

## فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناسی

سال شانزدهم شماره ۶۱ بهار ۱۴۰۰

# نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدنی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی

کریم سواری<sup>۱\*</sup>، فاطمه فرزادی<sup>۲</sup>

۱- دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور

۲- دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۹

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۲/۲۷

### چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدنی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی بود. روش پژوهش همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. جامعه آماری تحقیق، کلیه دانش آموزان دختر و پسر متواته دوم شهر اهواز (تقریباً ۲۳۰۰۰ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ به تحصیل اشتغال داشتند که از بین آنها ۲۰۰۰ نفر (۱۰۰ دختر و ۱۰۰ پسر) با روش نمونه گیری خوش‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با کمک پرسش نامه احساس طردشدنی<sup>(۱)</sup>، پرسش نامه خودکارآمدی تحصیلی<sup>(۲)</sup>، پرسش نامه اهداف آموزشی<sup>(۳)</sup> و عملکرد تحصیلی جمع آوری شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش مدل‌بایی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بعد از حذف رابطه غیرمعنادار مسیر خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از مدل پیشنهادی، برازندگی مدل نهایی تحقیق اصلاح و تایید گردید. یافته‌های روابط مستقیم مسیرهای بین متغیرها، نشان داد که احساس طردشدنی با عملکرد تحصیلی و اهداف آموزشی رابطه منفی معنادار؛ و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف آموزشی و به همین ترتیب اهداف آموزشی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد. یافته‌ها، همچنین نشان داد که اهداف آموزشی در ارتباط بین احساس طردشدنی و عملکرد تحصیلی نقش واسطه‌ای را بازی می‌کند. تحقیق حاضر پیشنهاد می‌دهد که جهت اصلاح عملکرد تحصیلی به صورت مطلوب، احساس طردشدنی را در دانش آموزان درگیر به حداقل رساند. همچنین با ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی می‌توان زمینه توسعه اهداف آموزشی را هموار نمود و با اهتمام جدی به اهداف آموزشی، می‌توان انتظار عملکرد تحصیلی بهتری را داشت.

**واژه‌های کلیدی:** احساس طردشدنی، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، اهداف آموزشی

## مقدمه

مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر، پیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. توجه به این که میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک های کارایی نظام آموزشی است، لذا کشف و بررسی متغیرهای تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش بینی متغیرهای موثر در مدرسه می انجامد (Yokoyama<sup>۱</sup>, ۲۰۱۹). مطابق الگوی زیست محیطی، محیط زندگی یک فرد از سیستم های مختلف تشکیل شده است (Bronfenbrenner<sup>۲</sup>, ۱۹۹۴) و هر سیستم شامل تجربیات مثبت و منفی است (Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor<sup>۳</sup>, ۲۰۰۸). این تجربیات، ارتباط نزدیکی با پیشرفت فردی و سازگاری روانی اجتماعی او دارد. تجربیات مدرسه که در مزو سیستم قرار دارند، یکی از این سیستم ها است که می تواند نقش اساسی در پیشرفت تحصیلی، اجتماعی و عاطفی افراد داشته باشد (Allen & Bowles<sup>۴</sup>, ۲۰۱۲). از آنجا که یک دانش آموز، بیشتر وقت خود را در مدرسه طی فرایند آموزشی سپری می کند، لذا تجربیات مثبت و منفی که در مدرسه درک می کند، می تواند تأثیر مهمی بر روند رشد فردی و نتایج شناختی، احساسی، ارزشگذاری های او بر تکالیف مدرسه و نگاه به زندگی داشته باشد. در این سیستم، عملکرد تحصیلی دانشجویان یا دانش آموزان، یکی از مهم ترین و عینی ترین معیارها برای بررسی و ارزیابی کارایی و اثربخشی نظام های آموزشی است و تمامی کوشش ها و تلاش های این نظام، جامه عمل پوشاندن به این امر تلقی می شود (Iderima, ۱۳۹۰). عملکرد تحصیلی، به مقدار یادگیری فرد به صورتی که توسط آزمون های مختلف درسی مانند ریاضی، آمار، علوم و ... سنجیده می شود، اشاره دارد (Sif, ۱۳۹۲). برخی از صاحب نظران همچون جو، کوبولوی، اوسنوا و آیدریما<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) برای ارزیابی عملکردی تحصیلی بر فعالیت های مستمر تاکید می کنند. در همین راستا، افزایش عملکرد تحصیلی به معنای موفقیت تحصیلی است و موفقیت تحصیلی یعنی اینکه فرآگیران تا چه حد در رسیدن به اهداف دوره آموزشی موفق بوده اند. آگاهی برنامه ریزان آموزشی از عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی، می تواند آنان را در اجرای برنامه ریزی های آموزشی مؤثر راهنمایی کند بنابراین، لزوم شناسایی عوامل مستقیم و غیرمستقیم موثر بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی بسیار حائز اهمیت است. در این پژوهش با توجه به ادبیات و پیشینه پژوهشی، مدلی طراحی شد که نقش متغیر میانجی و مستقیم را بر عملکرد تحصیلی بررسی می کند.

یکی از تجربیاتی که ممکن است منجر به پیامدهای منفی در تنظیمات مربوط به مدرسه و سازگاری با آن شود، احساس طردشدن<sup>۶</sup> است. احساس طرد شدن<sup>۷</sup>، براساس این برداشت استوار است که فرد در مدرسه مورد احترام، پذیرش و حمایت دیگران قرار نمی گیرد و دانش آموزیکه این گونه احساسات را تجربه می کند، خود را جزئی از مدرسه نمی بیند. به عبارت دیگر، احساس طرد شدن<sup>۸</sup> را می توان بعنوان عدم احساس تعلق و نوعی محرومیت از مدرسه درک کرد (Rajchert, Zoltak, Szulawski & Jasielska<sup>۹</sup>, ۲۰۱۹). نتایج تجربی نشان می دهد که حدود ۲۰-۱۰ درصد دانش آموزان دبستانی به صورت جدی مورد علاقه همسالان و همکلاسی های خود نیستند و به این دلیل از ارتباط با آنها محرومند (Rajchert, Konopka & Boguszewsk<sup>۱۰</sup>, ۲۰۱۸). برخی از پیامدهای احساس طردشدن<sup>۱۱</sup>، می توانند افزایش مصرف مشروبات الکلی (لاوس، الیک، رودریگس، سیمونس و انسل<sup>۱۱</sup>, ۲۰۱۷)، دردهای اجتماعی (ایزنبرگر و لیبرمن<sup>۱۰</sup>, ۲۰۰۴) و خلق افسرده باشد (Mc Donald & Leary<sup>۱۱</sup>, ۲۰۰۵). در همین راستا، نتایج بررسی های متعدد نشان داد دانش

<sup>1</sup>. Yokoyama<sup>2</sup>. Bronfenbrenner<sup>3</sup>. Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor<sup>4</sup>. Allen & Bowles<sup>5</sup>. Joe, Kpolovie, Osonwa & Iderima<sup>6</sup>. feelinf of rejection<sup>7</sup>. Rajchert, Zoltak, Szulawski & Jasielska<sup>8</sup>. Rajchert, Konopka & Boguszewsk<sup>9</sup>. Laws, Ellerbeck, Rodrigues, Simmons & Ansell<sup>10</sup>. Eisenberger & Lieberman<sup>11</sup>. MacDonald & Leary

