

## پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی براساس باورهای خود کارآمدی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی و رشته تحصیلی\*

### Predicting student's academic achievement according to their self-efficacy beliefs, socio-economic status, and academic disciplines in students

Yasamin Abedini  
University of Isfahan

یاسمین عابدینی\*  
دانشگاه اصفهان

#### چکیده

#### Abstract

Social-cognitive theories on motivation and academic achievement emphasize the interactive effects of Personal and contextual variables on the students' academic achievement. The main purpose of the present study was to investigate the predictive role of self- efficacy and socio-economic status as two important personal and contextual variables on student's academic achievement. 500 students were selected from among humanities and mathematics females students from Tehran high Schools. Subscales measuring self- efficacy in the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) were used (Pintrich & De Groot, 1994). Parents' Job, income and education were considered as indices of socio-economic status of students. The average of students' grade in five specific courses at the end of academic year was considered as index of student's academic achievement. Data was analyzed using confirmatory and exploratory factor analyses, cronbach's alpha coefficient and hierarchical regression analysis. Results indicated that students' self-efficacy and discipline has a significant effect on predicting Student's academic achievement. Father's job and education and mothers' education could not predict the student's academic achievement. Mother's job significantly predicted student's academic achievement.

نظریه‌های شناختی-اجتماعی انگیزش و پیشرفت تحصیلی بر نقش متقابل متغیرهای شخصی و بافتی در عملکرد تحصیلی تاکید دارند. در این پژوهش خودکارآمدی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده به عنوان دو متغیر مهم شخصی و بافتی موثر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. ۵۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر در رشته‌های ریاضی- فیزیک و علوم انسانی از دبیرستان‌های شهر تهران انتخاب و مطالعه شدند. جهت ارزیابی خودکارآمدی دانش‌آموزان از خرده‌مقیاس باورهای خودکارآمدی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) استفاده شد، میزان تحصیلات، شغل والدین و درآمد خانواده نیز به عنوان شاخص‌های وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان مدنظر قرار گرفت. معدل دانش‌آموزان در دروس اختصاصی آنها در پایان سال تحصیلی نیز به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر گرفته شد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی و رشته تحصیلی نقش معنادار در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند، در حالی که تحصیلات و شغل پدر نمی‌توانند به‌طور معنادار پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. همچنین مشاهده شد که خودکارآمدی و شغل مادر پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری از پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان هستند.

**Keywords:** motivational belief, contextual feature, academic achievement

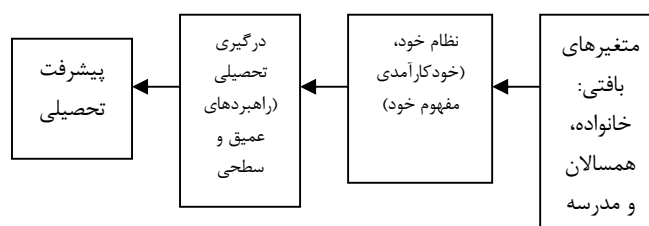
**واژه‌های کلیدی:** باور انگیزشی، ویژگی بافتی، پیشرفت تحصیلی

\* این مقاله بخشی از یک طرح تحقیقی است که با حمایت مالی مرکز تحقیقات علوم رفتاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام شده است.

\* نشانی پستی نویسندگان: اصفهان، دروازه شیراز، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی. پست الکترونیکی: yasaminabedini@yahoo.com

## مقدمه

یادگیری، عملکرد و پیشرفت تحصیلی از جمله موضوعات مهم و مورد توجه در روانشناسی پرورشی و موقعیت‌های تعلیم و تربیتی است که از عوامل مختلف شخصی (درون‌فردی) و موقعیتی (برون‌فردی) اثرپذیر است. در مدل‌های شناختی-اجتماعی از انگیزش پیشرفت نیز بر نقش متقابل عوامل مربوط به دنیای اجتماعی، فرایندهای درونی و شناختی و باورهای انگیزشی در پیشرفت دانش‌آموزان تاکید می‌شود (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰). در این راستا مدل فرایندی کانل (۱۹۹۰) در مورد انگیزش پیشرفت، از جمله مدل‌هایی است که روابط پیچیده بین متغیرهای فردی و بافتی مختلف موثر در پیشرفت یا عدم پیشرفت دانش‌آموزان را مطرح می‌کند.



شکل ۱

مدل مفهومی پیشرفت تحصیلی مطرح شده توسط کانل (۱۹۹۰)

مدل‌های شناختی-اجتماعی از انگیزش، از جمله مدل مطرح شده توسط پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) بر سه پیش‌فرض مهم مبتنی هستند. اولین پیش‌فرض در این مدل‌ها نشانگر این است که انگیزش، یک سازه چندبعدی و پویا است و دومین فرض این مدل‌ها این است که انگیزش یک صفت یا ویژگی ثابت در فرد نیست و تحت تاثیر موقعیت، بافت و حوزه‌های درسی قرار می‌گیرد. سومین پیش‌فرض این مدل‌ها حاکی از این است که انگیزش فرد هم تحت تاثیر فرهنگ، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و شخصیتی او و هم تحت تاثیر فرایندهای شناختی او نظیر خودنظم‌بخشی است. لذا سازه‌های انگیزشی تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی در مدل‌های شناختی-اجتماعی عبارتند از: باورهای خودکارآمدی، اسنادها، انگیزش درونی و اهداف پیشرفت، که از میان این سازه‌های انگیزشی خودکارآمدی بیشتر از همه مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته و نتایج تحقیقات نشان داده است که بیشترین ارتباط را با پیشرفت تحصیلی دارد (پینتریچ، ۲۰۰۰ ب).

