

پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش

محمد رضا عسکری^۱، بهنام مکوندی^۲، عبد‌الکاظم نیسی^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۰۶

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۹/۰۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش دوره دوم متوسطه شهر اهواز بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی ۳۰۰ دانش‌آموز تیزهوش (۱۴۰ تیزهوش پسر و ۱۶۰ تیزهوش دختر) انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹)، پرسشنامه درگیری تحصیلی زرننگ (۱۳۹۱)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی موریس (۲۰۰۱)، پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) و پرسشنامه ادراک از جو مدرسه تریکت و موس (۱۹۷۳) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون نشان داد بین درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های اهداف پیشرفت تبخری و رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار و بین اهداف اجتنابی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. از میان متغیرهای پیش‌بین به ترتیب خودکارآمدی تحصیلی، اهداف اجتنابی، اهداف تبخری و رویکردی، بهترین پیش‌بینی‌کننده برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بودند. ($p < 0/05$). بر این اساس می‌توان نتیجه

* این مقاله برگرفته شده از رساله دکتری رشته روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی است.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)

makvandi_b@yahoo.com_

۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

گرفت خودکارآمدی تحصیلی، اهداف تجری و رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد و مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی است.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت، ادراک از جو مدرسه، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

در دنیای امروز آموزش، یکی از مهم‌ترین ضروریات زندگی به شمار می‌رود. در این راستا دولت‌ها هر ساله مبالغ هنگفتی از درآمد ملی را به آموزش و پرورش اختصاص می‌دهند و علاوه بر این، خانواده‌ها نیز برای اشتغال به تحصیل فرزندان خود هزینه‌های زیادی متحمل می‌شوند (تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰؛ سیف، ۱۳۹۴). عملکرد تحصیلی^۱ و عوامل مؤثر بر آن به عنوان یکی از متغیرهای محوری و اساسی در آموزش و پرورش همواره مورد توجه محققان و روان‌شناسان بوده است چرا که عملکرد تحصیلی افراد نشان‌دهنده موفقیت و شکست و جهت‌دهی آن‌ها به فعالیت‌های آینده‌شان است (پینتریچ و دیگروت^۲، ۱۹۹۰). برای سال‌های متمادی تصور بر این بود که ضریب هوشی نماینده‌ی میزان موفقیت افراد است، اما در دهه‌های اخیر محققان دریافتند که شاخص ارزیابی موفقیت یک فرد ضریب هوشی نیست (سیاروچی، فورگاسن و مایر^۳، ۲۰۰۷).

افراد تیزهوش گنجینه‌های ملی و عامل مهمی در پیشرفت علمی، امنیت و رفاه هر جامعه محسوب می‌شوند (ابوجابر^۴، ۲۰۱۱). از آنجا که افراد تیزهوش و خلاق گران‌بهاترین سرمایه‌های هر جامعه می‌باشند بنابراین دغدغه‌های نظام آموزشی و تربیتی در مدارس و خانواده‌ها، آموزش صحیح و مؤثر این افراد می‌باشد (افروز، ۱۳۸۶). دانش‌آموزان تیزهوش که حدود ۲/۵ درصد جمعیت هر کشوری را تشکیل می‌دهند، همیشه شناسایی نمی‌شوند (ونمریک، ون اوکلن، بوارت و بورت^۵، ۲۰۰۶)، و مشکل اصلی شناسایی این دانش‌آموزان برای ارائه خدمات آموزشی مناسب، فقدان آگاهی از ویژگی‌ها و مشخصات افراد تیزهوش

-
1. Academic performance
 2. Pintrich & Degroot
 3. Ciarrochi, Forgas & Mayer
 4. Abu-Jaber
 5. Vanmeerbeek, Van Onckelen, Bouuaert, & Burette

است که اغلب منجر به عدم شناخت صحیح و واقعی این افراد می‌شود (چمبرلین و چمبرلین^۱، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش لام^۲ و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد که بین دانش‌آموزان عادی و تیزهوش از نظر متغیرهای پژوهش تفاوت معنی‌داری وجود دارد، چرا که افراد تیزهوش نشانه‌هایی از قابلیت بالای از عملکرد در برخی از حوزه‌ها از جمله، هوش، خلاقیت، هنرمندی، رهبری و زمینه‌های تحصیلی ویژه را نشان می‌دهند که این امر می‌تواند آن‌ها را در برخی زمینه‌ها از افراد عادی متمایز کند، همچنین نتایج بدست آمده از این پژوهش می‌تواند مؤید اهمیت و ضرورت پژوهش بر روی دانش‌آموزان تیزهوش باشد. نتایج تحقیقات (اومو^۳، ۲۰۱۸؛ دوگان^۴، ۲۰۱۵؛ هیلمن، اسکرگر، بودمن و هر کیویز^۵، ۲۰۱۰؛ استاجکویچ، بندورا، لوک، لی و سرژنتو^۶، ۲۰۱۸) نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه با عملکرد تحصیلی رابطه دارند.

بنابراین یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش درگیری تحصیلی^۷ است. درگیری تحصیلی عبارت است از مشارکت خودآغازگرانه و هدفمند در فعالیت تحصیلی، که نشان‌دهنده نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی پایدار و تسهیل‌کننده‌های یادگیری، همراه با حالت هیجانی مثبت، در میزان کوشش‌های فردی است (اسکینرو و پیتزر^۸، ۲۰۱۲). پژوهش‌های متعددی حکایت از رابطه مثبت ابعاد درگیری از جمله تلاش (دوبی رات و مارین^۹، ۲۰۰۵) و راهبردهای عمیق و فراشناختی با دستاورد تحصیلی دارد (گرین، مارتین و مارش^{۱۰}، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش موریوا، دیاز، مارتیز، کاسترو، گاسپار و اولیورا^{۱۱} (۲۰۱۸) نشان داد که دانش‌آموزانی که از پشتیبانی بالای محیط حمایتی مدرسه برخوردار هستند از درگیری تحصیلی و ارتقاء ارزش‌های آموزشی بیشتری متأثر بودند. به علاوه، دوگان (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان داد که درگیری شناختی یکی از ابعاد درگیری تحصیلی