آموزانیکه از احساس طردشدنی رنج می‌برند، عملکرد تحصیلی پایین تری دارند (سحاقی، بیرگانی و باباخانی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). در خصوص اثر منفی احساس طردشدنی بر عملکرد تحصیلی، نتایج برخی مطالعات همچون پهلوان (۲۰۰۶) نشان داد دانش آموزانیکه خود را در مدرسه طرد شده در کرده بودند، در مدرسه منزوی تر و عملکرد تحصیلی پایین تری داشتند بطوریکه این گونه احساس منفی، روابط با دانش آموزان دیگر، میزان مشارکت در فعالیت های مدرسه (کمپبل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴) و انگیزه و عملکرد تحصیلی آنان را تحت تاثیر قرار داد (ارسلان، ۲۰۱۶). بر عکس، نتایج برخی بررسی ها نشان می‌دهد دانش آموزانیکه خود را به عنوان جزئی از مدرسه قلمداد می‌کنند، تجربه حضور در مدرسه را معنادار و از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار بودند (نیکولاس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). در همین زمینه، مطالعه راجرت، کنوباکا و هوسمن<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) نشان داد که پایین بودن احساس تعقیل با مشکلات تحصیلی بالا و مشکلات بیرونی ارتباط داشته و از نظر آنان احساس طردشدنی مهم ترین فاکتوری است که بر عملکرد تحصیلی و رشد روانی اجتماعی افراد، اثر منفی دارد.

بررسی های متعدد، نشان می‌دهد که متغیرهای زیادی با عملکرد تحصیلی در ارتباط اند که در این میان می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی<sup>۵</sup> اشاره نمود (موسی، ۲۰۲۰؛ شکولاکو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ کارول، هاگتون و وود<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹؛ هامپتون و ماسون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳؛ چمرز، هو و گارسیا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). خودکارآمدی تحصیلی به اعتقادات و ارزیابی های مربوط به گرایش فراغیران به تحقق رفتارها و تکالیف تحصیلی اشاره می‌کند (گروتان، ساند و بجرکست<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹). خودکارآمدی تحصیلی، شامل قضاوت هایی است که دانش آموزان در مورد توانایی های خود در انجام وظایف آموزشی و موقعیت های درگیر انجام می‌دهند (بانکو، مارتیز، اورنلاس، فلورس و پینادو<sup>۱۱</sup>؛ بندورا، باربارانیلی، پاستوریلی و کاپرارا<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۹ به نقل از حیدری و ابوئی مهریزی، ۱۳۹۸). تجربیات مستقیم و غیرمستقیم زندگی، نقش مهمی در خودکارآمدی تحصیلی دارند. از این رو تجربیاتی که ممکن است منجر به احساسات منفی شود بر عملکرد تحصیلی افراد نیز تاثیر می‌گذارد (ارسلان، ۲۰۱۶). با توجه به این که افراد در دوره نوجوانی در حال رشد و تکامل هویتی هستند، لذا خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در شکل گیری اعتقادات و قضاوت های مربوط به زندگی مدرسه و دانشگاهی و همچنین بر افکار، الگوها و برانگیختگی عاطفی که به اقدامات آموزشی پیش بینی شده منجر می‌شود؛ خواهد داشت (گودسکی، کامپر، اوستروی، هارت و بلکلی- مک کلار<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۵). تحقیقات قبلی تایید می‌کنند دانش آموزانیکه سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی را دارند، از لحاظ تعیین اهداف آموزشی و انگیزه تحصیلی برترند که همین امر بر عملکرد تحصیلی و درگیری شناختی با تکالیف مدرسه موثر است. بررسی ها نشان می‌دهد که تجربیات منفی، خودکارآمدی تحصیلی را به صورت منفی تحت تاثیر قرار می‌دهد (اورمrod، آندرمن و آندرمن<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۷). در همین راستا، آنسونگ، اینمنت، اومو و چاو<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی در افراد باعث می‌شود که آنان، با تجارب منفی مقابله نموده و آنها را تحت مدیریت خود در بیاورند بطوریکه با این کار، به نتایج مثبتی دست پیدا خواهند کرد. در واقع، دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا

<sup>1</sup>. Babakhani

<sup>2</sup>. Campbell

<sup>3</sup>. Nichols

<sup>4</sup>. Rajchert, Konopka & Huesmann

<sup>5</sup>. academic self- efficacy

<sup>6</sup>. Shkullaku

<sup>7</sup>. Carroll, Houghton & Wood

<sup>8</sup>. Hampton & Mason

<sup>9</sup>. Chemers, Hu & Garcia

<sup>10</sup>. Grøtan, Sund & Bjerkeset

<sup>11</sup>. Blanco, Martinez, Ornelas, Flores & Peinado

<sup>12</sup>. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli

<sup>13</sup>. Godleski, Kamper, Ostrov, Hart, & Blakely-McClure

<sup>14</sup>. Ormrod, Anderman & Anderman

<sup>15</sup>. Ansong, Eisensmith, Okumu & Chowa

در رسیدن به اهداف آموزشی، شناس بیشتری دارند. در همین خصوص، نتایج بررسی ها نشان داد که دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین، به رفتارهایی همچون بزهکاری و نمرات تحصیلی پایین تمايل بیشتری دارند و بسادگی گرفتار افت تحصیلی می شوند (کرول، هاگتون و وود<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). از طرف دیگر، هونیک و برودبنت<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) بر اساس تحقیقی که شامل داده های مربوط به ۱۲ سال از ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۵ بود، نشان دادند که عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه متوضطی را در طی این دوره زمانی حفظ کرده بودند. از آنجا که اعتقاد به خودکارآمدی تحصیلی منبع مهمی برای ایجاد انگیزه برای رسیدن به موفقیت فردی است، دامنه تاثیر آن تنها به موفقیت تحصیلی محدود نمی شود، بلکه مهارت های مرتبط با حوزه های اجتماعی و عاطفی را نیز در بر می گیرد (ساقیترا و باندارا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). همچنین با توجه به اهمیت رابطه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، یوکویاما (۲۰۱۹) در فراتحلیل خود نشان داد این دو متغیر حتی در محیط یادگیری آنالاین نیز رابطه قوی و مستحکمی دارند. نسیر و اقبال<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود اهمیت رابطه خودکارآمدی تحصیلی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان را نشان دادند. در واقع خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده مهمی از معدل انتظار و همچنین معدل واقعی دانشجویان در امتحانات میان ترم بود. همچنین احمدی (۲۰۲۰)، در پژوهش خود نشان داد خودکارآمدی تحصیلی هم به طور مستقیم و هم به صورت میانجی بین عزت نفس تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می تواند عملکرد افراد را افزایش دهد.

با توجه به تحقیقات انجام شده، نقش هر دو عامل احساس طردشدنگی و خودکارآمدی تحصیلی بر روند پیشرفت تحصیلی مشخص شد. اما در اینجا باید نقش اهداف آموزشی به عنوان تعديل کننده این رابطه را در نظر گرفت. همچنان که در پژوهش ارسلان (۲۰۱۶) نیز به نقش این متغیر در تعديل این روابط اشاره شده است. اهداف اموزشی را به عنوان انتظارات فرد از آینده و درک او نسبت به مدرسه تعریف می کنند (رنشا، لانگ و کوک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). اهداف آموزشی در افزایش احساس مثبت نسبت به مدرسه و درگیری بیشتر دانش آموزان با تکالیف و وظایف مدرسه و به تبع آن پیشرفت تحصیلی نقش موثر دارد (رسلان، ۲۰۱۶). اما نقش اهداف آموزشی در تعديل روابط بین خودکارآمدی تحصیلی، احساس طردشدنگی با عملکرد تحصیلی چیست؟ ابتدا باید گفت، اهداف آموزشی و تحصیلی دانش آموزان در مدرسه نشان دهنده انگیزه تحصیلی و مشارکت آن ها در انجام وظایف مدرسه و عملکرد مثبت آنان است (مونجاس، مارتین-آنتون، گارسیا-باکته و سانچز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). برای فهم بهتر مدل می توان گفت، دانش آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، توانایی هایشان را با عملکردشان مدام بررسی می کنند و اگر جایی نیاز به تلاش بیشتر داشته باشند، اهداف آموزشی خود را متناسب با عملکرد مورد انتظارشان تنظیم می کنند که در نتیجه بهبود چشمگیری در عملکرد تحصیلیشان حاصل می شود. از سوی دیگر نیز می توان این قضیه را بررسی کرد افرادی که توانایی هایشان را بیش از حد ارزیابی می کنند، نیازی به تلاش بیشتر نمی بینند که منجر به عملکرد تحصیلی پایینی خواهد شد.