خودکارآمدی<sup>۱</sup> یکی از متغیرهای شخصی تاثیرگذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران حوزه‌های روانشناسی پرورشی و تعلیم و تربیت قرار گرفته است. بندورا (۱۹۸۶) خودکارآمدی را قضاوت افراد در مورد توانایی‌های‌شان برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها جهت رسیدن به انواع تعیین شده عملکرد می‌داند. از دیدگاه بندورا دانش‌آموزان خودکارآمد هنگام مواجهه با مشکلات بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند (پینتریچ و شرابن، ۱۹۹۲؛ زیمرمن، ۲۰۰۸). در مطالعه‌ای پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰ الف) دریافتند دانش‌آموزان دبیرستانی که خودکارآمدی بالایی داشتند استفاده بیشتری از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی داشتند، در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنان نیز بیشتر بود. از این‌رو اعتقاد بر این است که باورهای خودکارآمدی یک عامل پیش‌بینی‌کننده مهم در یادگیری و موفقیت تحصیلی است و این موضوع حتی پس از کنترل پیشرفت‌های قبلی و مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان همچنان صادق است (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در واقع باورهای خودکارآمدی دارای قدرت انگیزشی بسیار بالایی هستند زیرا انتظارات پیامدی افراد در رابطه با موفقیت را تحت تاثیر قرار می‌دهند و تعیین‌کننده میزان تلاش و پایداری فرد هستند (افکلیدز، ۲۰۱۱).

نتایج تحقیقات جدید نیز نشان دهنده ارتباط بین باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی است. پژوهش رینک و همکاران (۲۰۰۳) از جمله پژوهش‌هایی است که رابطه بین متغیرهای شخصی و مربوط به خود، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را براساس مدل فرایندی کانل (۱۹۹۰) در مورد انگیزش پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار داده است (رینک، کراوی، تاکر و هال، ۲۰۰۳). متغیرهای شخصی و مربوط به خود در این تحقیق شامل خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و ترس از شکست بود. این تحقیق بر روی ۱۲۳ دانش‌آموز دبیرستانی دختر و پسر صورت گرفت و نتایج آن نشان داد که هرچه میزان خودکارآمدی کلی این دانش‌آموزان بالاتر باشد، پیشرفت تحصیلی آنان نیز بیشتر می‌شود. پژوهش محسن‌پور (۱۳۸۴) یکی از پژوهش‌های داخلی است که بر روی ۳۸۹ دانش‌آموز دختر و پسر دبیرستانی

1. self-efficacy

متعلق به خانواده‌های با وضعیت اجتماعی- اقتصادی پایین‌تر معمولاً انگیزش و موفقیت تحصیلی کمتری را نشان می‌دهند و برای شکست در مدرسه و ترک تحصیل در معرض خطر بیشتری قرار دارند (بورکوسکی و تورپ، ۱۹۹۴).

نتایج پژوهش‌های داخلی نیز حاکی از وجود ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و وضعیت اجتماعی- اقتصادی خانواده است. از جمله نتایج پژوهش صمدپور (۱۳۸۵) حاکی از وجود رابطه معنادار بین وضعیت اجتماعی- اقتصادی خانواده و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال سوم متوسطه است. در این پژوهش شغل و محل سکونت به عنوان شاخص‌های وضعیت اجتماعی- اقتصادی در نظر گرفته شده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که هرچه میزان تحصیلات والدین و درآمد خانواده بالاتر و هرچه تعداد افراد خانواده کمتر، شغل والدین تخصصی‌تر و محل سکونت بهتر باشد، این دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت. لواسانی، کیوان زاده و کیوان زاده (۱۳۸۶) نیز رابطه متغیرهای بافتی از جمله رتبه تولد، درآمد خانواده، تعداد فرزندان، شغل و تحصیلات پدر و مادر را با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی سال سوم رشته علوم تجربی مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق آنان نشان داد که تحصیلات مادر و میزان درگیری والدینی بهترین پیش‌بینی کننده‌های مثبت برای پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان هستند.

امین‌زاده و سرمد (۱۳۸۳) به بررسی نقش فعالیت‌های فوق‌برنامه در پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان در رشته ریاضی-فیزیک پرداختند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که با کنترل هوش هیچ یک از فعالیت‌های فوق برنامه رابطه معنادار با پیشرفت تحصیلی نداشت، با این حال تحصیلات مادر در این رابطه نقش تعدیل‌کنندگی داشت.

عابدینی، زمانی و کدخدایی (۱۳۹۰) نیز طی یک مدل ساختاری روابط علی بین جایگاه اجتماعی- اقتصادی خانواده، اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای و پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند. آنها مشاهده کردند دانش‌آموزان با جایگاه اجتماعی- اقتصادی بالا، اگرچه اعتیاد بیشتری به بازی‌های رایانه‌ای دارند، پیشرفت تحصیلی آنان نیز بیشتر است.

البته باید به خاطر داشت که وضعیت اجتماعی- اقتصادی پایین برخی دانش‌آموزان علت بی‌انگیزگی و انگیزش پایین در آنان نیست، بلکه عواملی که معمولاً با وضعیت اجتماعی- اقتصادی

صورت گرفته و نتایج آن حاکی از وجود رابطه قوی بین خودکارآمدی و پیشرفت در درس ریاضی در این دانش‌آموزان است. به‌طوری که مشاهده شد در بین متغیرهای اهداف پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و پایداری در تکلیف، خودکارآمدی بهترین پیش‌بینی کننده مستقیم پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی است و اثر مستقیم و قدرتمندی بر پیشرفت در درس ریاضی دارد.

نتایج پژوهش حجازی و نقش (۱۳۸۷) نیز حاکی از این است که دو عامل خودکارآمدی و اهداف پیشرفت به عنوان عوامل انگیزشی با خودنظم‌بخشی و در نتیجه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه دارند. در این راستا پژوهش انجام شده توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) و حسینی و خیر (۱۳۸۸) و امینی (۱۳۸۷) نیز نشان دهنده وجود رابطه مثبت بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. خامسان و شیرزادی (۱۳۸۹) نیز مشاهده کردند باورها انگیزشی نظیر خودکارآمدی ادراک شده و جهت‌گیری هدفی پیش‌بینی‌کننده‌های بسیار خوبی برای تعلق‌ورزی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه هستند.