1. Chamberlain & Chamberlain
2. Lam
3. Omem
4. Dogan
5. Hulleman, Schragar, Bodmann & Harackiewicz
6. Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, & Sergent
7. academic engagement
8. Skinner & Pitzer
9. Dupeyrat & Marian
10. Green, Martin, & Marsh
11. Moreiva, Dias, Matias, Castro, Gaspar, & Oliveira

است که عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. از این رو، سطوح بالاتر درگیری شناختی و خودتنظیمی با یادگیری بهتر و سطوح بالاتر پیشرفت همبسته است (پینتریچ و شرابین^۱، ۱۹۹۲). خودکارآمدی تحصیلی^۲ یکی از راه‌هایی است که پژوهشگران انگیزش، باورهای دانش‌آموزان در زمینه قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف مدرسه را مفهوم‌سازی کرده‌اند (بندورا^۳، ۱۹۹۷). استاجکویچ و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های درگیری تحصیلی دارای رابطه قوی می‌باشد. نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی تأثیرات مثبتی روی انگیزش دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها دارد (پاجارس و میلر^۴، ۱۹۹۴). مازلان، عبدالرحیم و شارینا^۵ (۲۰۱۹) نشان دادند که بین دختران و پسران از لحاظ خودکارآمدی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) در پژوهشی گزارشی دادند که خودکارآمدی تحصیلی، میزان تلاش، راهبردهای شناختی و فراشناختی و ارزش تکلیف، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های گلستانی‌نیا، شهنی بیلاق و مکتبی (۱۳۹۵) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی اثر غیر مستقیم و معنی‌داری از طریق ادراک کنترل و ارزش تکلیف بر روی امید و ناامیدی دارد و خودکارآمدی تحصیلی، مشوق‌های انگیزشی منفی، ادراک کنترل و ارزش تکلیف اثر غیرمستقیم و معنی‌داری از طریق امید و ناامیدی روی عملکرد تحصیلی دارد. نتایج پژوهش سماری، عریان، جاودان، رئیس و شیخی‌فینی^۶ (۲۰۱۲) نشان داد که بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و امید، تفاوت معنی‌داری به سود دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا وجود دارد. رایشلدون و کاسر^۷ (۱۹۹۸) نیز در یک بررسی طولی دریافتند که سلامت با دستیابی به اهداف درونی افزایش یافته است در حالی که موفقیت در اهداف بیرونی مزیت کمتری را فراهم می‌کند و دانش‌آموزان برای تغییر اعمال خود تحت تأثیر پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری خود هستند.

-
1. Pintrich & Schrauben
 2. self-efficacy
 3. Bandura
 4. Pajares & Miller
 5. Mazlan, Abdul Rahim, & Sharina
 6. Samari, Araban, Javdan, Rais, & Sheiknifini
 7. Raysheldon & kasser

در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش اهداف پیشرفت^۱ یکی از پیش‌بینی‌کننده‌ها است. اهداف پیشرفت بازنمایی‌های شناختی از موقعیت‌های آتی است و به عنوان عوامل کلیدی در فهم ذهن و رفتار افراد در نظر گرفته می‌شوند. بنابراین مطالعه آن‌ها به همراه سایر عوامل شناختی اجتماعی سودمند است. برای رفتار پیشرفت دو هدف متمایز کیفی را در نظر می‌گیرند، اهداف تسلط یا تبحری و اهداف عملکرد (الیوت، مورایاما و پکرون^۲، ۲۰۱۱). سه نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد، اهداف تبحری که بر رشد شایستگی و تسلط در انجام تکالیف تمرکز دارند، اهداف عملکرد- رویکرد به معنای مشخص کردن شایستگی افراد در مقایسه با دیگران است و اهداف عملکرد- اجتناب که به دوری کردن افراد از عدم شایستگی اشاره دارند؛ به این معنی که آن‌ها از دیگران بدتر نیستند (دینگر، دیک، خوسو، اسپناس و استین‌مایر^۳، ۲۰۱۳). بوفارد، بوچارد، گوتل، دونکوکورت و کاتور^۴ (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد که هر چه دانش‌آموزان باورهای خودکارآمدی قوی‌تری داشته باشد، اهداف یادگیری (تبحری) را بر می‌گزینند. هیلمن و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند اهداف عملکرد- اجتنابی با راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری ندارد. توومینن-سوئینی، سالملا-آرو و نیمیورتا^۵ (۲۰۱۲) در پژوهشی نیز نشان دادند که هدف‌های تبحرگرا به‌طور مثبت با عزت نفس بالا، نشانگان افسردگی پایین، شکست‌های مرتبط با مدرسه کم، پیشرفت تحصیلی بالا، تعهد بالا و تلاش بیشتر مرتبط است، در حالی که هدف‌های عملکردگرا با عزت نفس پایین، نشانگان افسردگی بالا، تعهد پایین و تلاش کمتر مرتبط بود. مطالعه عابدینی (۱۳۸۵) در بررسی دانش‌آموزان تیزهوش نشان داد که آن‌ها در هدف‌های پیشرفت خود بیشتر از دانش‌آموزان عادی، عملکردگرا هستند. هورست، فینی و بارون^۶ (۲۰۰۷) نشان دادند که اهداف تبحری با خودکارآمدی بالا ارتباط مثبت معنی‌داری دارد. درواقع، اهداف تبحری به‌طور مثبت با شاخص‌های بهزیستی دانش‌آموزان رابطه دارند در حالی که تمایلات اجتنابی و توجه بیش از حد نشان دادن به شایستگی خود به دیگران دانش‌آموزان را با انواع مختلف مشکلات سازگاری روانی از قبیل

1. self-efficacy beliefs
2. Elliot, Murayama, & Pekrun
3. Dinger, Dickhauser, Spinath, & Steinmayr
4. Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt, & Couture
5. Tuominen- soini, Salmela- Aro, & Niemivirta
6. Horst, Finney & Barron

مشکلات خودپنداره، علائم افسردگی، دلزدگی از مدرسه در ارزیابی هدف تحصیلی مرتبط است (تومنین - سوئینی و همکاران، ۲۰۱۲).