خودکارآمدی تحصیلی به طور مستقیم با ایجاد نگرش مثبت و انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است اما در اینجا اهداف آموزشی به عنوان میانجی نیز باید در نظر داشت به این شکل که، دانش آموزانیکه خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند از طریق ارزشگذاری اهداف و انتظارات آموزشی، حضور قوی تری در مدرسه داشته و تلاش و پشتکار بیشتری را برای حل تکالیف به خرج می هند حتی با وجود احساس طردشدنگی از طرف ساختار مدرسه و همکلاسیان فعالیت های مدرسه را معنی دار تر می دانند و از اهداف آموزشی بالاتری برخوردارند. در واقع، نقش واسطه ای اهداف آموزشی از آنجا مشخص می شود که احساس تعلق به مدرسه (عدم احساس طرد شدنگی) پیشرفت تحصیلی را از طریق ارزشگذاری دانش آموزان برای ساختار مدرسه و تکالیف مدرسه و احساسات آنان

<sup>1</sup>. Carroll, Houghton & Wood

<sup>2</sup>. Honicke & Broadbent

<sup>3</sup>. Sachitra & Bandara

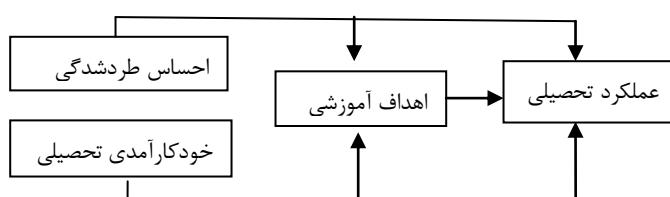
<sup>4</sup>. Nasir & Iqbal

<sup>5</sup>. Renshaw, Long & Cook

<sup>6</sup>. Monjas, Martín-Antón, García-Bacete & Sanchiz

نسبت به زندگی افزایش می‌دهد. در بعدی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی نیز از طریق اهداف آموزشی می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی موثر باشد. اعتقادات فرد در مورد شایستگی هایش از عوامل مهم در شکل گیری احساسات، شناخت و رفتار او می‌باشد (اویوگو، رابورو و آلوکا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹).

بدیهی است که هر چه خودکارآمدی تحصیلی بالاتر باشد، درک فرد از زندگی، و انتظاراتش از مدرسه و در نهایت از زندگی نیز بالاتر خواهد بود (یوکویاما<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹؛ تلسما، شوزا، شوارزر و نوریسا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ هانیک و برودبنت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). همین معیار سبب ارزشگذاری برای امور و تکالیف مدرسه شده، ممارست و درگیری تحصیلی بیشتری رخ خواهد داد. در نتیجه، پیشرفت و عملکرد تحصیلی آنان نیز بهتر خواهد شد (تلف و کاکا، ۲۰۱۱). بدیهی است آگاهی از این رابطه می‌تواند نقش سازنده‌ای در تبیین رابطه احساس طردشدنی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی داشته باشد. مسلماً شناخت این رابطه منفی بین احساس طردشدنی و عملکرد تحصیلی بواسطه اهداف آموزشی در تنویر افکار پژوهشگران و متولیان امر تعلیم و تربیت در پیشگیری از افت تحصیلی و یا کاهش عملکرد تحصیلی نقش برجسته‌ای دارد. از آنجایی که بررسی پیشینه پژوهشی نشان از نبود شواهد بررسی ارتباط متغیرهای فوق الذکر درون کشوری حکایت می‌کند، لذا طرح این مساله و پیگیری نتایج آن می‌تواند در تبیین نقش اهداف آموزشی در ارتباط بین احساس طردشدنی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی اثربخش باشد. همچنین بررسی این موضوع می‌تواند پیامدهای منفی احساس طردشدنی و اثر آن بر عملکرد تحصیلی را تبیین کرد و همچنین می‌توان گفت که توجه جدی و اهتمام به اهداف آموزشی در نظام تعلیم و تربیت می‌تواند زمینه ارتقاء عملکرد تحصیلی را فراهم سازد. به حداقل رساندن احساس طردشدنی موجب کاهش هزینه‌های آموزشی و حتی پیامدهای روانی آن می‌شود. لازم به ذکر است که نبود شواهد تحقیقی در خصوص طردشدنی و اهداف آموزشی از دیگر ضرورت انجام تحقیق حاضر به شمار می‌رود. بازنگری در اهداف آموزشی فعلی و تنوین اهداف آموزشی جدید در نظام تعلیم و تربیت، می‌تواند راهگشای حل مسئله باشد و همفکری مخصوصان تعلیم و تربیت در تدارک اهداف آموزشی در پیشبرد عملکرد تحصیلی بدون اثر نخواهد بود. با استناد به مقدمه بالا، در پژوهش حاضر (شکل ۱ مدل مفهومی)، احساس طرد شدنی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای برون زا و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر درون زا و اهداف آموزشی به عنوان متغیر واسطه فرض شده است لذا در تحقیق حاضر این سؤال که آیا اهداف آموزشی در ارتباط بین احساس طردشدنی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند؟ مورد بررسی قرار گرفت. در شکل ۱، مدل مفهومی تحقیق حاضر ارائه شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق حاضر: نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدنی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی

<sup>1</sup>. Oyuga, Raburu & Aloka

<sup>2</sup>. Yokoyama

<sup>3</sup>. Talsma, Schüza, Schwarzer & Norrissa

<sup>4</sup>. Honicke & Broadbent

## روش پژوهش

تحقیق حاضر، با روش همبستگی از نوع تحلیل مسیر (path analysis) انجام گرفت. جامعه آماری این تحقیق، همه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تحصیل اشتغال داشتند (تقریباً ۲۳۰۰۰ نفر) که از بین آنها ۲۰۰ نفر (۱۰۰ دختر و ۱۰۰ پسر) با روش نمونه گیری خوش ای تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) پیشنهاد می کند که اندازه نمونه ۱۰ تا ۲۰ پاسخگو به ازای هر پارامتر تخمین زده شده برای نمونه کافی است. با این حال یک قاعده کلی در نمونه گیری مدل معادلات ساختاری این است که اندازه نمونه کمتر از ۱۰۰ کوچک، بین ۱۰۰ تا ۲۰۰ متوسط و بالاتر از ۲۰۰ بزرگ در نظر گرفته می شود که به قانون  $N \geq 100$  معروف است. بر این اساس ۲۰۰ نفر انتخاب شدند که میانگین سنی آنان  $16\frac{8}{14}$  و انحراف معیار  $10\frac{5}{5}$  بود. روش انتخاب آنها به این شکل بود که از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، دو ناحیه انتخاب و از بین فهرست مدارس متوسطه دوم هر ناحیه (۴۶ دبیرستان ناحیه اول و ۵۷ دبیرستان ناحیه سوم) ۳ دبیرستان دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه به طور تصادفی گزینش و سپس در هر مدرسه یک کلاس از هر پایه به صورت تصادفی انتخاب و کلیه دانش آموزان حاضر در کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند (جدول ۱). روند اجرای کار به این صورت بود که پس از هماهنگی و کسب مجوزهای لازم جهت حضور در مدارس هدف، و طبق هماهنگی قبلی پرسش نامه ها رسماً در بین دانش آموزان کلاس یازدهم توزیع شد. برای تحلیل داده ها از نرم افزار Amos و SPSS و برای تحلیل داده ها از همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد. برای اندازه گیری متغیرهای تحقیق از پرسش نامه های زیر استفاده بعمل آمد.

