

ارائه مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی،

درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری

سمیه داودی*

*کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی

دریافت: 1391/07/27

پذیرش: 1391/11/06

چکیده

تحصیلی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق متغیرهای واسطه ای درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری، بر پیشرفت تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.

علاوه این نتایج نشان داد که، ضرایب مسیر در مدل دانشجویان دختر (خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری با پیشرفت تحصیلی)؛ از لحاظ آماری معنادارتر از ضرایب مسیر مدل دانشجویان پسر است اما در سایر ضرایب مسیر بین مدل دانشجویان زبان انگلیسی دختر و پسر، تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، درگیری انگیزشی، درگیری رفتاری، پیشرفت تحصیلی.

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با تأکید بر نقش واسطه ای متغیرهای درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و رفتاری دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس می باشد. برای این منظور با استفاده از فرمول کرجسی و مورگان و به روش تصادفی ساده، تعداد 230 از دانشجویان انتخاب شدند. پس از تحلیل پرسشنامه، نتایج نشان داد که مدل با داده های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و تأثیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد. متغیر درگیری شناختی، نسبت به سایر متغیرهای بررسی شده در مدل، بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین متغیر خودکارآمدی

پست الکترونیک: davodi.2010@yahoo.com

Presenting the Prediction Model of Academic Achievement with Emphasizing the Mediate Role of Cognitive, Motivational and Behavioral Engagement

somayeh davodi*

*M.Sc. Graduate in English language Education

Receipt: 2012/10/15
Acceptance: 2013/01/19

Abstract

The objective of this study was determining the relationship between academic self-efficacy and academic achievement emphasizing the mediator role of cognitive, motivational and behavioral engagement of students in Islamic Azad University - Bandar Abbas branch. For this purpose, Krejcie and Morgan (1970)'s formula used, and 230 students selected using simple random sampling. After analyzing the collected questionnaires, results indicated that research model has a good fitness and the direct effects of academic self-efficacy, cognitive, motivational and behavioral engagement on academic achievement were significant.

Compared to other variables, cognitive engagement exerted the most significant effect on academic achievement.

Academic self-efficacy had a direct effect on academic achievement and also exerted an indirect effect on academic achievement through cognitive, motivational and behavioral engagement. Results also indicated that path coefficients in girl's model (academic self-efficacy, cognitive, motivational and behavioral engagement and academic achievement) are more significant than those of boy's model but, there was no significant difference between all the other path coefficients.

Key words: Academic self-efficacy, Cognitive engagement, Motivational engagement, Behavioral engagement, Academic achievement.

Email: davodi.2010@yahoo.com

مقدمه

کاری را در آینده به خوبی انجام داد. بر همین اساس خودکارآمدی³ به عنوان یکی از متغیرهای انگیزشی در مدل انتظار-ارزش، نمایانگر باورهای افراد درباره خود برای انجام تکلیف است. نظریه خودکارآمدی از نظریه کلی یادگیری اجتماعی بندورا نشأت می گیرد. چانک و دیگران⁴ (2008) خودکارآمدی را توانایی های مشهود فرد برای یادگیری یا فعالیت در سطوح تعیین شده می دانند همچنین ارمورد⁵ (2006) معتقد است که خودکارآمدی، قضاوت خود ساخته فرد درباره توانایی هایش در انجام موفقیت آمیز وظایفش است.

خودکارآمدی به عنوان ساختاری کلیدی برای بهبود یادگیری و «پیشرفت تحصیلی»⁶ می باشد و پژوهش های بسیاری نشان دادند که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (پیتریچ و دی گروت⁷، 1990؛ هی و والکر⁸، 2000؛ پاجارس و والینت⁹، 1997؛ پاجارس، میلر و جونسن¹⁰، 1999؛ کریمزاده، 1380؛ امینی، 1382؛ نصراصفهان، 1382؛ خان محمدی، 1384؛ محسن پور، 1384؛ رستگار، 1385).