چنان‌که قبلاً نیز اشاره شد، عوامل فردی تنها تعیین‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی‌آموزان نیستند و در این میان نقش عوامل موقعیتی و بافتی نیز از اهمیت برخوردار است. عوامل موقعیتی تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شامل خانواده، همسالان و مدرسه است، که نقش خانواده در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بسیار بدیهی است، به‌طوری‌که وضعیت اجتماعی- اقتصادی و محیط خانواده از جمله مهم‌ترین متغیرهای مربوط به خانواده است که تاثیر به‌سزایی بر رشد توانایی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی آنان دارد (میس، ۱۹۹۷). مروری بر تحقیقات انجام شده در مورد نقش متغیرهای بافتی<sup>۲</sup> در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز نشان می‌دهد که وضعیت اجتماعی- اقتصادی خانواده متغیری است که بیشترین حجم تحقیقات را در میان تحقیقات مرتبط به تعلیم و تربیت، به خود اختصاص داده است (بورنشتین و برادلی، ۲۰۰۳؛ سیرین، ۲۰۰۵). برای مثال تحقیقات فراتحلیلی انجام شده در این زمینه حاکی از اهمیت وضعیت اجتماعی- اقتصادی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (سیرین، ۲۰۰۵؛ وایت، ۱۹۸۲). در این راستا تحقیقات دیگر نیز نشان داده‌اند کودکان

مختلف نظیر کاربرد فناوری (ستوده، ۱۳۷۷؛ محمدی و ایروانی، ۱۳۸۱؛ حیاتی و شریف پور، ۱۳۸۲؛ همگی به نقل از دهقانی، ۱۳۸۸) و پیشرفت در درس ریاضی است (سعیدی، ۱۳۸۹) و همچنین با مدنظر قراردادن این که کتاب‌ها و متون درسی در دو رشته علوم انسانی و ریاضی- فیزیک نیاز به استفاده از مهارت‌های مطالعه، یادگیری و یادسپاری مختلفی دارند، یکی از هدف‌های پژوهش حاضر بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی رشته تحصیلی دانش‌آموزان در عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنان است. به‌علاوه اکثر تحصیلات داخلی انجام شده قبلی درمورد رابطه خودکارآمدی، جایگاه اجتماعی- اقتصادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی نمونه تحقیق خود را فقط از یک رشته تحصیلی انتخاب کرده‌اند (برای مثال لواسانی، کیوان‌زاده و کیوان‌زاده، ۱۳۸۶؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ خامسان و شیرزادی، ۱۳۸۹؛ حسینی و خیر، ۱۳۸۸ و امینی، ۱۳۸۷). لذا انجام تحقیق در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد. از طرفی نظریه‌های شناختی- اجتماعی از انگیزش، انگیزش پیشرفت و متغیرهای وابسته به آن را کاملاً تکلیف وابسته و یا موضوع وابسته می‌دانند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). بر این اساس در پژوهش حاضر خودکارآمدی به عنوان یک متغیر قدرتمند انگیزشی در دو رشته یا حوزه درسی یعنی رشته‌های علوم انسانی و ریاضی- فیزیک مورد بررسی قرار گرفته است.

با توجه به آن چه بیان شد، هدف اصلی پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان براساس باورهای خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی- اقتصادی و رشته تحصیلی آنان است.

## روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان در رشته‌های ریاضی- فیزیک و علوم انسانی در شهر تهران در سال ۸۸-۱۳۸۷ و بوده برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شده است. به این صورت که ابتدا ۹ منطقه از مناطق ۱۹ گانه شهر تهران، سه منطقه از شمال، سه منطقه از جنوب و سه منطقه از مرکز شهر تهران انتخاب و سپس از هر منطقه یک دبیرستان دخترانه انتخاب شد. در مرحله بعد یک کلاس علوم انسانی و یک کلاس ریاضی- فیزیک از هر دبیرستان انتخاب و کلیه دانش‌آموزان این کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. لذا گروه نمونه متشکل از ۵۰۰

پایین همراه هستند بر انگیزش و موفقیت تحصیلی آنها اثر می‌گذارند. به‌عبارت دیگر خانواده‌های متعلق به جایگاه اجتماعی- اقتصادی پایین در مقایسه با خانواده‌های متعلق به جایگاه اجتماعی- اقتصادی بالا، برای کمک به یادگیری فرزندان‌شان در خارج از مدرسه منابع کمتری در اختیار دارند (میس، ۱۹۹۷). استیپک و ریان (۱۹۹۷) کودکان محروم و غیر محروم کلاس‌های آمادگی و پیش‌دبستانی را در انواع مقیاس‌های شناختی و انگیزشی مورد مقایسه قرار دادند. آنان دریافتند کودکان دارای وضعیت اجتماعی- اقتصادی پایین‌تر در آزمون‌های ریاضی و خواندن عملکرد ضعیف‌تری داشتند.

معمولاً در خانواده‌های متعلق به جایگاه اجتماعی- اقتصادی بالا فعالیت‌هایی وجود دارند که تفکر کودکان را تحریک می‌کند، به‌علاوه در این خانواده کامپیوتر، کتاب‌های کمک آموزشی و غیر آموزشی، پازل و غیره به چشم می‌خورد و والدین برای رشد شناختی فرزندان‌شان سرمایه‌گذاری کرده و برای یادگیری آنها وقت بیشتری صرف می‌کنند (اکلز، ویگفیلد و شیفل، ۱۹۹۸). نتایج تحقیق گاتفرید، فلمینگ و گاتفرید (۱۹۹۸) نیز حاکی از نقش مباحث و گفتگوهای خانوادگی، رجوع به کتابخانه، اهمیت دادن به مطالعه، امکانات تدریس خصوصی در خانواده‌های متعلق به جایگاه اجتماعی- اقتصادی بالا در افزایش انگیزش تحصیلی کودکان آنها در سنین ۹ تا ۱۴ سال است. بروکس و ون نوی (۲۰۰۸) نیز رابطه وضعیت اجتماعی- اقتصادی خانواده، ترتیب تولد فرزندان و خودکارآمدی را در نوجوانان دبیرستانی مورد بررسی قرار دادند. آنها مشاهده کردند که تحصیلات بالاتر والدین (تحصیلات عالی) و ترتیب تولد فرزندان (فرزند آخر بودن) رابطه معنادار و مثبت با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بالاتر دارد.

