-۲۵۶۸-۲۵۷۱-۲۵۷۴-۲۵۷۷-۲۵۸۰-۲۵۸۳-۲۵۸۶-۲۵۸۹-۲۵۹۲-۲۵۹۵-۲۵۹۸-۲۶۰۱-۲۶۰۴-۲۶۰۷-۲۶۱۰-۲۶۱۳-۲۶۱۶-۲۶۱۹-۲۶۲۲-۲۶۲۵-۲۶۲۸-۲۶۳۱-۲۶۳۴-۲۶۳۷-۲۶۴۰-۲۶۴۳-۲۶۴۶-۲۶۴۹-۲۶۵۲-۲۶۵۵-۲۶۵۸-۲۶۶۱-۲۶۶۴-۲۶۶۷-۲۶۷۰-۲۶۷۳-۲۶۷۶-۲۶۷۹-۲۶۸۲-۲۶۸۵-۲۶۸۸-۲۶۹۱-۲۶۹۴-۲۶۹۷-۲۷۰۰-۲۷۰۳-۲۷۰۶-۲۷۰۹-۲۷۱۲-۲۷۱۵-۲۷۱۸-۲۷۲۱-۲۷۲۴-۲۷۲۷-۲۷۳۰-۲۷۳۳-۲۷۳۶-۲۷۳۹-۲۷۴۲-۲۷۴۵-۲۷۴۸-۲۷۵۱-۲۷۵۴-۲۷۵۷-۲۷۶۰-۲۷۶۳-۲۷۶۶-۲۷۶۹-۲۷۷۲-۲۷۷۵-۲۷۷۸-۲۷۸۱-۲۷۸۴-۲۷۸۷-۲۷۹۰-۲۷۹۳-۲۷۹۶-۲۷۹۹-۲۸۰۲-۲۸۰۵-۲۸۰۸-۲۸۱۱-۲۸۱۴-۲۸۱۷-۲۸۲۰-۲۸۲۳-۲۸۲۶-۲۸۲۹-۲۸۳۲-۲۸۳۵-۲۸۳۸-۲۸۴۱-۲۸۴۴-۲۸۴۷-۲۸۵۰-۲۸۵۳-۲۸۵۶-۲۸۵۹-۲۸۶۲-۲۸۶۵-۲۸۶۸-۲۸۷۱-۲۸۷۴-۲۸۷۷-۲۸۸۰-۲۸۸۳-۲۸۸۶-۲۸۸۹-۲۸۹۲-۲۸۹۵-۲۸۹۸-۲۹۰۱-۲۹۰۴-۲۹۰۷-۲۹۱۰-۲۹۱۳-۲۹۱۶-۲۹۱۹-۲۹۲۲-۲۹۲۵-۲۹۲۸-۲۹۳۱-۲۹۳۴-۲۹۳۷-۲۹۴۰-۲۹۴۳-۲۹۴۶-۲۹۴۹-۲۹۵۲-۲۹۵۵-۲۹۵۸-۲۹۶۱-۲۹۶۴-۲۹۶۷-۲۹۷۰-۲۹۷۳-۲۹۷۶-۲۹۷۹-۲۹۸۲-۲۹۸۵-۲۹۸۸-۲۹۹۱-۲۹۹۴-۲۹۹۷-۳۰۰۰-۳۰۰۳-۳۰۰۶-۳۰۰۹-۳۰۱۲-۳۰۱۵-۳۰۱۸-۳۰۲۱-۳۰۲۴-۳۰۲۷-۳۰۳۰-۳۰۳۳-۳۰۳۶-۳۰۳۹-۳۰۴۲-۳۰۴۵-۳۰۴۸-۳۰۵۱-۳۰۵۴-۳۰۵۷-۳۰۶۰-۳۰۶۳-۳۰۶۶-۳۰۶۹-۳۰۷۲-۳۰۷۵-۳۰۷۸-۳۰۸۱-۳۰۸۴-۳۰۸۷-۳۰۹۰-۳۰۹۳-۳۰۹۶-۳۰۹۹-۳۱۰۲-۳۱۰۵-۳۱۰۸-۳۱۱۱-۳۱۱۴-۳۱۱۷-۳۱۲۰-۳۱۲۳-۳۱۲۶-۳۱۲۹-۳۱۳۲-۳۱۳۵-۳۱۳۸-۳۱۴۱-۳۱۴۴-۳۱۴۷-۳۱۵۰-۳۱۵۳-۳۱۵۶-۳۱۵۹-۳۱۶۲-۳۱۶۵-۳۱۶۸-۳۱۷۱-۳۱۷۴-۳۱۷۷-۳۱۸۰-۳۱۸۳-۳۱۸۶-۳۱۸۹-۳۱۹۲-۳۱۹۵-۳۱۹۸-۳۲۰۱-۳۲۰۴-۳۲۰۷-۳۲۱۰-۳۲۱۳-۳۲۱۶-۳۲۱۹-۳۲۲۲-۳۲۲۵-۳۲۲۸-۳۲۳۱-۳۲۳۴-۳۲۳۷