به علاوه پژوهش ها نشان می دهد خودکارآمدی با مؤلفه های درگیری تحصیلی ارتباط دارد. نتایج پژوهش ها نشان می دهد دانشجویان زبان انگلیسی که معتقدند توانا هستند از راهبردهای شناختی و فرا شناختی بیشتری استفاده می کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکالیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می دهند (شانک، 1985، به نقل از پیتریچ، 1999).

خودکارآمدی جنبه حیاتی انگیزش است و رفتار بین افراد و نیز میزان تغییر خودکارآمدی فرد را پیش بینی می کند (بندورا و لاک¹¹، 2003). زیرا باور خودکارآمدی بر

یکی از ابعاد مهم در نظام آموزش عالی کشور ما پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی است و می توان از آن به عنوان شاخص عمده سنجش کیفیت آموزش عالی یاد کرد. معمولاً پیشرفت تحصیلی براساس نتایج آزمونهای نهایی مورد سنجش قرار می گیرد و نمراتی را که دانشجویان زبان انگلیسی در دوره های مختلف تحصیلی و در دروس مختلف کسب می نمایند، نشانی از میزان پیشرفت تحصیلی آنان تلقی می کند (عبداللهی، 1378).

در کل میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی یکی از ملاکهای کارآیی نظام آموزش عالی است که براساس نمرات کسب شده در پایان هر ترم تحصیلی ارزشیابی می شوند. بنابراین تحلیل و بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می تواند زمینه ساز اخذ تصمیماتی شود که، کارآیی درونی را بهبود بخشیده و زمینه های بهبود نظام آموزشی را فراهم می سازد.

نتایج تحقیقات انجام شده نشان می دهد که پیشرفت تحصیلی نتیجه تأثیر تنها یک عامل نیست بلکه عوامل متعددی بر این متغیر تأثیرگذار هستند که برخی از این عوامل مؤثر را می توان از عوامل انگیزشی نام برد اگر چه ساختارهای انگیزشی بسیاری وجود دارد که کاربرد مستقیمی در کلاس درس دارند، اما باورهای دانشجو در زمینه توانایی های خودش است که او را قادر می سازد تا تکلیفی را انجام دهد. محققان و نظریه پردازان برای تبیین ارتباط میان عوامل انگیزشی با پیشرفت تحصیلی، مدل-های گوناگون ارائه کرده اند؛ از آن میان می توان به تحقیق پتتریچ و دی گروت¹ (1990)؛ به نقل از محسن پور، 1384) اشاره کرد. این محققان برای انتخاب متغیرهای انگیزشی از یک مدل انگیزشی به نام مدل «انتظار - ارزش»² استفاده کرده اند. منظور از انتظار در این مدل، عقاید یادگیرنده درباره این است که چگونه می توان

3. Self-efficacy

4. Schunk et al

5. Ormrod

6. Academic achievement

7. De Groot

8. Huy & Walker

9. Valiant

10. Johnson

11. Bandura & Locke

¹. Pintrich & De Groot

2. Expectancy-value theory

چنانکه ذکر شد درگیری شناختی یکی از اجزای درگیری تحصیلی، است و در بیشتر پژوهش ها به عنوان متغیر واسطه ای مورد تأکید قرار گرفته است. (رستگار، 1385) درگیری شناختی، سطح سرمایه گذاری روان شناختی است که به هدف یادگیری نیاز دارد و همچنین اولویت دادن به کار سخت است (فردریک و دیگران، 2004). لینن برینک و پینتریک⁹ (2003) از درگیری شناختی تحت عنوان نشانگرهای استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی نام برده اند. همچنین عباپاف (1375) به نقل از سیف، (1382)، درگیری شناختی را تحت عنوان راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد پژوهش و بررسی قرار دادند. پینتریک و دی گروت (1990) به نقل از محسن پور، (1384) نشان دادند که فراگیری که از نظر شناختی، در تکالیف خود درگیر می شدند، یعنی می کشیدند از طریق سازماندهی مطالب و تمرین کردن به یادگیری خود کمک کنند، عملکردشان بهتر از فراگیری بود که تمایل به بهره گیری از این راهبردها را نداشتند. در مجموع مطالعاتی نظیر آزاد عبدالله پور (1382)، امینی (1382) و محسن پور (1384) نشان دادند که درگیری شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اثر مستقیم و مثبت است و فراگیری که از راهبردهای سطح بالا و فراشناختی استفاده می کنند از لحاظ شناختی، نسبت به آنهایی که راهبردهای سطح پایین و شناختی را مورد استفاده قرار می دهند، در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر درگیرند.

یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی، درگیری انگیزشی است درگیری انگیزشی می تواند با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط باشد. (اکسلز و همکاران، 1998، به نقل از لینن برینک و پینتریک، 2003). فردریک و همکاران (2004) درگیری عاطفی را به عنوان واکنش های مؤثر فرد می نامند که عبارتند از: واکنش نسبت به مدرس و واکنش نسبت به کلاس و تکلیف. همچنین

گزینه اهداف چالش آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می گذارد (لاک¹ و لتهام²، 1990). به طور کلی پیشینه پژوهش ها از جمله تاکن³ (2007) در مورد خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی نشان می دهد که خودکارآمدی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه دارد. همچنین ولترز و همکارانش⁴ (2005) در تحقیق خود مدعی است که سطوح پایین خودکارآمدی منجر به عدم درگیری می شود. او با اطمینان می گوید فراگیری که در سطوح بالای درگیری شناختی قرار دارند بسیار هدف مدار بوده و دارای سطوح بالای خودکارآمدی هستند. هرینگتن و همکاران⁵ (2003) بیان کرده اند که سطوح بالای خودکارآمدی و خودتنظیمی منجر به سطوح بالای درگیری می شود. نتایج پژوهش های گرین و همکاران⁶ (2004) و پاتریک و دیگران⁷ (2007) مشابه پژوهش هرینگتن و همکاران (2003) می باشد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی است فردریک و همکاران⁸ (2004) معتقدند که درگیری حیطه ای گسترده دارد و سطوح هر کدام بسته به یادگیرنده و محتوای یادگیری فرق می کند و به طور کلی به تعامل بین فرد و محیط بستگی دارد و نشان دادند که درگیری تحصیلی بر اساس سه نوع شناختی، عاطفی و رفتاری تعریف می شود. درگیری شناختی به تلاش داوطلبانه فرد برای درک و تسلط بر وظایف چالش انگیز؛ درگیری عاطفی به احساسات مثبت یا منفی فرد در مورد محیط آموزشی و درگیری رفتاری به مشارکت فرد در محیط آموزشی اشاره می کند.

1. Locke
2. Latham
3. Tuckman
4. Wolters et al
5. Herrington
6. Greene et al
7. Patrick et al
8. Fredricks

9. Linnenbrink & Pintrich

در این پژوهش، با توجه به ماهیت موضوع، اهداف و فرضیات پژوهش، روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی است.

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس در سال 1389 تشکیل می‌دادند و برای تعیین حجم نمونه با توجه به فرمول کرجسی و مورگان³، تعداد 230 نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند.

در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری باورهای خود کارآمدی تحصیلی از پرسشنامه ای مک ایلروی و بانتینگ (2002)، استفاده شد است.

فردریکس و همکاران (2004) پرسشنامه ای با 19 سؤال تهیه کردند که پاسخ‌های آن طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است و سه نوع درگیری یعنی درگیری رفتاری، انگیزشی و درگیری شناختی را اندازه‌گیری می‌کند.

بنا بر نظر بندورا (1997، نقل از محسن پور، 1384) هنگام سنجش عملکرد افراد باید عملکرد واقعی آنها را مورد توجه قرار داد و عملکرد واقعی نیز وقتی نمود پیدا می‌کند که انجام تکلیف برای آزمودنی‌ها حائز اهمیت باشد و برای انجام آن انگیزش بالایی داشته باشد. بر این اساس آزمون‌های پایانی فوق‌العاده مهم می‌باشند. بنابراین معدل تحصیلی پایان نیمسال به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی آنان منظور گردید و در تجزیه و تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت.