با این که خودکارآمدی و وضعیت اجتماعی- اقتصادی دو متغیر مهم و تاثیرگذار بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هستند، اکثر تحقیقات انجام شده در این زمینه معمولاً نقش یکی از این دو متغیر را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی و مطالعه قرار داده و به‌طور عمده رابطه خودکارآمدی را با سایر متغیرهای انگیزشی از جمله راهبردهای پردازش سطحی و عمیق، ارزش‌دهی به تکلیف، اضطراب آزمون و راهبردهای فراشناختی بررسی کرده و توجه کمتری به بررسی ارتباط مستقیم خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی داشته‌اند.

از سویی با توجه به این که نتایج تحقیقات حاکی از خودکارآمدی پایین‌تر دختران نسبت به پسران در حیطه‌های

تاییدی انجام شده با نرم‌افزار لیزرل نیز حاکی از روایی سازه پرسشنامه بود. به طوری که مقدار شاخص خی دو برابر با ۱۱/۱۸۷ و درجه آزادی آن برابر با ۸۴ و نسبت خی دو به درجه آزادی برابر با ۲/۲۲ و کمتر از ۳ و سطح معناداری آن برابر با  $p < 0/12$  بوده که حاکی از برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش بود و سایر شاخص‌ها نیز به ترتیب برابر با:  $RMSEA = 0/05$ ،  $GFI = 0/93$ ،  $AGFJ = 0/04$  و  $RMR = 0/04$  بود و همگی حاکی از برازش مدل اندازه‌گیری بودند. همچنین جهت ارزیابی پایایی آن ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و مقدار آن برابر با ۰/۸۴ به دست آمد.

*ارزیابی وضعیت اجتماعی-اقتصادی: برای تعیین وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان از آنها در مورد میزان تحصیلات و شغل پدر و مادر و میزان درآمد خانواده‌شان سوال شد. لازم به توضیح است به دلیل این‌که این اطلاعات از طریق روش خودگزارش‌دهی جمع‌آوری شده بود و بسیاری از دانش‌آموزان درآمد خانواده خود را ذکر نکرده بودند، لذا درآمد خانواده از تحلیل‌ها حذف شد و فقط ۴ شاخص تحصیلات پدر، تحصیلات مادر، شغل پدر و شغل مادر مورد مطالعه و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.*

ارزیابی پیشرفت تحصیلی: به منظور ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، معدل آنها در پایان سال تحصیلی در دروس اختصاصی هر رشته (دروس حسابان، هندسه، جبر و احتمال، فیزیک و شیمی در گروه ریاضی-فیزیک و دروس ادبیات فارسی، عربی، فلسفه و منطق، تاریخ ادبیات و تاریخ ایران و جهان برای گروه علوم انسانی) مورد مطالعه و ارزیابی قرار گرفت.

## یافته‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا شغل و تحصیلات والدین طبقه‌بندی شدند. به این صورت که شغل پدر در سه طبقه آزاد، کارمند و بازنشسته و شغل مادر به دو طبقه خانه‌دار و کارمند و تحصیلات پدر و مادر نیز در سه طبقه سیکل و پایین‌تر، دیپلم، و فوق دیپلم و بالاتر طبقه‌بندی گردید و سپس با استفاده از کدگذاری مجازی وارد تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی شدند. شایان ذکر است که قبل از انجام تحلیل‌های آماری، پرسشنامه‌هایی که حاوی اطلاعات ناقص بودند شناسایی و از تحلیل خارج شدند، به این ترتیب تعداد پرسشنامه‌هایی که حاوی اطلاعات کاملی بودند به ۴۹۲ پرسشنامه رسید.

نفر از دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان مشغول به تحصیل در رشته‌های علوم انسانی و ریاضی-فیزیک بود، ۲۵۰ دانش‌آموز از رشته علوم انسانی و ۲۵۰ دانش‌آموز از رشته ریاضی-فیزیک در پژوهش شرکت داشتند. لازم به توضیح است که پس از تعیین گروه نمونه پرسشنامه‌ها با اجازه مسوولین دبیرستان و دبیران به صورت گروهی و در کلاس‌های درس بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. قبل از اجرای پرسشنامه هدف از پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات به دست آمده از آن برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و سپس پرسشنامه‌ها به صورت گروهی به آنها تحویل داده شد. در ضمن از آنها خواسته شد چنانچه هنگام پرکردن پرسشنامه‌ها با سوال یا ابهامی روبه‌رو شدند، از مجری کمک و توضیح بخواهند.

## ابزار سنجش

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری *MSLQ*: جهت ارزیابی باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان از خرده‌مقیاس باورهای خودکارآمدی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۳</sup> که توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۴) تهیه و تدوین شده است، استفاده شد. این پرسشنامه متشکل از دو خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری و انگیزشی است که هر یک از این دو خرده‌مقیاس نیز از مقیاس‌های فرعی تشکیل شده اند. خرده‌مقیاس خودکارآمدی از جمله مقیاس‌های فرعی در خرده‌مقیاس انگیزشی این پرسشنامه است. این خرده‌مقیاس از ۶ سوال تشکیل شده است که همگی بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند (همیشه نادرست = ۱ و همیشه درست = ۵). پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۴) مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای این خرده‌مقیاس برابر با ۰/۹۳ و میزان همبستگی این خرده‌مقیاس را با کل پرسشنامه برابر با ۰/۴۱ گزارش کرده‌اند که این شاخص‌ها نشانگر پایایی آن است. محسن پور (۱۳۸۴) نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای این خرده‌مقیاس را برابر با ۰/۹۱ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز جهت ارزیابی روایی سازه این خرده‌مقیاس از روش تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی استفاده شد که نتایج آنها حاکی از روایی سازه این خرده‌مقیاس بود. به طوری که این خرده‌مقیاس به تنهایی ۲۲ درصد از واریانس کل آزمون *MSLQ* را تبیین می‌کند و در ضمن کلیه سوال‌های آن دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴ بودند. نتایج تحلیل عاملی