رضایت از مدرسه، به عنوان بخشی از متغیرهای رضایت زندگی، یکی از متغیرهای عاطفی است که به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد، پیشرفت و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر گذاشته و بر کیفیت زندگی دانش‌آموزان مؤثر است، رضایت از مدرسه به صورت ارزشیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجربیات مدرسه‌ای تعریف شده است (هوبنر، اش و لاگلین^۱، ۲۰۰۱). کولی، شابکا و پری^۲ (۲۰۱۱) نشان دادند که جو مدرسه و کوشش برای اصلاح آن، از آن جهت عامل مهمی در ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش در مدرسه می‌باشد. زیرا مدرسی که دارای جو سازمانی خوبی هستند، دارای معلمانی بشاش و اجتماعی هستند که نسبت به وظایف‌شان تعهد بیشتری نشان می‌دهند. نتایج پژوهش وفا، ابراهیمی قوام و اسدزاده (۱۳۹۳) به تأثیر مثبت خودکارآمدی و ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس تیزهوش تأکید داشتند. شاکرمی، صادقی و قدم‌پور (۱۳۹۶) نشان دادند که وجود جو روانی اجتماعی کلاس درس از یک سو و جو عاطفی خانواده از سوی دیگر بر هیجان‌های وابسته به مدرسه تأثیر می‌گذارد و در بلندمدت تأثیر روشنی از مدیریت هیجان را به فرزندان آموزش می‌دهد که می‌تواند مفید یا مضر باشد. اوممو (۲۰۱۸) نشان داد که شرایط محیطی مدرسه و دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان چه در مناطق شهری و چه روستایی مؤثر است اما این تأثیر به یک میزان نمی‌باشد. همچنین نتایج پژوهش سیف (۱۳۹۱) نشان داد اهداف تبحرگرا در فرآیند یادگیری مهم‌ترین عامل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در درس ریاضی می‌باشد و دانش‌آموزان تیزهوش محیط کلاس را مثبت‌تر و چالش‌انگیزتر ادراک می‌کنند.

از آنجایی که دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش مهم‌ترین منابع شخصی آینده برای توسعه هر کشور هستند، بنابراین بررسی مشکلات و آموزش همه جانبه این افراد به منظور مشارکت در توسعه اجتماعی امری ضروری است. از سوی دیگر بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی برای دانش‌آموزان بسیار حائز اهمیت است. چرا که شناخت علمی نقش متغیرهای اثرگذار بر عملکرد تحصیلی می‌تواند متخصصان و معلمان را در امر بهبود تعلیم و تربیت در

-
1. Huebner, Ash, & Laughlin
 2. Collie, Shapka & Perry

این مهم یاری نماید. در واقع اصلی‌ترین و بارزترین نشانه موفقیت سیستم آموزش و پرورش در رسیدن به اهداف، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. دانش‌آموز با عملکرد خوب تحصیلی خود قادر به کسب تأیید و پذیرش والدین، معلمان و همسالان بوده در نتیجه اعتماد به نفس و کارآمدی آن‌ها افزایش یافته و عدم موفقیت می‌تواند دانش‌آموز را نسبت به توانایی‌ها و کفایت خود مردد ساخته و او را دچار احساس ناکارآمدی و حقارت نماید.

دانش‌آموزان تیزهوش، به عنوان یکی از سرمایه‌های مهم هر کشور محسوب می‌گردند و توجه به آن‌ها و کیفیت نظام آموزشی مربوطه باعث رشد و بالندگی هر جامعه‌ای خواهد شد. بر این اساس جهت ایجاد جو مطلوب آموزشی در مدارس، معلمان و مدیران مدارس می‌توانند رفتارها، ادراک‌ها و درنهایت میزان یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند، چرا که اگر دغدغه‌های فرعی و حاشیه‌ای معلمان در رفتارهایشان متجلی شود با توجه به این‌که رفتارهای ایشان، بیشترین سهم را در شکل دادن به جو مدرسه دارند، نه تنها در تعاملاتشان با دانش‌آموزان تأثیری منفی به جای خواهند گذاشت بلکه حتی به دور از چشم معلمان و مدیر مدرسه، چنین رفتارهایی مورد توجه پنهان دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و تأثیرات کسب‌شده در این خصوص توسط دانش‌آموزان نیز می‌تواند بر میزان خودتنظیمی آن‌ها مؤثر واقع شود. در نتیجه به نظر می‌رسد در سطح مدیریتی و سیاست‌گذاری اجرایی در نظام آموزش و پرورش، جو مدرسه و متغیرهای وابسته به آن نیازمند توجه و شناسایی بیشتری هستند.

با توجه به مطالب فوق و تحقیقات انجام شده قبلی، پژوهشی که به طور منسجم و جامع دانش‌آموزان تیزهوش را مورد بررسی قرار داده باشد در پیشینه پژوهش یافت نشد، از این رو لزوم بررسی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش احساس شد. در واقع با توجه به خلاء پژوهشی موجود و تناقض در برخی پژوهش‌های انجام شده پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش دوره دوم متوسط انجام شد. بر این اساس انجام این پژوهش می‌تواند پیشنهادات مفیدی به مسئولین آموزش و پرورش مدارس استعدادهای درخشان ارائه دهد. بنابراین این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش بود که آیا درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف

پیشرفت و ادراک از جوّ مدرسه توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را دارد؟

روش

با توجه به موضوع و سؤال پژوهش از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر دوره دوم متوسطه در شهر اهواز و چهار ناحیه در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ که بالغ بر ۱۱۶۱ نفر بودند. از این تعداد ۳۰۰ دانش‌آموز تیزهوش دختر و پسر پایه دهم، یازدهم و دوازدهم به نسبت فراوانی هر پایه به کل نمونه آماری از رشته‌های ریاضی فیزیک و علوم تجربی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. با توجه به این که علاوه بر مطالعه همبستگی در این تحقیق، رابطه علی در پژوهش اصلی بین متغیرها بررسی شده و همچنین با توجه به کفایت نمونه از طریق توان آزمون و جدول مورگان این حجم نمونه انتخاب شده است. جدول ۱ نتایج فراوانی، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها را نشان داده شده است.