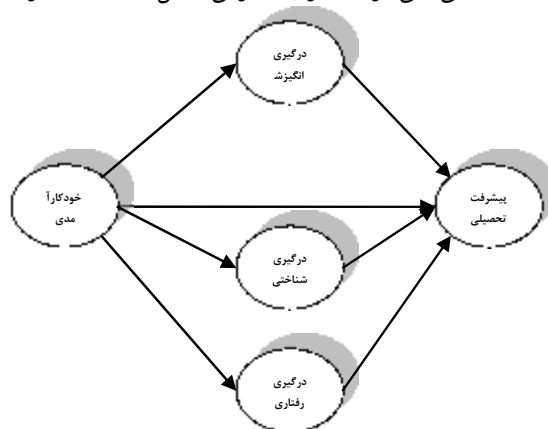
جدول 1. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	1	2	3	4	5
پیشرفت تحصیلی	1				
درگیری انگیزشی	0/35**	1			
درگیری شناختی	0/43**	0/12*	1		
درگیری رفتاری	0/38**	0/13*	0/20**	1	
خودکارآمدی تحصیلی	0/47**	0/26**	0/32**	0/28**	1

P**<0/01 p* <0/05

پیشینه پژوهش‌ها حاکی از ارتباط مثبت بین درگیری انگیزشی و پیشرفت تحصیلی است (پیتتریچ و گارسیا، 1991، به نقل از لینن برینک و پیتتریچ، 2003).

از نظر فردریک و همکاران (2005) درگیری رفتاری شامل اعمال قابل مشاهده مانند رفتار مثبت، تلاش، مقاومت، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند مسابقات ورزشی و انجمن‌های علمی است. فین و ولکل¹ (1993) شش شاخص درگیری رفتاری را ارائه کردند که عبارتند از: غیبت و تأخیر (عادت به دیر آمدن به محیط آموزشی)، عدم شرکت (انجام ندادن تکلیف)، حضور (منظم بودن در همه کلاس‌ها)، آمادگی (داشتن لوازم التحریر و دیگر ملزومات)، رفتار (عدم اختلال در محیط یادگیری) و رابطه استاد-دانشجو (بازخورد و پاسخ مثبت). برخی پژوهش‌ها از جمله حجازی، رستگار، کرمدوست و قربان جهرمی (1387) رابطه میان پیشرفت تحصیلی و درگیری رفتاری² را مورد توجه قرار داده‌اند. با جمع‌بندی نتایج پژوهش‌های مختلف در خصوص خودکارآمدی، مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، می‌توان الگوی مفهومی شکل 1 را ارائه نمود.



شکل 1. نمودار مسیر مدل مفهومی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی

مواد و روش‌ها

3. Krejcie and Morgan

1. Finn & Voelkl
2. Behavioral Engagement

بر اساس اطلاعات جدول 1، به جز همبستگی بین متغیرهای درگیری شناختی و رفتاری با درگیری انگیزشی که در سطح 0/05 معنی دار است، همبستگی سایر متغیرها در سطح 0/01 معنی دار می باشد بیشترین همبستگی مربوط به خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی با پیشرفت تحصیلی و کمترین میزان همبستگی مربوط به درگیری رفتاری و شناختی با درگیری انگیزشی می باشد. از آنجایی که در این پژوهش هدف بررسی نقش واسطه ای و پیش بینی کننده متغیرها و همچنین تعیین میزان اثرات مستقیم و غیر مستقیم این متغیرها با یکدیگر به روش تحلیل مسیر است بنابراین اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر در جدول 2 ارائه شده است.