جهت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان براساس سه متغیر باورهای خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی- اقتصادی و رشته تحصیلی آنان سه تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی انجام شد و در این تحلیل‌های رگرسیون درگام اول اثرهای اصلی و در گام بعد

اثرهای متقابل متغیرها وارد تحلیل شدند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۸). اطلاعات توصیفی مربوط به نمونه پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱

میانگین و انحراف استاندارد پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و متغیرهای دموگرافیک شرکت‌کنندگان

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۳۹	۲/۴۳
خودکارآمدی	۳/۷۸	۰/۷۱
رشته تحصیلی	۰/۴۹	۰/۵۰
تحصیلات پدر ۱	۰/۴۰	۰/۴۹
تحصیلات پدر ۲	۰/۱۷	۰/۳۷
تحصیلات پدر ۳	۰/۲۲	۰/۴۱
شغل پدر ۱	۰/۵۲	۰/۵۰
شغل پدر ۲	۰/۳۰	۰/۴۶
تحصیلات مادر ۱	۰/۵۱	۰/۵۰
تحصیلات مادر ۲	۰/۱۶	۰/۳۷
شغل مادر	۰/۸۰	۰/۴۰

این نرم‌افزار قادر به محاسبه ضرایب همبستگی پیرسون، بای‌سریال، پلی‌سریال و پلی‌کوریک است و تقریب‌های دقیقی از ضرایب همبستگی بین متغیرها فراهم می‌کند. در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

لازم به توضیح است که جهت محاسبه ضرایب همبستگی میان متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک، از نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. در واقع با توجه به ماهیت برخی از متغیرهای پیش‌بین نظیر شغل و تحصیلات والدینی که (مقیاس آنها) از نوع مقوله‌های مرتب‌شده است،

جدول ۲

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (N=۴۹۲)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱) پیشرفت تحصیلی	۱										
۲) خودکارآمدی	۰/۳۳**	۱									
۳) رشته تحصیلی	۰/۱۸**	۰/۰۳	۱								
۴) تحصیلات پدر ۱	-۰/۰۹*	۰/۰۱	-۰/۰۶	۱							
۵) تحصیلات پدر ۲	-۰/۲۰	-۰/۰۴	۰/۰۹*	۰/۳۷**	۱						
۶) تحصیلات پدر ۳	۰/۱۱*	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۴۳**	-۰/۲۴**	۱					
۷) تحصیلات مادر ۱	-۰/۰۶	۰/۰۲	-۰/۰۱	۰/۴۳**	-۰/۰۴	-۰/۰۴	۱				
۸) تحصیلات مادر ۲	۰/۱۰*	۰/۰۸	-۰/۰۶	۰/۱۴**	۰/۰۵	۰/۳۳**	۰/۴۵**	۱			
۹) شغل پدر	-۰/۰۷	-۰/۰۸	-۰/۰۷	۰/۱۲**	-۰/۰۶	-۰/۱۸**	-۰/۰۲	۰/۰۰	۱		
۱۰) شغل پدر ۲	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۳	-۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۲۱**	۰/۰۵	۰/۰۶	-۰/۶۷**	۱	
۱۱) شغل مادر	-۰/۰۴	-۰/۰۶	۰/۰۰	۰/۰۴	-۰/۰۵	-۰/۰۶	۰/۱۳**	-۰/۳۳**	۰/۰۹	۰/۱۲**	۱

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

نتایج تحلیل رگرسیون اول را در جدول ۳ مشاهده می‌کنید. در این تحلیل رگرسیون درگام اول اثر اصلی متغیرهای باورهای خودکارآمدی و رشته تحصیلی محاسبه شده و درگام دوم اثر متقابل این دو متغیر مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۳

نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس باورهای خودکارآمدی و رشته تحصیلی

متغیر	R <sup>2</sup>	ضریب غیر استاندارد B	خطای معیار	سطح معناداری	t
گام اول					
اثرهای اصلی	۰/۱۴	۱/۱۴	۰/۱۵	۷/۸۱*	۰/۰۰۰
خودکارآمدی و رشته تحصیلی		۰/۸۱	۰/۲۰	۳۹۶*	۰/۰۰۰
گام دوم	۰/۱۴	۱/۱۶	۰/۲۱	۵۸/۰۰۰۵*	۰/۰۰۰
اثرهای اصلی		۰/۹۸	۱/۱۲	۰/۸۸*	۰/۳۸
خودکارآمدی و رشته تحصیلی		-۰/۰۵	۰/۲۹	-۰/۱۶	۰/۸۸
اثرمتقابل خودکارآمدی و رشته تحصیلی					

\*  $p < ۰/۰۵$

باورهای خودکارآمدی و رشته تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است، مشاهده می‌شود که اثر متقابل آنها معنادار نبوده است. به عبارت دیگر دو متغیر باورهای خودکارآمدی و رشته تحصیلی با یکدیگر نتوانسته‌اند هیچ بخشی از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند. در ادامه طی یک تحلیل رگرسیون دیگر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس متغیرهای باورهای خودکارآمدی، شغل و تحصیلات پدر مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۴ ذکر شده است.

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود درگام اول اثرهای اصلی دو متغیر باورهای خودکارآمدی و رشته تحصیلی معنادار بوده و این دو متغیر توانسته‌اند ۱۴ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند ( $R^2 = ۰/۱۴$ ). به عبارت دیگر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان براساس دو متغیر باورهای خودکارآمدی و رشته تحصیلی آنان پیش‌بینی کرد و هر یک از دو متغیر به تنهایی قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی به‌طور معنادار هستند. با این حال در گام دوم که اثر متقابل متغیرهای

جدول ۴

نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس متغیرهای باورهای خودکارآمدی، شغل و تحصیلات پدر دانش‌آموزان

متغیر	R <sup>2</sup>	ضریب غیر استاندارد B	خطای معیار	سطح معناداری	t
گام اول					
اثرهای اصلی	۰/۱۲	۱/۱۴	۱/۱۵	۷/۶۷*	۰/۰۰۰
خودکارآمدی		-۰/۴۷	۰/۲۸	۱/۷۰	۰/۹۰
تحصیلات پدر (سیکل و پایین‌تر)		-۰/۲۷	۰/۳۴	-۰/۷۹	۰/۴۳
تحصیلات پدر (دیپلم)		۰/۱۲	۰/۳۳	۰/۳۶	۰/۷۱
تحصیلات پدر (فوق دیپلم و بالاتر)		۰/۰۰۰	۰/۲۸		
شغل پدر (آزاد)		۰/۲۳	۰/۳۱	۰/۰۱	۰/۹۹
شغل پدر (کارمند)					