## ابزارهای پژوهش

**پرسشنامه احساس طرد شدگی<sup>۲</sup> (FR):** به منظور اندازه گیری احساس طرد شدگی از سوی همسالان، از پرسش نامه گودناو (۱۹۹۳) استفاده شد که احساس نوجوان از مطرود یا محبوب بودن را در گروه همسالان می سنجد که به صورت مقیاس سه درجه ای از هرگز (۱) تا همیشه (۳) نمره گذاری می شود. این آزمون فهرستی از موقعیت های مرتبط با کار گروهی و تشکیل گروه در نوجوانان را در بر می گیرد. لازم به ذکر است که این پرسش نامه دارای ۱۸ ماده است که بعد از ترجمه توسط سواری (۱۳۹۸) و با کمک تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی برای مشخص شدن بارهای عاملی هر آیتم، به ۱۲ ماده تقلیل پیدا کرد. پایابی آن از طریق آلفای کرونباخ  $\alpha=0.70$  و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و شاخص های برازنده آن  $CFI=0.95$  و  $RMSEA=0.05$  رضایت بخش بود (به نقل از ساری، ۱۳۹۰). در این تحقیق میزان آلفای کرونباخ آن  $\alpha=0.71$  برآورد شد.

**پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش آموزان<sup>۳</sup> (SSWQ):** این پرسش نامه به منظور تکمیل پرسش نامه بهزیستی ذهنی دانش آموزان بر مبنای اصول پایه ای کلارک و واتسون توسعه رنشاو و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) ساخته و توسعه داده شد. پرسش نامه دارای ۱۶ آیتم می باشد که بهزیستی ذهنی را به صورت چهار بعدی: لذت از یادگیری، اهداف آموزشی، کارآمدی تحصیلی و ارتباط با مدرسه (هر مولفه ۴ ماده) اندازگیری می کنند. در این پژوهش از خرده مقیاس اهداف آموزشی استفاده شد. ساختار عاملی این پرسش نامه توسط اکبری بلوطبنگان، نجفی و بابایی (۱۳۹۵) بررسی شد. ماده های این پرسش نامه به صورت مقیاس چهار گرینه ای از تقریباً

<sup>1</sup>. Kline

<sup>2</sup>. feeling of rejection

<sup>3</sup>. Student Subjective Wellbeing Questionnaire

<sup>4</sup>. Renshaw

هرگز (۱) تا تقریبا همیشه (۴) است. پایایی این پرسش نامه ۸۶/۰ و در تحقیق حاضر ۸۵/۰ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی و تایید گردید (به نقل از اکبری بلوطنگان، نجفی و بابایی، ۱۳۹۵).

**پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> (MJSES):** در پژوهش حاضر برای اندازگیری خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان از پرسش نامه خودکارآمدی دانش آموزان مورگان و جینکس<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسش نامه شامل ۳۴ ماده است که از خرده مقیاس‌های استعداد، زمینه و تلاش تشکیل شده است و بر روی یک طیف ۴ درجه‌ای از نوع لیکرت قرار دارد. جینکس و مورگان (۱۹۹۹) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۸۰/۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه شده این پرسش نامه که شامل ۱۳ ماده است استفاده شد. در ایران نیز کریم زاده (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی این پرسش نامه را مورد تایید قرار داده است. در مطالعه حاضر از نمره کل این پرسش نامه استفاده شد. پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۹۱/۰ به دست آمد.

**عملکرد تحصیلی<sup>۳</sup> (Ap):** در این تحقیق، از معدل تحصیلی سال قبل دانش آموزان به عنوان عملکرد تحصیلی استفاده شد.  
یافته‌ها

در جدول ۱ ناحیه، جنسیت و فراوانی آزمودنی‌ها ارائه شده است. مندرجات جدول نشان می‌دهد از ناحیه یک آموزش و پروش اهواز ۱۰۰ نفر (۵۰ دختر و ۵۰ پسر) و از ناحیه سه آموزش و پرورش یاد شده ۱۰۰ نفر (۵۰ پسر و ۵۰ دختر) انتخاب شدند.

**جدول (۱) ناحیه، جنسیت و فراوانی آزمودنی‌ها**

ناحیه	جنسیت	فراوانی
۱	دختر	۵۰
۳	دختر	۵۰
جمع	پسر	۵۰
	پسر	۵۰
	جمع	۲۰۰

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی، میانگین، انحراف معیار، کشیدگی و چولگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همانطور که جدول نشان می‌دهد، کلاین (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند که در مدل یابی‌علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. او پیشنهاد می‌کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به اینکه جدول تمامی متغیرها کمتر از مقدار مطرح شده کلاین است پس پیش فرض مدل یابی‌علی یعنی نرمال بودن تک متغیری برقرار است.

<sup>1</sup>. Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)

<sup>2</sup>. Morgan & Jinks

<sup>3</sup>. academic performance

## جدول (۲) شاخص‌های توصیفی و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

		جنسیت میانگین انحراف چولگی کشیدگی				متغیرها
		معیار				
۰/۰۲	-۰/۵۶	۵/۹۰	۳۰/۱۰	پسر	۱- عملکرد تحصیلی	
		۷/۹۲	۳۵/۴۰	دختر		
۰/۵۳	-۰/۷۴	۷/۹۰	۳۶/۴۵	پسر	۲- احساس طردشدن	
		۹/۹۴	۴۵/۸۰	دختر		
-۰/۳۴	-۰/۲۳	۸/۹۲	۴۸/۵۹	پسر	۳- خودکارآمدی تحصیلی	
		۹/۶۸	۸۸/۷۰	دختر		
-۰/۲۹	-۰/۱۸	۹/۹۴	۴۶/۳۷	پسر	۴- اهداف آموزشی	
		۹/۹۹	۴۸/۲۴	دختر		

## جدول (۳) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

	۴	۳	۲	۱	متغیرها
				۱	۱- عملکرد تحصیلی
۱		-۰/۳۱ **			۲- احساس طردشدن
۱		-۰/۲۹ **	۰/۲۲ **		۳- خودکارآمدی تحصیلی
۱		۰/۲۲ **	-۰/۲۱ **	۰/۲۹ **	۴- اهداف آموزشی

$p \leq 0.01$

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد مفروضه روابط بین متغیرها منطبق با مسیرهای مورد انتظار می‌باشد. به عبارت دیگر، روابط مورد نظر در سطح معنی داری قرار دارند.

جهت آزمودن همزمان انگاره روابط مفروض در تحقیق حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری و برآزندگی مدل پیشنهادی بر اساس سنجه‌های برآزندگی ارزیابی گردید. جدول ۴، برآزش مدل نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برآزندگی را نشان می‌دهد.