جدول 2. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

اثرات	اثرات مستقیم	اثرات غیر مستقیم	اثرات کل
به روی پیشرفت تحصیلی از	-----	-----	-----
درگیری انگیزشی	0/22	-----	0/22
درگیری شناختی	0/28	-----	0/28
درگیری رفتاری	0/22	-----	0/22
خودکارآمدی تحصیلی	0/27	0/21	0/48
به روی درگیری انگیزشی از	-----	-----	-----
خودکارآمدی تحصیلی	0/26	-----	0/26
به روی درگیری شناختی از	-----	-----	-----
خودکارآمدی تحصیلی	0/32	-----	0/32
به روی درگیری رفتاری از	-----	-----	-----
خودکارآمدی تحصیلی	0/28	-----	0/28

اثرات غیر مستقیم متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی (0/21) از طریق تاثیر گذاری روی درگیری تحصیلی (شناختی، انگیزشی و رفتاری) بر پیشرفت تحصیلی معنی دار است. همچنین در جدول 2 اثرات کل متغیرهای برون زا بر متغیرهای درون زا آورده شده است.

جدول 2. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

در مدل ارائه شده بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، متغیر میانجی درگیری تحصیلی قرار دارد اثر کل خودکارآمدی تحصیلی (0/48) به روی پیشرفت تحصیلی دانشجو معنی دار است. (P<0/05 و T=9/77) اما بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی (شناختی، انگیزشی و رفتاری) هیچ متغیر میانجی وجود ندارد لذا اثرات کل آنها برابر با ضرایب اثر مستقیم می باشد اثر کل خودکارآمدی تحصیلی به روی پیشرفت تحصیلی دانشجو (0/47) معنی دار است. (P<0/05 و T=9/77) اثر کل درگیری شناختی به روی پیشرفت تحصیلی (0/28) معنی دار است (P<0/05 و T=6/07) اثر کل درگیری انگیزشی (0/22) به روی پیشرفت تحصیلی (0/22) معنی دار است. (P<0/04 و T=4/87) اثر کل درگیری رفتاری به روی پیشرفت تحصیلی (0/22) معنی دار است. (P<0/04 و T=4/92) میزان واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی

در پژوهش حاضر، اثرات غیرمستقیم متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی به روی پیشرفت تحصیلی محاسبه می شود.

طبق جدول 2، متغیر خودکارآمدی تحصیلی (0/01) (P<0/27 و T=5/45) اثر مستقیم و معنی داری با پیشرفت تحصیلی دارد. متغیر درگیری انگیزشی (0/02)

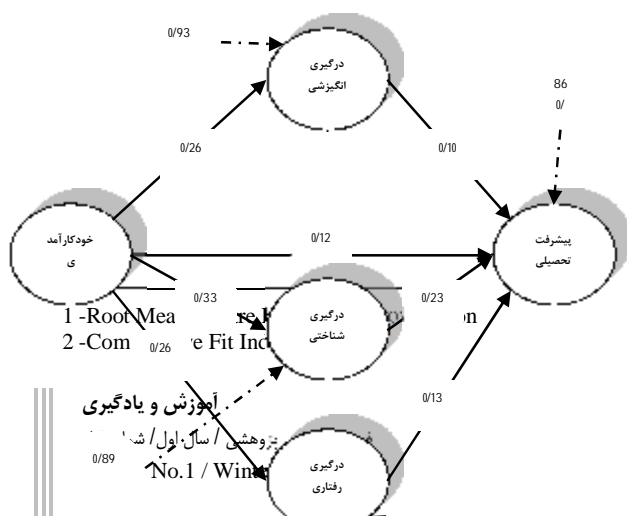
GFI	0/99
AGFI	0/96
CFI	0/99
RMSEA	0/05
X2	6/62
DF	3
P	0/085

به اعتقاد هومن (1383) نسبت (df/X^2) یک معیار ثابت برای مدل قابل قبول است. مقدار ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)¹ در مدل‌هایی که برازندگی خیلی خوب دارند مساوی یا کمتر از 0/05 است، مقادیر بالای 0/05 تا 0/08 نیز نشان دهنده خطای معقول در جامعه است همچنین مقادیر شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) و شاخص برازش تطبیقی (CFI)²، در مدل‌های دارای برازندگی خوب مساوی یا بزرگتر از 0/90 است (رستگار، حجازی و جمشیدی، 1387: 63). مشخصه‌های برازندگی گزارش شده در جدول 3 حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها است.