-۳۲۴۰-۳۲۴۳-۳۲۴۶-۳۲۴۹-۳۲۵۲-۳۲۵۵-۳۲۵۸-۳۲۶۱-۳۲۶۴-۳۲۶۷-۳۲۷۰-۳۲۷۳-۳۲۷۶-۳۲۷۹-۳۲۸۲-۳۲۸۵-۳۲۸۸-۳۲۹۱-۳۲۹۴-۳۲۹۷-۳۳۰۰-۳۳۰۳-۳۳۰۶-۳۳۰۹-۳۳۱۲-۳۳۱۵-۳۳۱۸-۳۳۲۱-۳۳۲۴-۳۳۲۷-۳۳۳۰-۳۳۳۳-۳۳۳۶-۳۳۳۹-۳۳۴۲-۳۳۴۵-۳۳۴۸-۳۳۵۱-۳۳۵۴-۳۳۵۷-۳۳۶۰-۳۳۶۳-۳۳۶۶-۳۳۶۹-۳۳۷۲-۳۳۷۵-۳۳۷۸-۳۳۸۱-۳۳۸۴-۳۳۸۷-۳۳۹۰-۳۳۹۳-۳۳۹۶-۳۳۹۹-۳۴۰۲-۳۴۰۵-۳۴۰۸-۳۴۱۱-۳۴۱۴-۳۴۱۷-۳۴۲۰-۳۴۲۳-۳۴۲۶-۳۴۲۹-۳۴۳۲-۳۴۳۵-۳۴۳۸-۳۴۴۱-۳۴۴۴-۳۴۴۷-۳۴۵۰-۳۴۵۳-۳۴۵۶-۳۴۵۹-۳۴۶۲-۳۴۶۵-۳۴۶۸-۳۴۷۱-۳۴۷۴-۳۴۷۷-۳۴۸۰-۳۴۸۳-۳۴۸۶-۳۴۸۹-۳۴۹۲-۳۴۹۵-۳۴۹۸-۳۵۰۱-۳۵۰۴-۳۵۰۷-۳۵۱۰-۳۵۱۳-۳۵۱۶-۳۵۱۹-۳۵۲۲-۳۵۲۵-۳۵۲۸-۳۵۳۱-۳۵۳۴-۳۵۳۷-۳۵۴۰-۳۵۴۳-۳۵۴۶-۳۵۴۹-۳۵۵۲-۳۵۵۵-۳۵۵۸-۳۵۶۱-۳۵۶۴-۳۵۶۷-۳۵۷۰-۳۵۷۳-۳۵۷۶-۳۵۷۹-۳۵۸۲-۳۵۸۵-۳۵۸۸-۳۵۹۱-۳۵۹۴-۳۵۹۷-۳۶۰۰-۳۶۰۳-۳۶۰۶-۳۶۰۹-۳۶۱۲-۳۶۱۵-۳۶۱۸-۳۶۲۱-۳۶۲۴-۳۶۲۷-۳۶۳۰-۳۶۳۳-۳۶۳۶-۳۶۳۹-۳۶۴۲-۳۶۴۵-۳۶۴۸-۳۶۵۱-۳۶۵۴-۳۶۵۷-۳۶۶۰-۳۶۶۳-۳۶۶۶-۳۶۶۹-۳۶۷۲-۳۶۷۵-۳۶۷۸-۳۶۸۱-۳۶۸۴-۳۶۸۷-۳۶۹۰-۳۶۹۳-۳۶۹۶-۳۶۹۹-۳۷۰۲-۳۷۰۵-۳۷۰۸-۳۷۱۱-۳۷۱۴-۳۷۱۷-۳۷۲۰-۳۷۲۳-۳۷۲۶-۳۷۲۹-۳۷۳۲-۳۷۳۵-۳۷۳۸-۳۷۴۱-۳۷۴۴-۳۷۴۷-۳۷۵۰-۳۷۵۳-۳۷۵۶-۳۷۵۹-۳۷۶۲-۳۷۶۵-۳۷۶۸-۳۷۷۱-۳۷۷۴-۳۷۷۷-۳۷۸۰-۳۷۸۳-۳۷۸۶-۳۷۸۹-۳۷۹۲-۳۷۹۵-۳۷۹۸-۳۸۰۱-۳۸۰۴-۳۸۰۷-۳۸۱۰-۳۸۱۳-۳۸۱۶-۳۸۱۹-۳۸۲۲-۳۸۲۵-۳۸۲۸-۳۸۳۱-۳۸۳۴-۳۸۳۷-۳۸۴۰-۳۸۴۳-۳۸۴۶-۳۸۴۹-۳۸۵۲-۳۸۵۵-۳۸۵۸-۳۸۶۱-۳۸۶۴-۳۸۶۷-۳۸۷۰-۳۸۷۳-۳۸۷۶-۳۸۷۹-۳۸۸۲-۳۸۸۵-۳۸۸۸-۳۸۹۱-۳۸۹۴-۳۸۹۷-۳۹۰۰-۳۹۰۳-۳۹۰۶-۳۹