جدول ۱. فراوانی، میانگین و انحراف معیارسن آزمودنی‌ها

جنس	فراوانی			میانگین	انحراف معیار
سن	۱۶	۱۷	۱۸	۱۷/۲۵	۱/۵
دختر	۳۷	۳۶	۸۷		
پسر	۴۰	۴۲	۵۸	۱۷/۲۱	۱/۲۵

پرسشنامه عملکرد تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط فام و تیلور^۲ (۱۹۹۹) تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۴۸ ماده و ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی که شامل مؤلفه‌های خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد، برنامه‌ریزی و انگیزش را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۱ = هیچ تا ۵ = خیلی زیاد) انجام می‌گیرد. در پژوهش قلتاش، اوجی‌نژاد و برزگر (۱۳۸۹) روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید تأیید و پایایی پرسشنامه با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ

1. Academic Performance Questionnaire
2. Pham & Taylor

در مؤلفه خودکارآمدی ۰/۸۴، مؤلفه تأثیرات هیجانی ۰/۸۷، برنامه‌ریزی ۰/۶۵، فقدان کنترل پیامد ۰/۵۳، انگیزش ۰/۷۰ و نمره کل عملکرد تحصیلی ۰/۸۳ بدست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۱: جهت سنجش درگیری تحصیلی از پرسشنامه درگیری تحصیلی زرننگ (۱۳۹۱) که شامل ۳۸ ماده و ۳ مؤلفه رفتاری، انگیزشی (عاطفی) و شناختی بود، استفاده شد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (همیشه درست = ۵ تا همیشه نادرست = ۱) تنظیم شده است. زرننگ (۱۳۹۱) همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۷۶ و درگیری انگیزشی ۰/۸۶ گزارش نموده است. همچنین پایایی کل این پرسشنامه را ۰/۹۰ بدست آورد. با توجه به میزان شاخص‌های برازندگی ۳ عامل ۳۸ گویه پرسشنامه مطابق با مدل لینن برینک^۲ (۲۰۰۵) و پینتریچ (۲۰۰۹) به تأیید رسید و مشخص شد که مؤلفه‌ها و عبارات این پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردار هستند (به نقل از زرننگ، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در درگیری تحصیلی مؤلفه شناختی ۰/۸۸، درگیری تحصیلی مؤلفه عاطفی ۰/۷۰، درگیری تحصیلی مؤلفه رفتاری ۰/۶۴ و نمره کل درگیری تحصیلی ۰/۸۵ بدست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۳: این پرسشنامه توسط موریس^۴ (۲۰۰۱) تهیه و تدوین شده است. این پرسشنامه شامل ۲۳ ماده بوده و برای ارزیابی خودکارآمدی نوجوانان در چهار حیطه اجتماعی، تحصیلی، هیجانی و کلی تهیه شده است. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از سه خرده‌مقیاس خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی تشکیل شده است و توانایی آزمودنی را در موقعیت‌های مختلف می‌سنجد. در این پرسشنامه پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای ارزیابی می‌شود (اصلاً = ۱ تا بسیار زیاد = ۵). پایایی کلی این مقیاس توسط موریس (۲۰۰۱) ۰/۷۰، پایایی خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۸، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۰ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در ایران توسط طهماسیان و اناری (۱۳۸۸) برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی عمومی ۰/۷۳، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۶۶،

1. Academic engagement Questionnaire
2. Linnenbrink
3. Academic Self-Efficacy Questionnaire
4. Muris

خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۴ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۴ بدست آمد. این پرسشنامه همبستگی قابل ملاحظه‌ای با پرسشنامه، سبک اسناد منفی و شیوه‌های مقابله دارد. همبستگی آن با شیوه مقابله برابر با $r=0/29$ و سبک اسناد منفی $r=0/49$ می‌باشد. همچنین ثبات درونی آن نیز ۰/۸۰ گزارش شده است (طهماسیان و اناری، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ در مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی مؤلفه اجتماعی ۰/۸۴، خودکارآمدی تحصیلی مؤلفه تحصیلی ۰/۸۶، خودکارآمدی تحصیلی مؤلفه هیجانی ۰/۸۸ و نمره کل خودکارآمدی تحصیلی ۰/۹۱ بدست آمد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت^۱: این پرسشنامه توسط میدگلی^۲ و همکاران (۱۹۹۸) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۱۸ ماده و سه خرده‌مقیاس جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی اجتنابی است. پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌گردند (خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵). میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) اعتبار خرده‌مقیاس‌ها در مرجع اصلی بین ۰/۷۰ تا ۰/۵۰ گزارش نمودند. در پژوهش خرازی، اژهای، قاضی طباطبایی و کارشکی (۱۳۸۷) اعتبار جهت‌گیری هدفی خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. روایی محتوای و سازمان این پرسشنامه توسط کارشکی (۱۳۸۷) سنجیده شد، پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ در جامعه پژوهش برابر با ۰/۸۴ به دست آمد. کارشکی (۱۳۸۷) برای بررسی رویکرد ابزارهای سنجش جهت‌گیری هدفی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در مؤلفه اهداف پیشرفت تبحری ۰/۸۹، مؤلفه اهداف پیشرفت رویکردی ۰/۹۰ و مؤلفه اهداف پیشرفت اجتنابی ۰/۷۲ بدست آمد.

پرسشنامه ادراک از جو مدرسه^۳: این پرسشنامه توسط تریکت و موس^۴ (۱۹۷۳) ساخته شده است و دارای ۴ خرده‌مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین می‌باشد. خرده‌مقیاس حمایت همسالان دارای دو مؤلفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده‌مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس یک طیف ۵

1. Goals of progress Questionnaire
2. Midgley
3. Perception of school atmosphere Questionnaire
4. Trickett & Moos

درجه‌ای لیکرت (۱ = هرگز، الی ۵ = همیشه) انجام می‌گیرد. در این پژوهش، به منظور تعیین روایی مقیاس ادراک از جو مدرسه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج بیانگر این است که ساختار عاملی این مقیاس برآزش مناسبی دارد. بنابراین، همسویی سوالات با سازه ادراک از جو مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضریب پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ در جامعه پژوهش برابر با ۰/۷۴ بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در مؤلفه جو مدرسه حمایت معلم ۰/۸۰، جو مدرسه مؤلفه حمایت همسالان ۰/۸۲، جو مدرسه مؤلفه خودمختاری ۰/۸۹، جو مدرسه مؤلفه ثبات قوانین ۰/۸۰ و نمره کل جو مدرسه ۰/۸۹ بدست آمد.