جدول 4. درجه آزادی و مجذور کای مدل نامحدود

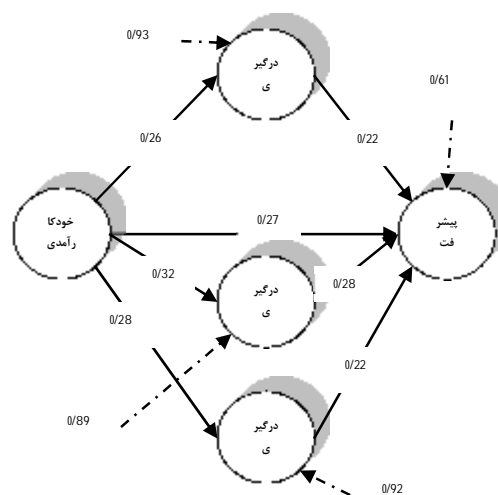
شاخص‌های برازش	ارزش
X2	9/55
DF	6
P	0/145

شکل 3- مدل نامحدود با ضرایب استاندارد برای دانشجویان پسر



توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری (0/39) است. اثر کل خودکارآمدی تحصیلی به روی درگیری شناختی (0/32) معنی‌دار است. $(T= 6/17$ و $P<0/05)$ میزان واریانس تبیین شده درگیری شناختی توسط متغیر خودکارآمدی تحصیلی 0/11 است. اثر کل خودکارآمدی تحصیلی به روی درگیری انگیزشی (0/26) معنی‌دار است $(P<0/05)$ و $(T=4/79)$ میزان واریانس تبیین شده درگیری انگیزشی توسط متغیر خودکارآمدی تحصیلی 0/07 است. اثر کل خودکارآمدی تحصیلی به روی درگیری رفتاری (0/28) معنی‌دار است $(P<0/05)$ و $(T=5/24)$ میزان واریانس تبیین شده درگیری رفتاری توسط متغیر خودکارآمدی تحصیلی 0/08 است.

شکل 2. مدل برازش شده برای کل نمونه

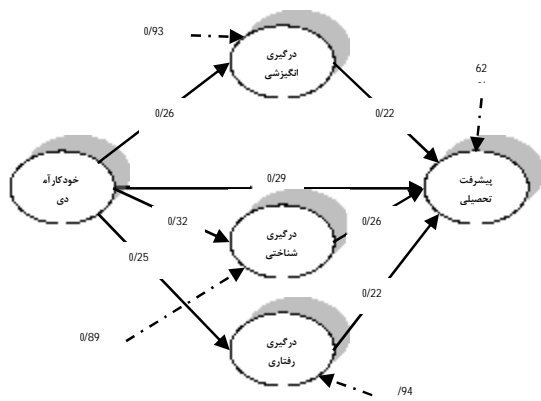


اولین مرحله مقایسه مدل در دو گروه، تشخیص تفاوت کلی بین گروهها است که این امر به وسیله شاخص برازندگی مجذور کای ارزیابی و تعیین می‌شود اگر مجذور کای از لحاظ آماری معنادار باشد باید قضاوت کرد که بین گروهها تفاوت وجود دارد.

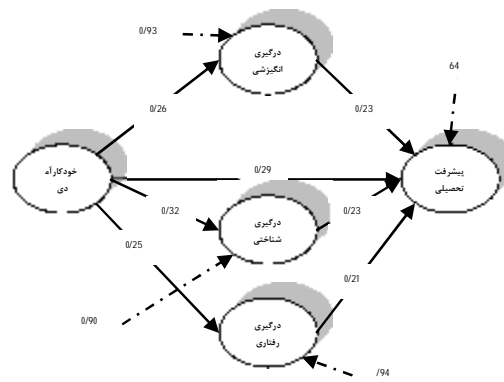
جدول 3. آمارهای نیکویی برازش مدل

شاخص‌های برازش	ارزش
----------------	------

پس از محاسبه مدل نامحدود، ضرایب معادل برای دو گروه، مساوی فرض شد (مدل محدود) سپس نرم افزار *Amos* تمام ضرایب مسیر را به طور همزمان با توجه به این محدودیت برآورد نمود مدل محدود، در واقع مجذور کای و درجه آزادی بیشتری در مقایسه با مدل نامحدود دارد که مقادیر آن به شرح جدول 5 می باشد. شکل 4. مدل نامحدود با ضرایب استاندارد برای دانشجویان دختر