#### جدول (۴) شاخص‌های برازنده‌گی مدل نهایی

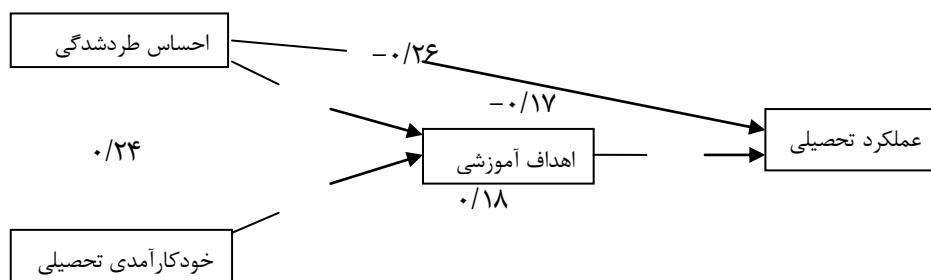
شاخص برازنده‌گی	$X^2$	Df	$df\chi^2/2$	IFI	CFI	RMSEA
مدل نهایی	۲/۲۴	۱	۲/۲۴	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۰۷۹

همان طوری که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، با توجه به شاخص‌های برازنده‌گی می‌توان مشاهده کرد که برای مدل پیشنهادی برازنده‌گی مطلوبی به دست آمده است که پس از حذف مسیر غیرمعنی دار (مسیر خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی) مدل افزایش یافت و برازنده‌گی خوبی برای مدل نهایی بدست آمد.

#### جدول (۵) ضرایب استاندارد اثرات مستقیم بین متغیرهای تحقیق در مدل پیشنهادی و نهایی

مدل نهایی						مدل پیشنهادی	مسیرها
معنی داری	نسبت بحرانی	$\beta$	معنی داری	نسبت بحرانی	$\beta$	برآوردادستاندار	
-۰/۰۰۱	-۳/۹۰	-۰/۲۶	۰/۰۰۱	-۳/۳۹	-۰/۲۳	از احساس طرد شدنگی به عملکرد تحصیلی	
-۰/۰۰۱	-۲/۳۰	-۰/۱۷	۰/۰۲۱	-۲/۳۰	-۰/۱۷	از احساس طرد شدنگی به اهداف آموزشی	
			۰/۱۳	۱/۵۰	۰/۱۰	از خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی	
۰/۰۰۱	۳/۵۶	۰/۱۸	۰/۰۱۸	۲/۳۵	۰/۱۶	از خودکارآمدی تحصیلی به اهداف آموزشی	
۰/۰۰۱	۳/۵۵	۰/۲۴	۰/۰۰۱	۳/۲۸	۰/۲۲	از اهداف آموزشی به عملکرد تحصیلی	

بر اساس ضرایب پارامتر استاندارد و مقادیر نسبت بحرانی ارائه شده در الجوی نهایی در جدول ۵، تمام مسیرهای مستقیم (جز مسیر خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی) معنی دار شدند. مندرجات جدول نشان می‌دهد که مسیر احساس طرد شدنگی به عملکرد تحصیلی منفی و اهداف آموزشی معنادار شد بطوریکه مقدار وزن رگرسیون استاندارد آن به ترتیب -۰/۲۶ و -۰/۱۷- بدست آمد که در سطح  $p \leq 0.01$  معنادار است. در نتیجه احساس طرد شدنگی بر عملکرد تحصیلی و اهداف آموزشی اثر منفی دارد. همچنین مسیر خودکارآمدی تحصیلی به اهداف آموزشی مثبت (۰/۰۱۸) و مسیر اهداف آموزشی به عملکرد تحصیلی مثبت (۰/۰۲۴) بدست آمد که در سطح  $p \leq 0.01$  معنادار گردید که نشانه اثر مثبت خودکارآمدی تحصیلی بر اهداف آموزشی و اهداف آموزشی بر عملکرد تحصیلی است. بنابر تحلیل فوق، فرضیه‌های مربوط به مدل پیشنهادی تأیید می‌شود. مقادیر اثرات متغیرهای تحقیق در شکل ۲ زیر آمده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مسیرهای مدل پیشنهادی

در جدول ۶، ضرایب رگرسیون احساس طرد شدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق اهداف آموزشی ارائه شده است.

#### جدول (۶) ضرایب رگرسیون احساس طرد شدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق اهداف آموزشی

ر	P	T	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		پیش بین	مدل
				$\beta$	خطای استاندارد		
-	-	-	-	-	-	ثابت	
۰/۰۹	۰/۰۱	۲۷/۴۷	-۴/۶۲	-۰/۳۱	۰/۰۳۲	-۰/۱۵	احساس طرد شدگی گام اول
۰/۱۵	۰/۰۱	-۳/۸۸	-۰/۲۶	-	۰/۰۳۲	-۰/۱۳	احساس طرد شدگی گام دوم
۰/۰۱	۳/۵۴	-	۰/۲۴	۰/۰۹۴	۰/۰۳۳	-	اهداف آموزشی

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد که در گام اول، مقدار بتای احساس طرد شدگی -۰/۳۱ است و در گام دوم با ورود متغیر میانجی (اهداف آموزشی) همراه با متغیر احساس طرد شدگی، مقدار بتای احساس طرد شدگی از -۰/۳۱ به -۰/۲۶ کاهش پیدا کرد، لذا کاهش بتای فوق الذکر حاکی از نقش واسطه اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طرد شدگی و عملکرد تحصیلی است. ضمناً احساس بتای اهداف آموزشی به تنهایی ۰/۰۹ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را و ۱۵ درصد واریانس عملکرد تحصیلی بوسیله احساس طرد شدگی و اهداف آموزشی تبیین می‌شود.

#### بحث و نتیجه گیری

در تحقیق حاضر، نقش واسطه ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طرد شدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج این مطالعه نشان داد که بین احساس طرد شدگی با عملکرد تحصیلی و اهداف آموزشی رابطه منفی معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر می‌توان این طوری این رابطه را تبیین کرد که هر چه احساس طرد شدگی کمتر باشد، اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی بالاتر خواهد بود. در واقع، با کمک این رابطه، بیشتر می‌توان به ارزش و اهمیت اهداف آموزشی پی برد. نتایج این مطالعه با نتایج تحقیق بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶؛ سحاقی، بیرگانی؛ باباخانی ۲۰۱۴) و بوهس، لاد و هرلالد<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) همخوانی دارد. در تبیین این رابطه می‌توان به نتایج تحقیق بوهس، لاد و هرلالد (۲۰۰۶) اشاره نمود. آنها نشان دادند که دانش آموزان طرد شده بطور معناداری به مدرسه و فعالیت‌های کلاسی علاقه کمتری نشان می‌دهند. یعنی دانش آموزانیکه احساس طرد شدن از طرف مدرسه را درک کرده بودند، بیشتر دچار افت تحصیلی، مشکلات عاطفی و رفتاری مانند افسردگی، تنهایی و مصرف مواد و الکل شدند. چرا که وقتی شخص وارد سن نوجوانی و جوانی می‌شود، نقش همسالان در زندگی وی افزایش می‌یابد. بنابراین توجه وی به پذیرش و طرد همسالان بیشتر می‌گردد. نتایج برخی مطالعات همچون اویوگو، رابورو و آلوکا (۲۰۱۹) نشان می‌دهد هر چه احساس طرد شدگی فرد بیشتر باشد کمتر به فکر پیشرفت تحصیلی و اهداف متعالی آموزشی می‌افتد و خود را به پذیرش و تلاش برای عملی نمودن این اهداف متعهد نمی‌بیند و خیلی خود را درگیر این اهداف یاد شده نمی‌کند. عدم درگیری فرد دانش آموز با این