نتایج

برای آزمون فرضیه‌های اصلی از روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است. یافته‌های توصیفی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد، بیشترین و کمترین نمره آزمودنی‌ها

شاخص متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
درگیری تحصیلی	۱۲۸/۱۱	۱۶/۱۶	۵۸	۱۵۵
خودکارآمدی تحصیلی	۷۴/۲۸	۱۳/۶۸	۲۳	۱۱۵
اهداف تبحری	۱۸/۵۷	۵/۳۲	۶	۳۰
اهداف رویکردی	۲۰/۵۱	۵/۸۲	۶	۳۰
اهداف اجتنابی	۱۶/۶۸	۴/۵۷	۶	۲۸
ادراک از جو مدرسه	۹۵/۵۷	۱۵/۲۴	۵۹	۱۴۵
عملکرد تحصیلی	۱۵۶/۴۸	۱۷/۸۸	۹۷	۲۰۰

نتایج مربوط به پیش فرض‌های تحلیل همبستگی و رگرسیون از قبیل آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون هم‌خطی و آزمون دوربین-واتسون انجام شد که نتایج بدست آمده بیانگر امکان استفاده از تحلیل‌های همبستگی و رگرسیون را داده است. جدول ۳ نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای را نشان می‌دهد.

جدول ۳. خلاصه نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای

عملکرد تحصیلی			متغیرها
P	N	r	
۰/۰۰۱	۳۰۳	۰/۳۸۴	درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	۳۰۳	۰/۵۷۳	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱	۳۰۳	۰/۵۴۳	اهداف تبحری
۰/۰۰۱	۳۰۳	۰/۳۶	اهداف رویکردی
۰/۰۰۱	۳۰۳	-۰/۵۲۲	اهداف اجتنابی
۰/۰۰۱	۳۰۳	۰/۳۷۵	ادراک از جو مدرسه

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در آزمودنی‌ها رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($r = 0/384$). بین خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی در آزمودنی‌ها رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($r = 0/573$). بین اهداف تبحری با عملکرد تحصیلی در آزمودنی‌ها رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($r = 0/543$). بین اهداف رویکردی با عملکرد تحصیلی در آزمودنی‌ها رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($r = 0/36$). بین اهداف اجتنابی با عملکرد تحصیلی در آزمودنی‌ها رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد ($r = -0/522$). همچنین نتایج نشان می‌دهد که بین ادراک از جو مدرسه با عملکرد تحصیلی در آزمودنی‌ها رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($r = 0/375$).

برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی توسط درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه از جدول‌های ۴، ۵ و ۶ نتایج حاصل از رگرسیون گام به گام و همزمان گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه مربوط به تعامل متغیرهای پژوهش

مدل	SS	df	MS	F	P	MR	R ²
رگرسیون	۵۰۵۴۰/۰۳	۶	۸۴۲۳/۳۴	۵۴/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۷۲۳	۰/۵۲۳
باقیمانده	۴۶۰۶۷/۶۴	۲۹۶	۱۵۵/۶۳				

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مقدار R² به دست آمده (۰/۵۲۳) بدین معنی که ۵۲ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه تبیین می‌شود. علاوه بر این نسبت F محاسبه شده (۵۴/۱۲) در سطح اطمینان حداقل ۹۹ درصد معنی‌دار است. بنابراین، می‌توان

نتیجه گرفت که بین متغیرهای درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه همبستگی معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۵. خلاصه‌ی مدل رگرسیون و مشخصه‌های آماری رگرسیون به روش همزمان

متغیرهای پیش‌بین	B	Beta	t	P
X ₁ - درگیری تحصیلی	۰/۰۴۳	۰/۰۴۱	۰/۸۷	۰/۳۸
X ₂ - خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۹۳	۰/۳۰۲	۶/۱۴	۰/۰۰۱
X ₃ - اهداف تبحری	۰/۷۳۷	۰/۲۲	۴/۱۷	۰/۰۰۱
X ₄ - اهداف رویکردی	۰/۳۰۲	۰/۰۹۸	۲/۱۶	۰/۰۳۲
X ₅ - اهداف اجتنابی	-۱/۲۱	-۰/۳۱۱	-۶/۹۶	۰/۰۰۱
X ₆ - ادراک از جو مدرسه	۰/۰۵۷	۰/۰۴۹	۱/۰۱	۰/۳۱
- عدد ثابت	۱۱۶/۲۳	-	-	-

مطابق اطلاعات مندرج در جدول ۵ ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین با عملکرد تحصیلی برابر با $MR=0/723$ است. بنابراین تقریباً ۵۲ درصد واریانس مربوط به متغیر عملکرد تحصیلی به وسیله متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شود. ضریب بتا مربوط به هر کدام از متغیرهای پیش‌بین و معنی‌داری آن‌ها نیز قابل مشاهده است که بر این اساس ضریب بتای درگیری تحصیلی و ادراک از جو مدرسه غیرمعنی‌دار و بقیه متغیرها معنی‌دار است. همچنین برای تعیین یک معادله پیش‌بینی مناسب با استفاده از کوچکترین مجموعه احتمالی از قوی‌ترین ترکیب متغیرهای پیش‌بین از روش رگرسیون گام به گام استفاده شده است. جدول ۶ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه مربوط به تعامل متغیرهای درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف تبحری، اهداف رویکردی، اهداف اجتنابی و ادراک از جو مدرسه با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش را با روش گام به گام نشان می‌دهد.