ادامه جدول ۴

گام دوم	۰/۱۳	۰/۶۹	۰/۴۴	۰/۷۳	۰/۴۷
اثرهای متقابل					
خودکارآمدی					
تحصیلات پدر (سیکل و پایین تر)	-۲/۲۵	۱/۵۶	۱/۵۸	۰/۱۱	
تحصیلات پدر (دیپلم)	-۰/۶۸	۱/۵۹	-۱/۴۴	۰/۱۵	
تحصیلات پدر (فوق دیپلم و بالاتر)	۰/۲۶	۱/۷۸	-۰/۳۸	۰/۷۰	
شغل پدر (آزاد)	-۰/۷۴	۱/۵۹	۰/۱۴	۰/۸۹	
شغل پدر (کارمند)	-۱/۵۸	۱/۷۵	-۰/۴۷	۰/۶۴	
خودکارآمدی و تحصیلات پدر (سیکل)	۰/۴۸	۰/۴۱	-۰/۹۰	۰/۳۷	۰/۲۵
خودکارآمدی و تحصیلات پدر (دیپلم)	۰/۱۱	۰/۴۷	۰/۲۴	۰/۸۱	
خودکارآمدی و تحصیلات پدر (فوق دیپلم)	-۰/۰۲	۰/۴۸	-۰/۰۵	۰/۹۶	
خودکارآمدی و شغل پدر (آزاد)	۰/۱۹	۰/۴۱	۰/۴۶	۰/۶۵	
خودکارآمدی و شغل پدر (کارمند)	۰/۴۷	۰/۴۵	۱/۰۵	۰/۳۰	

$p < 0.05$

نشان دهنده عدم معناداری اثر این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

همچنین در گام دوم اثرهای متقابل متغیرهای باورهای خودکارآمدی، شغل و تحصیلات والدین مورد بررسی قرار گرفته است. همان گونه که مشاهده می شود اثرهای متقابل هیچ یک از این متغیرها معنادار نبوده است و با ورود همزمان و دو به دو این متغیرها تنها ۰/۰۱ بر واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی اضافه شده است ( $R^2 = 0.13$ ) و اثر آن معنادار نیست. در ادامه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان براساس متغیرهای باورهای خودکارآمدی، تحصیلات و شغل مادر مورد آزمون قرار خواهد گرفت که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می شود در گام اول اثرهای اصلی متغیرهای باورهای خودکارآمدی، تحصیلات و شغل پدر مورد آزمون قرار گرفته است. یافته های این جدول نشان می دهد که باورهای خودکارآمدی تنها متغیری است که توانسته است به طور معنادار پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کند. به عبارت دیگر، متغیر باورهای خودکارآمدی به تنهایی توانسته است ۱۲ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کند. با این حال اثرهای اصلی تحصیلات و شغل پدر معنادار نبوده است و این متغیرها سهمی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نداشته اند. همان گونه که قبلا اشاره شد شغل و تحصیلات پدر به عنوان یکی از شاخص های وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان در نظر گرفته شده اند که یافته ها



جدول ۵

نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی براساس باورهای خودکارآمدی، شغل و تحصیلات مادر دانش آموزان

متغیر	R <sup>2</sup>	ضریب غیر استاندارد B	خطای معیار	سطح معناداری	t
<b>گام اول</b>					
اثرهای اصلی خودکارآمدی	۰/۱۲	۱/۱۴	۱/۱۵	* ۷/۶۸	۰/۰۰۰
تحصیلات مادر (سیکل و پایین تر)		۰/۲۱	۰/۲۳	۰/۸۹	۰/۳۷
تحصیلات مادر (دیپلم و بالاتر)		۰/۳۶	۰/۳۳	۱/۱۰	۰/۲۷
شغل مادر (کارمند)		۰/۰۱	۰/۲۷	۰/۰۵	۰/۹۶
<b>گام دوم</b>					
اثرهای متقابل خودکارآمدی	۰/۱۳	۱/۵۴	۰/۴۰	۳/۸۰*	۰/۰۰
تحصیلات مادر (سیکل و پایین تر)		-۱/۸۷	۱/۲۸	-۱/۴۲	۰/۱۶
تحصیلات مادر (دیپلم و بالاتر)		۱/۵۷	۱/۷۷	۰/۸۹	۰/۳۸
شغل مادر		۲/۸۳	۱/۴۴	۱/۹۶*	۰/۰۵
خودکارآمدی و تحصیلات مادر (سیکل)		۰/۴۳	۰/۳۴	۱/۲۹	۰/۲۰
خودکارآمدی و تحصیلات مادر (دیپلم و بالاتر)		-۰/۳۰	۰/۴۵	-۰/۶۶	۰/۵۱
خودکارآمدی و شغل مادر (کارمند)		۰/۷۴	۰/۳۷	۱/۱۰*	۰/۰۴

\*p < ۰/۰۵

نشان دهنده سهم موثر این متغیر در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

همچنین مشاهده می شود که اثر اصلی شغل مادر در گام دوم معنادار است و نشانگر این است که این متغیر سهم معناداری در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی دارد. به علاوه اثر متقابل باورهای خودکارآمدی و شغل مادر نیز در این گام معنادار شده است. به طوری که، متغیرهای باورهای خودکارآمدی و شغل مادر توانسته اند با یکدیگر ۱۳ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند. به عبارت دیگر در درجه اول پیشرفت تحصیلی را می توان براساس متغیرهای باورهای خودکارآمدی و در درجه دوم براساس متغیر شغل مادر پیش بینی کرد. در واقع شاخص شغل مادر که یکی از شاخص های چهارگانه وضعیت اجتماعی- اقتصادی است، تنها شاخص از جایگاه

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می شود در گام اول از رگرسیون سلسله مراتبی، اثرهای اصلی متغیرهای باورهای خودکارآمدی، تحصیلات مادر و شغل مادر وارد تحلیل شده اند که در این گام از بین این متغیرها تنها اثر اصلی متغیر باورهای خودکارآمدی معنادار است و این متغیر توانسته است به تنهایی ۱۲ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کند. با این حال اثر اصلی تحصیلات و شغل مادر معنادار نیست و این متغیرها به تنهایی سهمی معنادار در تبیین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ندارند.