شکل 4. مدل نامحدود با ضرایب استاندارد برای دانشجویان دختر

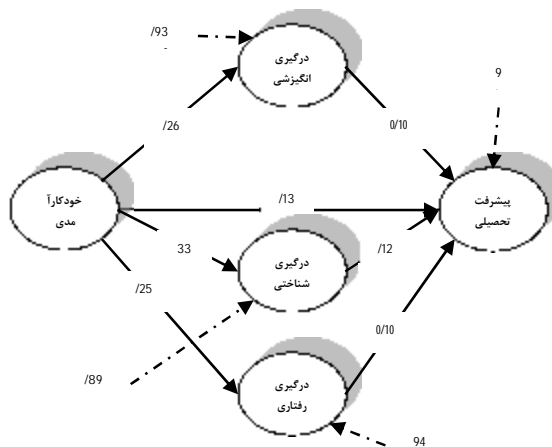


جدول 5. درجه آزادی و مجذور کای مدل محدود

شاخص های برازش	ارزش
X2	۱۷/۳۵
DF	۱۳
P	۰/۱۸۴

پس از محاسبه ضرایب مسیر مدل نامحدود و محدود، مجذور کای هر دو مدل مقایسه شد مجذورکای حاصل از مقایسه هر دو مدل (7/8) با درجه آزادی 7 از لحاظ آماری معنادار است بنابراین می توان نتیجه گرفت که، حداقل در یک جفت از ضرایب مسیر، تفاوت وجود دارد. برای تعیین شباهت و تفاوت ضرایب مسیر در مدل دانشجویان دختر و پسر، هر جفت از ضرایب مسیر، بررسی شد که نتایج آن در جدول 6 ارائه شده است.

شکل 5. مدل محدود با ضرایب استاندارد برای دانشجویان پسر



درگیری رفتاری اثری مستقیم و معناداری با پیشرفت

اثرات	اثرات مستقیم		اثرات غیر مستقیم		اثرات کل	
	0/10	0/26	0/10	0/26	0/10	0/26
به روی پیشرفت تحصیلی از	-	-	-	-	-	-
درگیری شناختی	0/10	0/26	-	-	0/10	0/26
درگیری رفتاری	0/10	0/26	-	-	0/10	0/26
خودکارآمدی تحصیلی	0/10	0/26	0/19	0/09	0/29	0/13
به روی انگیزشی از	-	-	-	-	-	-
خودکارآمدی تحصیلی	0/26	0/26	-	-	0/26	0/26
به روی شناختی از	-	-	-	-	-	-
خودکارآمدی تحصیلی	0/33	0/32	-	-	0/32	0/33
به روی رفتاری از	-	-	-	-	-	-
خودکارآمدی تحصیلی	0/25	0/25	-	-	0/25	0/25

تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با یافته های حجازی، رستگار، کرمدوست و قربان جهرمی، 1387 همخوانی دارد. براساس نتیجه پژوهش از بین متغیر های موثر بر پیشرفت تحصیلی، درگیری شناختی بیشترین نقش بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی ایفا می کند. بنابراین پیشنهاد می شود که ساختار محیط های آموزشی طوری طراحی گردد که منجر به افزایش درگیری شناختی در دانشجویان زبان انگلیسی می شود.

با توجه به اهمیت و تأثیر مستقیم درگیری شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی، پیشنهاد می شود تکالیف و موضوعات درسی جذاب، چالش انگیزی و قابل کاربرد در زندگی روزمره برای دانشجویان زبان انگلیسی تدارک دیده شود. همچنین خود کار آمدی دانشجویان زبان انگلیسی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق غیر مستقیم بر پیشرفت دانشجویان زبان انگلیسی تأثیر می گذارد بنابراین پیشنهاد می شود که دست اندرکاران آموزش فرصتی فراهم کنند تا دانشجویان زبان انگلیسی خود کار آمدی خود را افزایش دهند.