جدول ۶. ضرایب همبستگی چند گانه مربوط به تعامل متغیرهای پژوهش با روش گام به گام (Stepwise)

مقدار ثابت (a)	ضرایب رگرسیون (β) و (B)				نسبت احتمال F p	ضریب تعیین RS	همبستگی چند گانه MR	شاخص آماری متغیرهای پیش بین
	۴	۳	۲	۱				
۱۰۰/۸۸	-	-	-	B=۰/۷۴ β =۰/۵۷ t= ۱۲/۱۲ p=۰/۰۰۱	F=۱۴۶/۹۲ p<۰/۰۰۱	۰/۳۲۸	۰/۵۷۳	۱- خود کارآمدی تحصیلی
۱۳۷/۲۸	-	-	-۱/۴۵ B= -۰/۳۷ β = t=-۸/۱۵ p=۰/۰۰۱	B=۰/۵۸۵ β =۰/۴۴۷ t= ۹/۸۳ p=۰/۰۰۱	F=۱۲۲/۶۸ p<۰/۰۰۱	۰/۴۵۰	۰/۶۷۱	۲- اهداف اجتنابی
۱۲۶/۷۵	-	B=۰/۹۵۷ β =۰/۲۸۵ t= ۶/۱۱ p=۰/۰۰۱	-۱/۲۳ B= -۰/۳۱۵ β = t=-۷/۱۶ p=۰/۰۰۱	B=۰/۴۳۸ β =۰/۳۳۵ t= ۷/۱۶ p=۰/۰۰۱	F=۱۰۴/۱۵ p<۰/۰۰۱	۰/۵۱۱	۰/۷۱۵	۳- اهداف تبحری
۱۲۴/۲	B=۰/۳۲۵ β =۰/۱۰۶ t= ۲/۳۵ p=۰/019	B=۰/۸۲۶ β =۰/۲۴۶ t= ۵/۰ p=۰/۰۰۱	-۱/۲۴ B= -۰/۳۱۷ β = t=-۷/۲۶ p=۰/۰۰۱	B=۰/۴۱۷ β =۰/۳۱۹ t= ۹/۸ p=۰/۰۰۱	F=۸۰/۶۸ p<۰/۰۰۱	۰/۵۲	۰/۷۲۱	۴- اهداف رویکردی

همان طور که در جدول ۶ نشان داده شده است، طبق نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش گام به گام، از میان متغیرهای پیش‌بین، به ترتیب خود کارآمدی تحصیلی، اهداف اجتنابی، اهداف تبحری و اهداف رویکردی بهترین پیش‌بینی کننده برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش است و می‌توان به یک معادله پیش‌بینی با ترکیب ۴ متغیر پیش‌بین دست یافت که بر این اساس ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین برابر با $MR= ۰/۷۲۱$ و $RS= ۰/۵۲$ می‌باشد که در سطح $p<۰/۰۰۱$ معنی دار است.

لذا می‌توان گفت ترکیب چهار متغیر خودکارآمدی تحصیلی، اهداف اجتنابی، اهداف تبحری و اهداف رویگری می‌تواند ۵۲ درصد واریانس عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را تبیین کند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش دوره دوم متوسطه انجام گرفته است. نتایج پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های اهداف پیشرفت تبحری و رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد و اهداف اجتنابی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد. با توجه به نتایج یافته‌ها رابطه مثبت و معنی‌داری بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی مشاهده شد. این یافته با نتایج پژوهش موریوا و همکاران (۲۰۱۸)، دوگان (۲۰۱۵)، گرین و همکاران (۲۰۰۷)، دویی رات و مارین (۲۰۰۵)، پیتریچ و شرابن (۱۹۹۲) همخوانی دارد، به نظر می‌رسد دلیل رابطه درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در این می‌تواند باشد، که دانش‌آموزانی که کوشش بیشتری از لحاظ شناختی، رفتاری و انگیزشی در زمینه‌ای تحصیلی دارند، و مدت بیشتری روی تکالیف ایستادگی می‌کنند، احتمال یادگیری و پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت.

همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش رابطه معنی‌داری مشاهده شد. این یافته با نتایج پژوهش استاجکویچ و همکاران (۲۰۱۸) گلستانی‌نیا و همکاران (۱۳۹۵)، سماری و همکاران (۲۰۱۲)، لواسانی و همکاران (۱۳۸۸)، پاجارس و میلر (۱۹۹۴) و مازلان و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که دارای باورهای مثبت خودکارآمدی در زمینه تحصیلی هستند به دلیل قابلیت‌ها و توانمندی‌های که در خود می‌بینند، می‌توانند با خودتنظیمی درونی احساس‌ها، افکار و بالا بردن اعتماد بنفس خود باعث پیشرفت عملکرد تحصیلی می‌شوند، وجود خودکارآمدی تحصیلی بالا در دانش‌آموزان و محیط آموزشی تیزهوشان که سرشار از رقابت سالم، قابلیت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان را بیشتر برمی‌انگیزد، از طرف دیگر وجود مشوق‌هایی همچون معلمان، همسالان و والدین می‌تواند منابع مؤثر جهت اعتلای عملکرد تحصیلی باشند، همچنین وجود تقویت‌های

جانشینی در محیط آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش عامل دیگری است که باورها و نگرش مثبت دانش‌آموزان را برای احراز موفقیت بهبود می‌بخشد و حس رقابت و عملکرد تحصیلی را ارتقاء می‌دهد.

نتایج بدست آمده نشان داد بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت (تبحری، رویکردی و اجتنابی) با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش رابطه معنی‌داری وجود دارد، این یافته با نتایج یافته‌های اسپلتینگا، تیممرز و ون‌درووف^۱ (۲۰۱۷)، دوک و لیگیت^۲ (۲۰۰۰) و تومینین-سوئینی و همکاران (۲۰۱۲) هماهنگی دارد. در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان اشاره کرد، پژوهش‌های زیادی نشان دادند که اهداف تبحری با راهبردهای کنارآمدن مثبت و عواطف مثبت، یادگیری خودتنظیم، انتقال راهبردهای حل مسئله و پیشرفت در انجام تکالیف و نگرش اجتماعی مثبت نسبت به دیگران مرتبط است، انگیزش درونی که از پر اهمیت‌ترین پیش‌نیازهای آموزشی و یادگیری است از ویژگی‌های درونی دانش‌آموزانی است که اهداف تبحری دارند و این امر می‌تواند در بالا بردن عملکرد تحصیلی موثر باشد. ایوت (۱۹۹۶) بر این عقیده است که اهداف تبحری موجب تسهیل انگیزش درونی و پیش‌نیاز یادگیری در محیط آموزشی می‌باشد، همچنین یادگیرندگان با اهداف رویکردی به دنبال مشخص کردن شایستگی خود در مقایسه با دیگران هستند، چون اهداف رویکردی با سخت‌کوشی و تلاش در انجام تکالیف، غرور و عزت نفس بالا در امتحان همراه است، این غرور و موفقیت و کسب تأیید دیگران می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی داشته باشد (هورست و همکاران، ۲۰۰۷). دانش‌آموزان دارای اهداف رویکردی به دلیل مقایسه خود با دیگران در پی نشان دادن شایستگی خود هستند این مسئله می‌تواند موجب بالا بردن حس رقابت و ارزش‌گذاری به تکالیف و پافشاری بر انجام دادن، تکلیف را بیشتر ساخته و موجب ارتقاء سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف رویکردی می‌گردد. همچنین اهداف عملکردی-اجتنابی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. نتایج این تحقیق با یافته‌های اسپلتینگا و همکاران (۲۰۱۷)، هیلمن و همکاران (۲۰۱۰)، دوک و لیگیت (۲۰۰۰) و خرازی و همکاران (۱۳۸۷) هماهنگی دارد. در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان اشاره کرد که هسته اصلی مرکزی دانش‌آموزان با اهداف اجتنابی، عدم فهم کفایت و گریز