همچنین در گام دوم اثرهای متقابل باورهای خودکارآمدی، شغل و تحصیلات مادر مورد بررسی قرار گرفته است. همان طور که مشاهده می شود با محاسبه اثرهای متقابل این متغیرها، در گام دوم مجدداً اثر اصلی باورهای خودکارآمدی معنادار شده است که

و ریان، ۱۹۹۷؛ بروکس و ون‌نوی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از افکلیدز، ۲۰۱۱؛ گاتفرد، فلمینگ و گاتفرد، ۱۹۹۸).

استیپک و ریان (۱۹۹۷) با مقایسه کودکان محروم و غیر محروم در مقطع پیش‌دبستانی دریافتند که کودکان دارای وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین در آزمون‌های خواندن و ریاضی عملکرد ضعیف‌تری از کودکان غیر محروم داشتند. نتایج تحقیق گاتفرد، فلمینگ و گاتفرد (۱۹۹۸) نیز نشانگر رابطه مثبت بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالا و انگیزش تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان ۹ تا ۱۴ سال است. در این راستا بروکس و ون‌نوی (۲۰۰۸) نیز مشاهده کردند که بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه مثبتی وجود دارد.

وایت (۱۹۸۲) نیز طی یک پژوهش فراتحلیلی، کلیه تحقیقات انجام شده در مورد رابطه بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و پیشرفت تحصیلی تا سال ۱۹۸۰ را مورد بررسی قرار داد و دریافت بسته به این که تحقیقات از چه شاخصی برای اندازه‌گیری وضعیت اجتماعی-اقتصادی استفاده کنند و پیشرفت تحصیلی را چگونه مورد سنجش قرار دهند، میزان ارتباط این دو متغیر متفاوت خواهد بود. در این راستا سیرین (۲۰۰۵) نیز کلیه تحقیقات انجام شده در این زمینه را که بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۰ صورت گرفته بود طی یک مطالعه فراتحلیلی مورد ارزیابی قرار داد. او دریافت که میزان ارتباط این دو متغیر به‌طور متوسط ۰/۳۲ بوده و کمتر از میزان همبستگی گزارش شده توسط وایت (۱۹۸۲) بوده است (۰/۴۲). سیرین (۲۰۰۵) خاطر نشان کرد که استفاده از شاخص‌های متنوع‌تر در تحقیقات جدید علت کاهش این همبستگی است و همچنین در برخی از تحقیقات هیچ رابطه معناداری بین شاخص‌هایی نظیر تحصیلات و شغل والدین، به‌ویژه درآمد و شغل پدر با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گزارش نشده است.

به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در بین سه متغیر باورهای خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و رشته تحصیلی، باورهای خودکارآمدی بهترین پیش‌بینی کننده مستقیم پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی است و پس از آن به ترتیب رشته تحصیلی و شغل والدین پیش‌بینی کننده‌های پیشرفت تحصیلی در این دانش‌آموزان است.

اجتماعی-اقتصادی است که قدرت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دارد.

## بحث

یافته‌های پژوهش نشان داد که اثر اصلی باورهای خودکارآمدی و رشته تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی معنادار است. به عبارت دیگر هر یک از این متغیرها به صورت مستقل سهم معناداری در تبیین پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان داشته اند. در حالی که اثر متقابل این دو متغیر که در گام اول از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی وارد تحلیل شدند، معنادار نبوده است. این یافته‌ها همسو با نتایج یافته‌های پینتریچ و شانک (۲۰۰۲)، رینک و همکاران (۲۰۰۳) و محسن پور (۱۳۸۴) است. پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) نیز دریافتند که باورهای خودکارآمدی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم در یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، حتی پس از کنترل پیشرفت تحصیلی قبلی و مهارت‌های شناختی آنان است. نتایج تحقیق رینک و همکاران (۲۰۰۳) نیز نشان‌گر رابطه مثبت و قدرتمندی بین باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی است. محسن پور (۱۳۸۴) نیز نشان داد که خودکارآمدی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی در دانش‌آموزان دبیرستانی است. این یافته‌ها همسو با پیش‌فرض‌های نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) مبنی بر این است که دانش‌آموزان خودکارآمد هنگام مواجهه با مشکلات بیشتر از افرادی که به قابلیت‌های خود تردید دارند، از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و انگیزش و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند.

یافته‌ها در رابطه با نقش پیش‌بینی‌کننده وضعیت اجتماعی-اقتصادی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نشان‌گر عدم معناداری اثر اصلی شغل و تحصیلات پدر در تبیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و معناداری اثر اصلی شغل مادر و اثر متقابل شغل مادر و خودکارآمدی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است. به عبارت دیگر شغل مادر به‌تنهایی و در تعامل با خودکارآمدی در حدود ۱۳ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کرده است. این یافته‌ها همسو با نتایج تحقیقات قبلی مبنی بر رابطه وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (استیپک