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی در سال ۱۹۸۸ توسط Owen & Framen به منظور اندازه گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی تهیه شده است. اون و فرامن در ساخت این پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و از خیلی کم تا خیلی زیاد است که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره گذاری می شود و میزان اعتماد یادگیرنده در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می سنجد(۱). به دلیل این که عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می شود و همه رشته ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف شده است؛ بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است. در نمونه ایرانی همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱. به دست آمده و برای دانشجویان دختر ۰/۹۰ و برای دانشجویان پسر آلفا کرونباخ ۰/۹۱. نشان می دهد. این ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شده است(جمالی و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین همسانی درونی کل این آزمون در پژوهش اصغری و همکاران(۱۳۹۳) در یک مطالعه آزمایشی بر روی ۳۵ نفر از دانشجویان با آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و بر روی ۳۴۳ نفر از دانشجویان دانشگاه خوارزمی با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ تأیید شده است.

یافته ها

از بین آزمودنی‌های پژوهش ۱۸۸ نفر پسر و ۱۸۰ نفر دختر بودند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) آزمودنی‌ها بر حسب جنسیت نشان داده شده است.

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیرهای پژوهش	جنسیت		دختر		پسر		کل
	SD	M	SD	M	SD	M	
امید	۵/۴	۳۸/۶۵	۶/۴۹	۳۹/۲۱	۵/۸۶	۳۸/۹۲	
انگیزش تحصیلی	۱۷/۰۶	۱۱۵/۵۲	۱۶/۵۴	۱۱۵/۷۳	۱۶/۷۹	۱۱۵/۶۱	
خودکارآمدی	۹/۸۵	۱۳۳/۶۴	۱۱/۴۶	۱۳۳/۴	۱۱/۴۶	۱۳۳/۴۰	

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد امید، انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی ارائه گردیده است. بر این اساس مقدار میانگین امید، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان پسر به ترتیب برابر با ۳۸/۶۵، ۱۱۵/۵۲ و ۱۳۳/۶۴ می باشد و این مقادیر در دانش‌آموزان دختر به ترتیب برابر با ۳۹/۲۱، ۱۱۵/۷۳ و ۱۳۳/۴ می باشد. همچنین در بین کل آزمودنی‌ها این مقادیر به ترتیب برابر با ۳۸/۹۲، ۱۱۵/۳۲ و ۱۳۳/۴۰ می باشد. برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده است.

جدول ۲. ضریب همبستگی بین امید و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی

همبستگی پیرسون	خودکارآمدی
امید	$r = ۰/۲۳$ $p = ۰/۰۰۱$ $n = ۳۶۸$
انگیزش تحصیلی	$r = ۰/۳۵$ $p = ۰/۰۰۵$ $n = ۳۶۸$

ضریب همبستگی پیرسون ($r=0/23$) نشان می‌دهد که بین امید و خودکارآمدی دانش‌آموزان با $p<0/01$ (با اطمینان بیشتر از ۹۹ درصد) رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان ($r=0/35$) با $p<0/01$ (با اطمینان بیشتر از ۹۹ درصد) رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد؛ یعنی با افزایش امید و انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان افزایش پیدا می‌کند. برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی از روی مؤلفه‌های امید از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	R	R ²	F	Sig	B	β	t	sig
تفکر راهبردی	0/24	0/05	22/89	0/001	0/87	0/24	4/78	0/001