<sup>۱</sup>. Buhs., Ladd & Herald

اهداف پیامدهایی از قبیل بی علاقگی به درس و مدرسه؛ نداشتن انگیزه تحصیلی و حتی ترک تحصیل وی را بهمراه خواهد داشت. همچنین مطالعه حاضر مشخص کرد، دانش آموزانیکه سطوح پایین طرد شدگی را تجربه می کنند، از نظر اهداف آموزشی در رده بالاتری قرار دارند که با نتایج نل و فولگین<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) و ارسلان (۲۰۱۶) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت، افرادیکه احساس طرد شدن از سوی ساختار مدرسه را ندارند، خود را به عنوان یک بخش معنی دار از مدرسه می دانند و همین امر عامل مهمی برای توقعات و انتظارات سازنده آنان از مدرسه و آینده خواهد شد. علاوه بر این، دانش آموزان طرد شده بیشتر به سمت ترک تحصیل روی می آورند. این حس تعلق نسبت به مدرسه و سایر دانش آموزان، سبب مشارکت های بیشتر در فعالیت های مدرسه و درگیری تحصیلی دانش آموزان با مدرسه و تکالیف خواهد شد. در همین رابطه، برخی از صاحبنظران همچون ساکینس (۲۰۱۳) و پهلوان (۲۰۰۶) این بحث را مطرح می کنند که دانش آموزان طرد شده، معمولاً در مدرسه متزوی تر و از عملکرد تحصیلی پایین تری برخوردارند و با توجه اینکه دائم احساس می کنند که از طرف جامعه بویژه همکلاسی ها طرد شده اند لذا دنبال انتخاب اهداف آموزشی نمی روند و در این خصوص سرمایه گذاری نمی کنند و برای کاهش این مساله جدی خیلی تلاش نمی کنند و بی تفاوتی از خود نشان می دهند. به عبارت دیگر، وقتی بی تحرکی و بی تفاوتی از جانب فرد درگیر برای کاهش احساس طرد شدگی حاکم باشد و تلاشی برای کاهش آن صورت نمی گیرد، پیشرفت در زمینه عملکرد تحصیلی هم رخ نخواهد داد و به تبع آن نبود برنامه و نداشتن اهداف آموزشی می تواند زمینه رکود اجتماعی و تحصیلی را فراهم کند. از پیامدهای این احساسات منفی در دانش آموزان طرد شده، این است که آنها تمایل ندارند با دیگر همکلاسی ها رابطه برقرار کنند و به تبع آن از مشارکت در کارهای مدرسه طفره می روند و برای اینکه با دیگران فاصله بگیرند، ازدوا را ترجیح می دهند. از طرفی نتایج برخی بررسی ها حاکی از آن بود که دانش آموزانیکه خود را به عنوان جزئی از مدرسه قلمداد می کنند، تجربه حضور در مدرسه را معنادار و لذتبخش و بواسطه این ویژگی از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار هستند (نیکولاوس، ۲۰۰۸).

از دیگر نتایج تحقیق حاضر این بود که بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف آموزشی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج تحقیق احمدی (۲۰۲۰)، موسی (۲۰۲۰)، اویوگو، رابورو و آلوکا (۲۰۱۹)، شکولاکو (۲۰۱۳)، کارول، هاگتون و وود (۲۰۰۹)، واردارلی (۲۰۰۵)، هامپتون و ماسون (۲۰۰۳)، و چمرز، هو و گارسیا (۲۰۰۱) از یافته تحقیق حاضر حمایت می کنند. در تبیین این یافته می توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی در تحقق رفتارها و تکالیف تحصیلی آزمودنی ها اثرگذار است (رنشا، لانگ و کوک، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر، در این خصوص بندورا<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) معتقد است که افراد برای رسیدن به نتایج مطلوب تحصیلی، باید به خودکارآمدی تحصیلی اهتمام نمایند. برخی از صاحبنظران دیگری همچون مک ماهون، وزمن، کیز و ویلا (۲۰۰۸) طی مطالعه ای نشان دادند دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا، در رسیدن به اهداف آموزشی شناس بیشتری دارند تا دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین (بندورا، پاستوریلی، باریانلی و کپرارا، ۱۹۹۹). اینکه چه عواملی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان تأثیر می گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل به چه میزان است، همواره از حیطه های مورد علاقه پژوهشگران و روان شناسان تربیتی بوده است. مطمئناً مجموعه ای از عوامل فردی و محیطی یا عوامل شناختی و غیرشناختی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می گذارند. به طورکلی، با شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، می توان برنامه آموزشی مناسبی را برای وصول یادگیرندگان به اهداف آموزشی و هدایت آنان به سوی آن اهداف، طراحی و اجرا کرد. در این میان، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از باور

<sup>1</sup>. Neel & Fuligni

<sup>2</sup>. Bandura

خودکارآمدی عمومی است که به طور خاص به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی‌های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است؛ و به معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سوالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون است. بدین ترتیب، زمینه برای بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی یادگیرندگان فراهم می‌شود. به عبارت دیگر، خودکارآمدی تحصیلی بر میزان تعهد دانش آموزان نسبت به اهداف آموزشی و تعیین کننده‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد (بلانکو، مارتینز، اورنالاس، فلورس و پینادو، ۲۰۱۱).

همچنین نتایج تحقیق حاضر، نشان داد که بین اهداف آموزشی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. یافته‌های بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶)؛ بالکیس، آرسلان و دورو (۲۰۱۵)؛ اریلماز و آی پای (۲۰۱۱)؛ چمرز، هو و گارسیا (۲۰۰۱)؛ پترسون (۲۰۰۰) و گودناو و گریدی (۱۹۹۳) از این یافته‌های می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان به این مطلب اشاره کرد که اهداف آموزشی ارزشی، از مهم ترین عامل عملکرد تحصیلی و حضور در مدرسه به شمار می‌رود. در همین راستا صاحب‌نظرانی همچون بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶) و مک کوچ و سیگل (۲۰۰۱) طی مطالعات جداگانه نشان دادند که اهداف آموزشی و سطوح انگیزش، از مهم ترین عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی است و دانش آموزانیکه عملکرد تحصیلی بالای داشتند، فعالیت‌های مدرسه را جالب و معنادارتر و اهداف آموزشی بالای را نشان دادند. به عبارت دیگر، دانش آموزان، زمانی در فعالیت‌های مربوط به مدرسه به صورت فعالانه درگیر می‌شوند که اهداف آموزشی و فعالیت‌های آموزشی پیش‌بینی شده برایشان جالب و جذاب باشد و کفايت آنها را تایید کند (پینتریچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). بنابراین برای افزایش علاقه به یادگیری و ارزش گذاری به تعلیم و تربیت تایید قابلیت‌های شخصی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان لازم و ضروری است (کریمی و همکاران، ۱۳۸۸).

مدل حاضر، رابطه میانجی اهداف آموزشی بین احساس طردشده‌گی و خودکارآمدی تحصیلی را نیز نشان داد که با پژوهش‌های بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶) و بالکیس و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. مطالعات بی شماری نشان داده اند، دانش آموزانیکه از نظر اهداف آموزشی در سطح بالایی قرار دارند از نظر علمی نیز موفق ترند. اهداف آموزشی و دانش گاهی بر انگیزش تحصیلی و شرکت در فعالیت‌های دانشگاهی نقش بیشتری دارند. دانش آموزانیکه انتظارات آموزشی بالایی دارند، ارزشگذاری برای اهداف آموزشی انجام می‌دهند، درگیری تحصیلی و شناختی بیشتری با وظایف و امور محوله مدرسه دارند، در نتیجه پیشرفت و عملکرد بهتری را نشان می‌دهند. در این میان دانش آموزی را در نظر بگیرید که احساس طرد شدن از سوی مدرسه و همکلاسیان داشته باشد. داشتن اهداف آموزشی و ارزشی قوی از طریق اثر گذاشتن بر انگیزه تحصیلی دانش آموز و ایجاد هدف آموزشی، می‌تواند نقش زیادی را در جهت کاهش احساس منفی طرد شدن و جلوگیری از رها کردن مدرسه و افت تحصیلی داشته باشد. چرا که انگیزه تحصیلی موجب مشارکت بیشتر در فعالیت‌های آموزشی و در نتیجه بهبود پیشرفت تحصیلی خواهد شد.