جدول 6. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل دانشجویان دختر و پسر نتایج جدول 6 نشان می دهد که ضرایب مسیر مدل دانشجویان زبان انگلیسی دختر (خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری با پیشرفت تحصیلی)؛ از لحاظ آماری معنادارتر از ضرایب مسیر مدل دانشجویان زبان انگلیسی پسر است اما در سایر ضرایب مسیر بین مدل دانشجویان زبان انگلیسی دختر و پسر، تفاوت معنی داری وجود ندارد.

نتیجه گیری و بحث

نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان می دهد که خودکارآمدی تحصیلی اثری مستقیم و معناداری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با یافته های (پیتریچ و دی گروت، 1990؛ هی و والکر، 2000؛ پاجارس و والینت، 1997؛ پاجارس، میلر و جونسن، 1999؛ کریمزاده، 1380؛ امینی، 1382؛ نصراصفهانی، 1382؛ خان محمدی، 1384؛ محسن پور، 1384؛ رستگار، 1385) همخوانی دارد.

خودکارآمدی تحصیلی اثری مستقیم و معناداری با ابعاد درگیری تحصیلی دارد. این یافته با یافته های (شانک، 1985؛ ریان و پیتریچ، 1997؛ نیومن¹ و گلدین²، 1990؛ لاک³ و لثام⁴، 1990) همخوانی دارد. متغیر درگیری انگیزشی اثری مستقیم و معناداری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با یافته های (اکسلز و همکاران، 1998؛ پیتریچ و شانک، 1996؛ پیتریچ و گارسیا، 1991) همخوانی دارد. درگیری شناختی اثری مستقیم و معناداری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با یافته های (آزاد عبدالله پور، 1382؛ امینی، 1382؛ محسن پور، 1384) همخوانی دارد.

1. Newman
2. Goldin
3. Locke
4. Latham

تحصیلی در دانش آموزان سال سوم رشته ریاضی

در مدل برازش شده این پژوهش میزان واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی (0/39) است. این امر بیانگر تأثیر عوامل دیگری بر پیشرفت تحصیلی است که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مؤلفه‌های دیگری علاوه بر خودکارآمدی، درگیری رفتاری، درگیری انگیزشی و درگیری شناختی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

آزاد عبدالله پور، محمد (1382). بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی (وابسته به زمینه، مستقل از زمینه)، راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان‌های دولتی منطقه 6 شهر تهران. پایان نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

امینی، شهریار (1382). بررسی نقش خودکارآمدی، خودتنظیمی و عزت نفس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان، رشته علوم تجربی شهرستان شهرکرد. پایان نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا. (1387). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، سال 7، شماره 28.

خان محمدی، ذبیح الهه (1384). بررسی رابطه کارآمدی استاد و باورهای خود کارآمدی ریاضی با عملکرد ریاضی دانش آموزان پایه اول دبیرستان شهرستان ابهر. پایان نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

رستگار، احمد (1385). رابطه باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری

ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

نصر اصفهانی، زهرا (1382). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی، اضطراب ریاضی و سودمندی ادراک شده ریاضی در پیشرفت ریاضی دانش آموزان سال اول دبیرستان شهر تهران. پایان نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

فیزیک. پایان نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

سیف، علی اکبر (1382). روان شناسی پرورشی. تهران، آگاه.

عبداللهی، حسین (1378). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. پژوهشنامه آموزشی، شماره 20.

محسن پور، مریم، (1384). نقش خود کارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (ریاضی) شهر تهران. پایان نامه تحصیلی کارشناسی

REFERENCES

- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *what do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). New York: Springer.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement & learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-37.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, & academic achievement: Principles for educators to inculcate & students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326-37.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners (5th ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F., & Miller, M., & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Patrick, H., Allison, R., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting & sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-70.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications (3rd ed.)*. Upper

Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education* 49(2), 414-422.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self regulated learning. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). New York: Springer.