1. Scheltinga, Timmermans, & Van Der Werf

2. Dweck & Leggett

از یادگیری به دلیل احساس عدم شایستگی است شاید این‌گونه دانش‌آموزان، ترس و اضطراب خود و عزت نفس پایین را از طریق عدم یادگیری با فعالیت‌هایی نظیر مرور زیاد مواد درسی جبران کنند. همچنین معنی‌دار نبودن این رابطه بخاطر ترسی است که این دانش‌آموزان از مقایسه‌های اجتماعی و شناخته شدن به عنوان فردی کندآموز دارند، دانش‌آموزان با اهداف اجتنابی از کمک‌طلبی همسالان و معلمان خود اجتناب می‌کنند تا از ناشایسته و ناتوان به نظر رسیدن نزد دیگران دوری کنند، همچنین به دلیل مقایسه اجتماعی با دیگران و احساس عدم کفایت و انگیزش پایین عملکرد تحصیلی این‌گونه دانش‌آموزان به مرور زمان به سطح پایین آموزش پایین سوق داده می‌شوند. به علاوه، بین ادراک از جو مدرسه با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیرهوش رابطه معنی‌داری وجود دارد این یافته با نتایج پژوهش کولی و همکاران (۲۰۱۱)، اوممو (۲۰۱۸)، هائرتل، والبرگ و هائرتل^۱ (۲۰۰۸) و کریمی (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ادراک از جو مدرسه به عنوان یک نوع ارزشیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجربیات مدرسه است (هوبنر و همکاران، ۲۰۰۱). بررسی و مطالعه جو مدرسه و کوشش برای اصلاح آن، عامل مهمی برای ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش در مدرسه دارد، این درک هم می‌تواند بر محیط روان‌شناختی هم بر شکل فیزیکی کلاس تأثیر بگذارد، ممکن است محیط گرم یا سرد، قابل اعتماد، ترس‌آور یا اطمینان‌بخش، تسهیل‌کننده یا بازدارنده سازد و سبب تمایز دو مدرسه مشابه از یکدیگر شود لیکن در مدارسی که جو مناسبی دارند، معلمان بهتر می‌توانند با یکدیگر همکاری کرده وظایف شغلی خود را انجام دهند، احترام بین‌فردی، وظیفه‌شناسی، انگیزشی و مشارکت مسئولانه در مدرسه بیشتر نمود خواهد کرد و این عوامل موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد (شاکرمی و همکاران، ۱۳۹۶). اگر این نگرش در دانش‌آموزان به وجود آید که مدرسه مسئولیت اجتماعی و فهم انسان را از جهان را افزایش می‌دهد، علاقه و انگیزه بیشتر شده و لذت و تعهد بالاتری نسبت به یادگیری را در خود به وجود می‌آورند. نتایج پژوهش تحلیل رگرسیون در جدول ۵ نشان داد میان متغیرهای پیش‌بین به ترتیب خودکارآمدی تحصیلی، اهداف اجتنابی، اهداف تبحری و رویکردی بهترین پیش‌بینی‌کننده برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیرهوش می‌باشند. در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان اشاره کرد که دانش‌آموزانی که دارای باورهای مثبت

1. Haertel, Walberg, & Haertel

خودکارآمدی در زمینه تحصیلی هستند به دلیل قابلیت‌ها و توانمندی‌های که در خود می‌بینند، می‌توانند با خود تنظیمی درونی احساس‌ها، افکار و بالا بردن اعتماد بنفس خود باعث پیشرفت در عملکرد تحصیلی می‌شوند (استاجکویچ و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین دانش‌آموزانی که داری اهداف اجتنابی هستند بدلیل جهت‌گیری هدف آن‌ها بر فرآیندهای ناکامی الگویی مناسبی جهت پیش‌بینی درماندگی و پرورش نگرش‌های منفی که منجر به عملکرد تحصیلی پایین می‌گردد، اهداف تبحری نیز به دلیل پرورش درک فهم، رشد شایستگی و داشتن عزت نفس بالا، تعهد، تلاش بیشتر جهت پیشرفت تحصیلی و اثبات شایستگی خود بیشتر از دیگران درگیر تحصیلی می‌شوند این امر در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی تأثیر بسزایی را نشان می‌دهد، اهداف رویکردی نیز به دلیل گرایش شدید به مقایسه‌های اجتماعی، تصور این‌که دیگران آن‌ها را مورد قضاوت‌های خودشان قرار می‌دهند و عدم تعامل تحصیلی با همسالان مانع درگیری بیشتر و پیش‌بینی‌کننده خوبی در زمینه افت یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شوند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که پژوهش حاضر در میان نمونه شهر اهواز انجام شده، لذا تعمیم آن به سایر افراد باید رعایت احتیاط به عمل آید. همچنین ابزارهای سنجش یعنی پرسشنامه‌ها، جنبه خودگزارشی داشته و احتمال سوگیری آزمودنی‌ها وجود دارد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی، ادراک از جو مدرسه و اهداف تبحری در دانش‌آموزان تیزهوش مدارس مربوطه به جای تمرکز بر نمره و ایجاد رقابتی ناسالم برای دانش‌آموزان که منجر به مقایسه و حس بی‌کفایتی می‌شود، بر یادگیری در حد تسلط بر مطالب درسی، انگیزش درونی و فهم عمیق مطالب تأکید شود. در نهایت نگارنده وظیفه خود می‌داند از همه دانش‌آموزان دختر و پسر تیزهوش متوسطه دوم شهر اهواز که در این پژوهش مشارکت داشتند و همچنین اولیاء مدرسه آن‌ها صمیمانه قدردانی نماید.