در رابطه با میانجی بودن اهداف آموزشی بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی می‌توان گفت، افرادی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، درباره اعتقادات آموزشی خود قوی تر هستند، به همین سبب اهداف آموزشی و ارزشی بالایی برای خود در نظر می‌گیرند. خودکارآمدی تحصیلی، عامل مهمی در شکل دادن به احساسات، شناخت و رفتار افراد است. این افراد در برابر نامالاییات و تجربیات منفی مدرسه قوی تر بوده، نقش موثرتری در مدرسه و تکالیف محوله ابراز می‌کنند و اهداف آموزشی و انتظارات سازنده‌ای درباره مدرسه و آینده خود ایجاد می‌کنند. در همین رابطه، برخی از صاحب‌نظران همچون بالکیس، آرسلان و دورو (۲۰۱۵) و گودناو و گریدی (۱۹۹۳) معتقدند، اهداف آموزشی مهم ترین عامل عملکرد تحصیلی و حضور در مدرسه است. همچنین بررسی مک کوچ و سیگل (۲۰۰۱) نشان داد که اهداف آموزشی و سطوح انگیزش، از مهم ترین عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی به شمار می‌روند. در همین رابطه نتایج تحقیق بالکیس و آرسلان (۲۰۱۶) نشان داد که دانش آموزانیکه خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، فعالیت‌های مدرسه را جالب و معنادارتر می‌دانند و همین امر پیشرفت تحصیلی آنان را بالا می‌برد، اما در این میان نباید از

<sup>۱</sup>. Pintrich

یک متغیر واسطه ای و مهم به نام اهداف آموزشی غافل بود. یعنی اهداف آموزشی و اهداف تحصیلی در مدرسه، عامل انگیزش تحصیلی و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی آنان به شمار می‌رود. بر این اصول است که دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالا، برای خود اهداف آموزشی مورد قبول جامعه و دقیقی تعیین می‌کنند و به تبع آن انگیزه تحصیلی آنان بالا می‌رود و همین امر سبب بهبود پیشرفت تحصیلی آنان خواهد شد. همانطوریکه قبل از این اهداف آموزشی قوه محركه عملکرد و پیشرفت تحصیلی است، لذا سرمایه گذاری متولیان امر بویژه والدین و معلمان در این خصوص می‌تواند زمینه‌های پیشرفت فردی و تحصیلی را در دانش آموزان فراهم نماید. به عبارت دیگر، طراحی اهداف آموزشی منطقی و سهل الوصول می‌تواند به ایجاد خودکارآمدی تحصیلی منجر شود و همین امر می‌تواند به کاهش احساس طردشده‌گی فرد کمک کند.

پژوهش حاضر، نیز همانند سایر پژوهش‌ها در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌هایی روبرو بود. یکی از این محدودیت‌های این است که با توجه به اینکه تحقیق حاضر بر روی دانش آموزان انجام گردیده است، لذا تعمیم نتایج تحقیق حاضر به سایر مقاطع تحصیلی و دیگر دانش آموزان با احتیاط صورت گیرد. همچنین داده‌های پژوهش حاضر از طریق پرسش نامه به دست آمده که امکان پاسخگویی غیرصادقانه وجود دارد. تعدادی از دانش آموزان قادر به عینیت بخشیدن به بعضی از سوالات نبودند. پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های آتی شرایط بهتری را با انجام مطالعات آزمایشی برای درک روابط مولفه‌های احساس خودکارآمدی تحصیلی با اهداف آموزشی فراهم سازند تا شناخت بیشتری از تاثیر این متغیرها بر شناخت و رفتار فراهم شود. همچنین تفاوت مدل پژوهشی در دو جنس دختر و پسر نیز بررسی شود تا سهتم هر یک از این عوامل با توجه جنسیت در پیشرفت تحصیلی مشخص شود.

با نظر به نتایج پژوهش، دست اندکاران تعلیم و تربیت باید محیطی را در مدرسه فراهم سازند که همراه با روابط دوستانه بین معلم و دانش آموزان و دانش آموزان با یکدیگر باشد و جوی حاکی از قوانین ثابت و روشن وجودی خودمنختارانه برای آنان باشد، تا در سایه چنین محیطی احساس تعلق نسبت به مدرسه در دانش آموزان تقویت شود. تاکید بر اهداف تحری و آموزشی نقش مهمی در خودکارآمدی تحصیلی و بالارفتن یادگیری و عملکرد تحصیلی دارد. به طور کلی نتایج تحقیق نشان می‌دهد که چگونه خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند باورها و اهداف آموزشی را افزایش دهد. از طرف دیگر، احساس طردشده‌گی عامل بسیار مهمی بر افت اهداف آموزشی و عدم انگیزه تحصیلی است. تحقیق حاضر پیشنهاد می‌دهد که جهت اصلاح عملکرد تحصیلی به صورت مطلوب، احساس طردشده‌گی را در دانش آموزان درگیر به حداقل رساند. همچنین با ارتقا خودکارآمدی تحصیلی، می‌توان زمینه توسعه اهداف آموزشی را هموار نمود و با اهتمام جدی به اهداف آموزشی می‌توان انتظار عملکرد تحصیلی بهتری را داشت.

## منابع

- اکبری بلوطینگان، افضل، نجفی، محمود و بابایی، جلال. (۱۳۹۵). ساختار عاملی پرسش نامه بهزیستی ذهنی در نوجوانان شهر قم. *مجله دانشکده بهداشت و انسیتیو تحقیقات بهداشتی*. ۱(۱)، ۴۵-۵۸.
- حیدری، پویا و ابوئی مهریزی، حامد. (۱۳۹۸). نقش واسطه ای خودددسوزی در رابطه با تنظیم هیجانی و سازگاری روانی-اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناسی*. ۱۴(۵۶)، ۱۶۹-۱۹۰.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). *روان شناسی پرورشی نوین*. تهران: انتشارات دوران.
- سواری، کریم. (۱۳۹۸). اعتباریابی پرسش نامه احساس طردشده‌گی در بین دانش آموزان. نسخه اولیه تحقیق چاپ نشده.
- کریمی، یوسف، خلخالی، ولی، احمدی، حسن و نفیسی، غلامرضا (۱۳۸۸). بررسی تاثیر چارچوب گذاری هدف و سبک ارتباطی بر پیشرفت تحصیلی دانش تحصیلی پسر پایه پنجم ابتدایی شهر قزوین. *مجله دستاوردهای روان شناختی*. ۲، ۱۸۹-۲۱۸.
- کریم زاده، منصوره. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان (شهر تهران) گرایش علوم ریاضی و علوم انسانی. *مطالعات زنان*. ۳(۶)، ۶۹-۴۹.

یاری، علی محمد (۱۳۹۰). بررسی روند تأثیر همانندی شیوه های فرزند پروری و روابط بین فردی از طریق ایجاد رضایت در زندگی والدین بر عملکرد تحصیلی فرزندان و دانش آموزان، *پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره شغلی*.

Ahmadi, S. (2020). Academic self-esteem, academic self-efficacy and academic achievement: A path analysis. *J Foren Psy.* 5,155.

Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology.* 12(2012), 108-119.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology.* 80(3), 260-267.

Arslan, G. (2016). Relationship between Sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school Students. *Education and Science.* 41(183), 293-304.

Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence.* 70,13-23.

Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self- regulated learning: A causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 116, 1477-1482.

Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior.* Oxford: Blachwell.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*(4, pp. 71–81). New York: Academic Press.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology.* 76(2), 258-269.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of control.* (Macmillan, London, UK).

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations can career trajectories. *Child Development,* 72 (1), 187-206.

Blanco, H., Martínez, A., Ornelas, M. Flores, F., & Peinado, J. (2011). Validación de las escalas d autoeficaciaenconductasacadémicas y cuidado de la salud. México: DobleHélice.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten, & T. N. Post le th waite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.

Buhs, E. S., Ladd, G. W. and Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology.* 98, 1–13.

Campbell, G. (2014). *How are feelings of belonging and self-efficacy related to academic achievement?* A literature review. Retrieved at <https://campbellgrahamm.files.wordpress.com/2014/11/>.

Carroll, A., Houghton, S., & Wood, R. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian hgh school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence.* 32, 797-817.

Celik, P., Lammers, J., van Beest, I., Bekker, M. H. J., Vonk, R. (2013). Not all rejections are Alike; competence and warmth as a fundamental distinction in social rejection. *Journal of experimental social psychology.* 49, 635-642.

Celik, P., Storme, M., & Myszkowski, N. (2016). Anger and sadness as adaptive emotion expression strategies in response to negative competence and warmth evaluations. *British Journal of Social Psychology.* 55(4), 792–810.

- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*. 93(1), 55-64.
- Cillessen, A. H. N., van IJzendoorn, H. W., van Lieshout, C., F. M. & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and Stabilities, *Child Development*. 63, 893–905.
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: a common neural alarm system for physical and social pain. *Trends Cogn. Sci.* 8, 294–300.
- Eryilmaz, A., & Aypay, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*. 3(1), 181-199.
- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J., & Blakely-McClure, S. J. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 44(3), 380–392.
- Gerber, J., & Wheeler, L. (2009). On being rejected: A meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives on Psychological Science*. 4, 468–488.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*. 62(1), 60-71.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*. 30(1), 79-90.
- Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy and study progress among college students – The SHoT study, Norway. *Frontiers in Psychology*. 10(45), 1-11.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*. 41(2), 101-112.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educ. Res. Rev.* 17, 63–84
- Kline, R. B . (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*. 72(4), 224-230.
- Joe, A. I., Kpolovie, P. J., Osonwa, K. E., and Iderima, C. E. (2014). Modes of admission and academic performance in Nigerian Universities. *Merit Research Journals of Education and Review*. 2(9), 203 – 230.
- Laws, H. B., Ellerbeck, N. E., Rodrigues, A. S., Simmons, J. A., and Ansell, E. B. (2017). Social rejection and alcohol use in daily life. *Alcohol. Clin. Exp. Res.* 41, 820–827.
- Lopez, C. & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 34, 25–36.
- Monjas, M., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. (2014). Rejection and victimization of students with special educational needs in first grade of primary education. *anales de psicología*. 30, 499-511.
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J., & Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*. 12(2), 76-84.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2001). *Why try? Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, USA.

- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*. 45(5), 387-401.
- MacDonald, G., and Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychol. Bull.* 131, 202.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*. 109(3), 267-281.
- Musa, M. (2020). The relationship between academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students. *European Journal of Education Studies*. 7,3, 135- 149.
- Nasir ,M., & Iqbal, S. (2019). Academic self -efficacy as a predictor of academic achievement of students in pre Service teacher training programs. *Bulletin of Education and Research April*. 41(1), 33-42.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*. 84(2), 678-692.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*. 76(2), 145–169.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2017). *Educational psychology: developing learners* (9th Edn.). Harlow - Pearson.
- Oyuga, P. A., Raburu, P. A., & Aloka, P. J. O. (2019). Relationship between self-efficacy and academic performance among orphaned secondary school students in Kenya, *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 9(3), 39-46.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*. 22, 217-224.
- Pintrich, PR. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in Learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. 95,4,667-686.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*. 75(4), 270-290.
- Rajchert, J., Konopka, K., & Boguszewski, P. (2018). Aggression and helping as responses to same-sex and opposite-sex rejection in men and women. *Evol. Psychol.* 16:1474704918775253.
- Rajchert, J., Zoltak, T., Szulawski, M., & Jasielska, D. (2019). Effects of rejection by a friend for someone else on emotions and behavior. *Front. Psychol.* 10, 1-13.
- Rajchert, J., Konopka, K., & Huesmann, L. R. (2017). It is more than thought that counts: the role of readiness for aggression in the relationship between ostracism and displaced aggression. *Curr. Psychol.* 36, 417–427.
- Renshaw, T .L., Long, A .C .J. & Cook, C .R (2014). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire. *Amer Psychol Ass*. 1-19.
- Robertson, T. E., Sznycer, D., Delton, A. W., Tooby, J., & Cosmides, L. (2018). The true trigger of shame: social devaluation is sufficient, wrongdoing is unnecessary. *Evolution and Human Behavior*. 39(5), 566–573.
- Sachitra, V.; & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *Int. J. Soc. Behav. Educ.* 11, 2443–2448.
- Sahaghi, H., Birgani, S. A., Mohammadi, A., & Jelodari, A. (2015). The relationship between sense of belonging to school and educational joy with academic self-efficacy in male high school students of Ahvaz. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. 8(2), 64-72.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*, (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Shkullaku, R. U. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research. 1* (4), 467-478.
- Talsma, K., Schüza, B., Schwarzer, R., and Norrissa, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): a meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learn. Individ. Differ.* 61, 136–150. doi: 10.1016/j.lindif.2017.11.015.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 81, 1058–1069.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2003). Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve? Narcissism, social rejection and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 29, 261–272.
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Front. Psychol.* 9, 2794.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 509–526). Guilford Publications.

## The mediating Role of Educational Goals in the Relationship between Feelings of Rejection, Academic Self-efficacy and Academic Performance

Savari, K<sup>1\*</sup>., & Farzadi, F<sup>2</sup>

<sup>1</sup>. Ph.D., Associate Professor, Educational Psychology, Payame Nour University

Email: *K\_Svari@pnu.ac.ir* (Corresponding Author)

<sup>2</sup>. Ph.D. student, Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

### Abstract

The aim of this study was to study the mediating role of educational goals in relation to the feeling of rejection, academic self-efficacy and academic performance. The research method was conducted with a correlational method and path analysis. The study population included male and female students of the 11th grade in the first & third district of Ahvaz,(About 23,000 people) from whom 200 people were selected through multi-stage sampling. Data were collected through feelings of rejection (2019), academic self-efficacy questionnaire (2016), educational goals questionnaire (2016) and academic performance. In Data were analyzed by structural equation modeling. Findings showed after removing the non-significant relationship between academic self-efficacy and academic performance from the proposed model, the fit of the final research model was corrected and confirmed. Findings of the direct relationship between the variables showed that the feeling of rejection has a significant negative relationship with academic performance and educational goals; and academic self-efficacy has a significant positive relationship with educational goals and thus educational goals with academic performance. Findings also showed that educational goals could play a mediating role in the relationship between feelings of rejection and academic performance. The present study suggests that in order to improve academic performance, feeling of rejection in the students should be reduced. Also, by promoting academic self-efficacy, and it could set the stage for the development of educational goals, and with serious attention to educational goals, better academic performance can be expected.

**Keywords:** Feeling of rejection; Academic self-efficacy; Academic performance; Educational goals