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تنها متغیر تفکر راهبردی توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی را داشت و به‌تنهایی حدود ۵ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند ($F=22/89$, $P<0/001$). همچنین ضرایب مثبت بتای (β) محاسبه شده برای تفکر راهبردی 0/24 به دست آمد که گویای آن است که با افزایش نمرات این متغیرها به اندازه‌ی یک انحراف معیار، نمره خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به اندازه‌ی 0/24 انحراف معیار افزایش می‌یابد. به منظور پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی به وسیله مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده گردید که نتایج آن در قالب جدول ۴ ارائه گردیده است.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی از روی مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی

گام	متغیر	R	R ²	F	Sig	B	β	t	sig
اول	انگیزش درونی	0/38	0/14	63/77	0/001	0/31	0/38	7/98	0/001
دوم	انگیزش درونی					0/18	0/22	3	0/003
	انگیزش بیرونی	0/41	0/16	36/91	0/001	0/19	0/21	2/95	0/003

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود در گام اول انگیزش درونی به‌تنهایی حدود ۱۴ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند ($F=63/77$, $P<0/001$). در گام دوم با ورود متغیر انگیزش بیرونی این مقدار افزایش یافته و هر دو متغیر ۱۶ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کنند ($F=36/91$, $P<0/001$). همچنین ضرایب مثبت بتای (β) محاسبه شده برای انگیزش درونی و بیرونی به ترتیب 0/22 و 0/21 به دست آمد که گویای آن است که با افزایش نمرات این متغیرها به اندازه‌ی یک انحراف معیار، نمره خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به اندازه‌ی 0/22 و 0/21 انحراف معیار افزایش می‌یابد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج بدست آمده از آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین دو متغیر امید و انگیزه پیشرفت با خودکارآمدی رابطه معناداری را نشان می‌دهد. در نتیجه ضریب همبستگی پیرسون ($I=0/23$) نشان می‌دهد که بین امید و خودکارآمدی دانش-آموزان با $P < 0/01$ (با اطمینان بیشتر از ۹۹ درصد) رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بین انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان با $P < 0/01$ (با اطمینان بیشتر از ۹۹ درصد) رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($I=0/35$). نتایج این پژوهش با پژوهش سیدصالحی و یونسی (۱۳۹۴)، عباسیان فرد و همکاران (۱۳۸۹)، Ersanli (2015)، Ozar & Akgan (2015) و David & Maximilian (2015) هماهنگ است.

امید ویژگی مثبتی است که به‌وسیله Snyder (2000) معرفی شده است و از مفاهیم بسیار نزدیک به روان‌شناسی مثبت‌نگر به شمار می‌رود. پژوهش‌های متعدد به امید به‌عنوان یک مؤلفه‌ی مثبت که بر پیامدهای شناختی و عاطفی افراد مؤثر است، اشاره کرده‌اند. سطح بالای امید با بهزیستی روان‌شناختی، کنار آمدن با استرس، تنظیم پریشانی هیجانی، عزت‌نفس، شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی همراه بوده است (Baily & Snyder, 2007) از نظر اسنایدر (۲۰۰۰) امید یک حالت انگیزشی مثبت است که مبتنی بر حس پایوری و راهیابی است و ناشی از تعامل فرد با محیط است. به سخن دیگر، امید عبارت از ظرفیت تصور توانایی ایجاد مسیرهایی به سمت اهداف مطلوب و تصور داشتن انگیزه برای حرکت در این مسیرها است (اسنایدر، ۲۰۰۰؛ به نقل از سماوی، ۱۳۹۱). اسنایدر (۲۰۰۰) معتقد است که افراد با امید بالا نیز به اهداف با حالات هیجانی مثبت زندگی بیشتر تأکید می‌کنند و اعتقاد دارند که برای دستیابی به هدف‌های آینده، قادر به درس‌گرفت از موفقیت و شکست‌های قبلی هستند. به عقیده او در امیدواری شخص می‌تواند نیروهای خلاق خویش را در راه بهبود چگونگی زندگی به کار برد. در واقع افراد با امید بالا در راه بهبود در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف خلاق ترند. افراد دارای امید بالا، همچون افراد خوش‌بین، انتظارهای مثبتی دارند، البته آنان قادرند افکار راهبردی را برای رسیدن به هدف‌ها ایجاد کنند.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد از جمله عواملی که با خودکارآمدی دانش‌آموزان همسویی دارد انگیزه پیشرفت آن‌هاست که نیروی مضاعف در جهت رسیدن به هدف ایجاد می‌کند؛ زیرا دانش‌آموزان با انگیزه می‌توانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به آموزش معلم توجه کنند، تلاش و پشتکار برای آن‌ها لذت بخش باشد. با علاقه تکالیف درسی خود را در منزل انجام دهند و برای سرگرمی دیگر وقت مناسبی در نظر بگیرند. همچنین موفقیت در جامعه و رضایت والدین برایشان مهم است. از داشتن رابطه صمیم با معلم خود احساس خوبی پیدا می‌کنند و برای جلب رضایت او نهایت سعی و تلاش خود را به کار می‌گیرند تا درک کاملی از مفاهیم درسی به دست آورند (Ersanli, 2015). این پژوهش هماهنگ با پژوهش‌های دیگر با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله می‌توان به عدم همکاری مسئولین مدارس در پخش پرسشنامه اشاره کرد. همچنین این پژوهش محدود به شهر خرم‌آباد و به دانش‌آموزان دوره اول متوسطه و در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. بنابراین باید در تعمیم یافته‌های پژوهش احتیاط نمود.