والدین باورهای مثبت‌تری در مورد کارآمدی فرزندان خود دارند و از این طریق نیز باورهای خودکارآمدی بالایی در فرزندان‌شان ایجاد کرده که این خودکارآمدی بالا نیز به نوبه خود منجر به انگیزش و پیشرفت تحصیلی بیشتر فرزندان آنان می‌شود. به‌علاوه مادران تحصیل کرده نگرش‌های مثبت‌تر و راهکارهای مناسب‌تری برای حمایت، تشویق و یاری فرزندان خود در اختیار دارند که دست‌اندرکاران جامعه و تعلیم و تربیت با ارایه آموزش‌های مرتبط می‌توانند این نگرش‌ها، راهکارها، حمایت‌ها و یاری‌ها را برای مادران در سطوح تحصیلی پایین‌تر تدارک ببینند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از روش خودگزارش‌دهی برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به درآمد خانواده به‌عنوان یکی از شاخص‌های وضعیت اجتماعی-اقتصادی در دانش‌آموزان است. همچنین محدودیت دیگر این پژوهش انتخاب گروه نمونه از بین دانش‌آموزان دختر است. لذا پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های بعدی از مصاحبه‌های ساختاریافته جهت جمع‌آوری اطلاعات مربوط به درآمد خانواده استفاده شود تا به یافته‌های دقیق‌تری در این زمینه دست‌یابی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود گروه نمونه متشکل از دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر باشد تا امکان مقایسه‌های جنسیتی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی فراهم شود. به‌علاوه با توجه به این‌که در پژوهش حاضر نمرات خام یا معدل دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر ملاک وارد تحلیل شده است، پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات بعدی جهت به‌دست‌آوردن نتایج دقیق‌تر ابتدا این نمرات خام تبدیل به یک نمره استاندارد نظیر نمره Z گردد و سپس این نمرات استاندارد شده وارد تحلیل گردند.

جوکار، ب. و دلاور پور، م. الف. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳، ۸۰-۶۱

حجازی، الف. و نقش، ز. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱، ۳۸-۲۷. حسینی، ف. و خیر، م. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی دانشجویان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۵، ۲۶۵-۲۷۳.

با توجه به نقش باورهای خودکارآمدی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت توصیه می‌شود روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی خود را طوری تنظیم کنند که به بالا رفتن احساس خودکارآمدی دانش‌آموزان کمک نمایند. برای مثال، معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان با سابقه شکست تحصیلی به‌خصوص در درس ریاضی کمک کنند که تجارب موفقیت‌آمیزی کسب کنند و با انباشت این تجارب موفق باورهای خودکارآمدی آنها را متحول نمایند. این هدف با شناخت معلمان و دبیران از ارزشیابی و اصلاح نقاط ضعف دانش‌آموزان میسر خواهد شد. همچنین با تدارک دیدن آموزش جبرانی احتمال موفقیت آنها را افزایش داده و خودکارآمدی آنها را بهبود خواهند بخشید. همچنین تاکید معلمان بر ساختارهای هدفی کلاسی مشارکتی به جای ساختارهای کلاسی رقابتی به افزایش میزان عزت‌نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان کمک خواهد کرد. به علاوه با توجه به تاثیر خودکارآمدی بر انتظارات پیامدی دانش‌آموزان و در نتیجه تعیین میزان تلاش و پایداری آنها هنگام انجام تکالیف درسی، توصیه می‌شود مربیان، معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به دانش‌آموزان کمک کنند تا الگوهای انگیزشی مبتنی بر تلاش را جایگزین الگوهای انگیزشی مبتنی بر توانایی نمایند و به این ترتیب به یادگیری و عملکرد بهتر تحصیلی آنان کمک نمایند.

براساس نتایج، این احتمال مطرح می‌شود که والدین دانش‌آموزانی که کارمند بوده، به‌خصوص مادر، و یا شغل تخصصی دیگری داشته‌اند، با فراهم کردن امکانات آموزشی، کمک‌آموزشی و فرهنگی بیشتر در محیط خانه و خانواده و با درگیری بیشتر در مسایل آموزشی فرزندان‌شان، پیشرفت تحصیلی آنان را تسهیل می‌کنند. علاوه بر این، احتمالاً این

## مراجع

امین زاده، الف. و سرمد، ز. (۱۳۸۳). رابطه اهداف پیشرفت تحصیلی با فعالیت‌های بعد از مدرسه. *مجله روانشناسی*، ۸، ۲۹۴-۳۱۲.  
امینی، ز. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴، ۱۳۵-۱۲۳.

عابدینی، ی.، زمانی، ب. ع. و کدخدایی، م. الف. (۱۳۹۰). مدل علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری، اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای و پیشرفت تحصیلی، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲، ۳۴-۲۱.

لوسانی، م.، کیوان‌زاده، م. و کیوان‌زاده، ه. (۱۳۸۶). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱، ۱۲۳ - ۹۹.

محسن پور، م. (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در تکلیف در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

خامسان، الف. و شیرزادی، و. (۱۳۸۹). رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس: نقش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱، ۴۱-۵۶.

دهقانی، ل. (۱۳۸۸). تفاوت‌های جنسیتی در میزان استفاده نگرش دانشجویان دانشگاه اصفهان به اینترنت؛ کلیشه‌های جنسیتی، سودمندی و خودکارآمدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.

سرمد، ز.، بازگان، ع. و حجازی، الف. (۱۳۷۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

سعیدی، ذ. (۱۳۸۹). تاثیر آموزش به کمک چندرسانه‌ها بر خودکارآمدی، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهرستان ایزه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.

صمدپور، ن. (۱۳۸۵). بررسی تاثیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده بر پیشرفت تحصیلی فرزندان آنها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

## References

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action :A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on under achievement. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bornstein, M. C., & Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system process. In D. Cicchetti & M. Beegly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago press.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, v. (1998). Motivation to succeed. In w. Damon (series Ed.) & N. Eisenberg (vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, 46, 1-25.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic motivation. *Child Development*, 69, 1460-1469.
- Meece, J. L. (1997). *Child and adolescent development for educators*. New York: MvGraw-Hill.
- Pintrich, P. R., DeGroot, E. (1994). Classroom and individual difference in early adolescents' motivation. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Pintrich, R. P., & Schunk, D. H. (2002). *Motivational in education: Theory, research, and applications* (2<sup>nd</sup> ed.). NJ: Merrill.
- Pintrich, P. R., & schrauben, C. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990a). Motivational and self-regulated learning componens of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & schrauben, C. (1992). Motivation and self-regulation in the college classroom. *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 577-555.
- Reinek, W. M., Craway. C. M., Tucker, G. H., & Hall ,C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in highschool students. *Psychology in school*, 40, 417-427.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Stipek, D. J., & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental psychology*, 33, 711-723.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychology Bulletin*, 91, 461-481.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.