منابع

افروز، غ. (۱۳۸۶). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و تربیت کودکان و نوجوانان* (چاپ ۱). تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

- تمنایی فر، م. ر.، و گندمی، ز. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه راهبردی آموزشی، ۱۴(۱)، ۱۹-۱۵.
- خرازی، س.ع.، اژهای، ج.، قاضی طباطبایی، س.م.، و کارشکی، ح. (۱۳۸۷). بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۸(۳)، ۹۳-۷۳.
- زرنگ، ر. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، مشهد.
- سیف، ا. (۱۳۹۴). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات دوران.
- سیف، س. (۱۳۹۱). پیش‌بینی ابعاد خلاقیت بر اساس جهت‌گیری هدف در درس ریاضی در میان دانش‌آموزان دبیرستان‌های پرورش استعداد های درخشان نمونه دولتی و عادی. نشریه روان‌شناسی افراد استثنایی، ۲(۷)، ۹۷-۷۱.
- شاکرمی، م.، مسعود صادقی، م.، و قدم پور، ع. (۱۳۹۶). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۸(۲۹)، ۱۵۹-۱۸۲.
- طهماسیان، ک.، و اناری، آ. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین ابعاد خود اثرمندی و افسردگی در نوجوانان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۳(۱)، ۹۴-۸۴.
- عابدینی، ی. (۱۳۸۵). الگوی ساختاری رابطه ای اهداف رویکردی عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران.
- قلناش، ع.، اوجی‌نژاد، ا. ر.، و برزگر، م. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱(۴)، ۱۳۵-۱۱۹.
- کارشکی، ح. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. تازه‌های علوم شناختی، ۱۰(۳)، ۲۱-۱۳.

کریمی، ص. (۱۳۹۴). رابطه بین جو مدرسه با مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، مرودشت.

گلستانی‌نیا، ن.، شهنی بیلاق، م.، و مکتبی، غ. ح. (۱۳۹۵). بررسی رابطه علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزش منفی با عملکرد تحصیلی میانجی‌گری ادراک کنترل، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی در دانش‌آموزان دختر دوم دبیرستان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳(۱)، ۸۳-۱۰۰.

لواسانی، غ.، اژه‌ای، ج.، و افشاری، م. (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی، ۱۳(۳)، ۲۹۰-۳۰۵.

وفا، ش.، ابراهیمی قوام، ص.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جو کلاس با راهبردهای خود تنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. نشریه روان‌شناسی افراد استثنایی، ۳(۱۴)، ۱-۲۳.

- Abu-Jaber, A. (2011). Educational programs for gifted students. *Teacher Mission Journal*, 49(4), 23-27.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denonconcourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self- efficacy on student's self- regulation and performance *International Journal of Psychology*, 40(6), 373-384.
- Chamberlain, M. T., & Chamberlain, S. A. (2010). Enhancing preserve teacher development: Field experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 381-416.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2007). *Emotional Intelligence in every day life*. New York: psychology press.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Dinger, F. C., Dickhauser, O., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2013). Antecedent and consequences of student's achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101.
- Dogan, U. (2015). Student engagement, Academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.

- Dupeyrat, C., & Martin, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of dwecks' model with returning to school adults. *Contemporary Education Psychology*, 30(1), 43-59.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (2000). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 269-279.
- Haertel, G, Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (2008). Socio-Psychological environments and learning: A quantities synthesis. *British Educational Research*, 7, 27-36.
- Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667-698.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and School satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183.
- Hulleman, Ch. S. Bodmann, Sh. M., & Harackewicz, J. M. (2010). A meta analytic review of achievement goal measures: different labels for the constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Lam, S. F. Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B.P., Stanculescu, E., Basnett, J., Duck, R., Farrell P., Liu, Y., Negovan V., Nelson, B., Yang, H., Zollneritsch, J. (2016). Cultural Universality and specificity of student engagement in school: The results of international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137-153.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dalliance of performance approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Mazlan, I., Abdul Rahim, M. R., & Sharina, S. A. (2019). The impact of self-efficacy (online measure) on students' grade point scores. *International Journal of Asian Social Science*, 9(3), 271-275.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Moreiva, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on student's engagement with school: Academic Performance the effect of school support for leaning on student's engagement. *Journal leaning and Individual Differences*, 67, 67-77.

- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145- 149.
- Omemu, F. (2018). School climate and student academic achievement in edo state public secondary schools. *International Journal of Scientific Research in Education*, 11(2), 175-186.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: effects of process- versus outcome-based mental simulations on performance. *Society for Personality and Social Psychology*, 25(2), 250-260.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-70.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk, & J. Meece (Eds), *Student perceptions in the classroom* (pp. 146-83.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ray Sheldon, K. M & kasser, T.(1998).Pursuing personal goals; skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and social psychology bulletin*, 24, 1319-1331.
- Samari, A., Araban, S., Javdan, M., Rais, R. H. & Sheiknifini, A. A. (2012). Comparing hope and academic self-efficacy beliefs in high and low achievement students: A casual Comparative study. *Journal of Basic and Applied Scictific Research*, 2(8), 7998-8001.
- Scheltinga, P. A. M., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, G. P. C. (2017). Dominant achievement goals and academic outcomes across tracks in high school. *Journal of Experimental Educational Psychology*, 37(5), 582-598.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental of student engagement: Coping and every resilience. In S. L. Christenson, A. L. Resechly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research in student engagement*. New York: Springer
- Stajkovic, A., Bandura, A., Locke, E., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93-102.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.

Vanmeerbeek, M., Van Onckelen, S., Bouuaert, C., & Burette, P. (2006). Gifted children and the family physician. *La Presse Medicale*, 35(1-2), 86-90.