منابع

- اژه‌ای، جواد؛ ویسانی، مختار؛ سیادت، سمیه سادات؛ و خضری آذر، هیمین. (۱۳۹۰). انگیزش تحصیلی و اضطراب آمار: بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری. *مجله روانشناسی*، ۱۵(۳)، ۱۱۰-۱۲۸.
- اصغری، فرهاد و همکاران. (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روانشناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۷)، صص ۵۸۱-۵۹۳.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، ۱۱۵-۱۰۴.
- بهرامی، هادی؛ عباسیان فرد، بهنوش. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. *پیام مشاور*، ۱(۳): ۳-۷.
- داوودی، محمدرضا. (۱۳۸۳). امید و نقش تربیتی آن در زندگی انسان. *مجله معرفت*، ۸۱، ۴۵-۵۱.
- روحی، قنبر؛ آسایش، حمید بطحایی و همکاران. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱(۹): ۴۵-۵۱.
- زلالی، بهروز و قربانی، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۴۴-۵۸.
- سماوی، عبدالوهاب (۱۳۹۱). *روابط علی بین جهت‌گیری آینده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجیگری امید و سلامت روانی در دانش‌آموزان دبیرستان شهر بندرعباس*. رساله‌ی دکتری، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- عباسیان فرد، مهرنوش؛ بهرامی، هادی؛ احقر؛ قدسی. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۴، ۱، ۹۵-۱۰۹.
- عجم، علی‌اکبر؛ جعفری ثانی، حسین؛ مهram، بهروز؛ و آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). بررسی نقش انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان در دیدگاه آنان نسبت به رویداد یادگیری ترکیبی. *فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۳)، ۶۳-۸۲.
- کار، الان. (۲۰۰۴). روان‌شناسی مثبت. ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند (۱۳۸۵). نشر سخن، ۱۳۸۵.
- ملتفت، قوام؛ ساداتی، سمیه. (۱۳۸۸). رابطه جهت‌گیری هدف با امید در دانشجویان. *مجموعه مقالات پنجمین سمینا سراسری بهداشت روانی دانشجویان*، ۳۳۶-۳۳۷.
- میکائیلی منبع، فرزانه؛ فتحی، گونا، شهودی، مریم، زندی، خلیل. (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنش‌ها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۷۸-۵۸.
- ویسانی، مختار؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجله روان‌شناسی*، ۶۲.
- یداله‌زاده، اکرم. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش هدف‌گذاری و امید بر خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بو علی سینا همدان.

Baily T. C. & Snyder, C.R. (2007). Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status. *Psychological Record*, 57, 2, 233-240.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215.

Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college student. *journal of learning and individual differences*, 20, 19-24.

Chen, K. C. Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.

- David, F., & Maximilian, K. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average, *Learning and Individual Differences*, 36, 210-216.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ersanli, C. Y. (2015). The Relationship between Students' Academic Self-efficacy and Language Learning Motivation: A Study of 8th Graders, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 472-478.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Jamali M, Noroozi A, Tahmasebi R. [Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievement among Students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13. *Iranian Journal of Medical Education*. 2013; 13(8):629-641. [Persian].
- Kurt, T. Duyar, I., & Calik, T. (2011). Are we legitimate yet? a closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1):71-86.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 30, 1-16.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford England: Oxford University Press.
- Ozar, E. A. Akgan, O. E. (2015). The Effects of Irrational Beliefs on Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Candidate Teachers of Computer and Instructional Technologies Education Department *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1287-1292.
- Snyder, C.R., & Taylor, J.D. (2000). Hope as a common factor across psychotherapy approaches. In C.R. Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249- 275.
- Wells, M. (2005). The effect of gender, age and anxiety on hope difference in the expression of pathway and agency thought, *Journal of Genetic Psychology*, 32:85-102.
- Zajacova, A. & Lynch, S. M. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Journal of Research in Higher Education*, 46(6): 677-706.