



Structural modeling the effect of academic hope on academic involvement of students with the mediating role of academic self-efficacy

Ali Vaziri Mehr¹ | Samaneh Salimi²

1. M.A. of Educational Management, Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran.
E-mail: alivazirimher@yahoo.com
2. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran.
E-mail: salimisamane89@yahoo.com

Article Info	Abstract
<p>Article Type: Research Article</p> <p>Received Date: 04 July 2020</p> <p>Accepted Date: 09 November 2021</p> <p>Keywords: Academic Hope, Academic Self-Efficacy, Academic Involvement, Nomadic Schools</p>	<p>The present research set to evaluate the structural modeling of academic hope on academic involvement with the mediating role of academic self-efficacy conducted by correlational model and SEM. The statistical population consisted of the first-grade nomad high school students of Sistan and Baluchistan province in 2019-2020; 300 individuals were selected as a research sample using From Krejcie and Morgan's table, they were selected as a stratified random sample. Khormaei and Kamari's academic self-efficacy questionnaire (2017), Ryu and Tisang's academic involvement (2011), and the academic self-efficacy questionnaire of Migli et al. (2000) were used to collect data. The questionnaire structure validity was calculated and confirmed using confirmatory factor analysis. The questionnaire reliability was obtained at 0/83, 0/90, and 0/85 using Cronbach's alpha coefficient, respectively. Data was analyzed by Lisrel software. The results showed that academic hope had a direct effect on academic engagement (B=0/55), academic hope had a direct effect on academic self-efficacy (B=0/59), academic hope on academic engagement with the mediating role of academic self-efficacy had an indirect effect (B=0/26). According to the findings, the high academic hope level of nomad students has an effective role in their academic involvement. It is recommended to design and execute some plans to increase students' academic hope.</p>
<p>Cite this article: Vazirimehr, A., & Salimi, S. (2022). Structural modeling the effect of academic hope on academic involvement of students with the mediating role of academic self-efficacy. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 18(44), 62-73. DOI: 10.22111/JEPS.2021.6669</p>	



مدل‌یابی ساختاری تأثیر امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی

علی وزیری مهر^۱ | سمانه سلیمی^۲

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. [رایانامه: alivazirimher@yahoo.com](mailto:alivazirimher@yahoo.com)

۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. [رایانامه: salimisamane89@yahoo.com](mailto:salimisamane89@yahoo.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۴</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۸</p> <p>واژگان کلیدی: امید تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، مدارس عشایر</p>	<p>هدف پژوهش حاضر مدل‌یابی ساختاری تأثیر امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بود که با روش پژوهش همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. جامعه آماری دانش‌آموزان متوسطه اول عشایر استان سیستان و بلوچستان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، شامل ۹۵۳ بودند که ۳۰۰ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به عنوان نمونه به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های امید تحصیلی خرمايي و کمری (۱۳۹۶)، درگیری تحصیلی ریو و تیسنگ (۲۰۱۱) و خودکارآمدی تحصیلی میگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق نرم‌افزار لیزرل صورت گرفت. نتایج نشان داد که امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم ($B=0/55$)، امید تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم ($B=0/59$)، امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم ($B=0/26$) دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش، بالا بودن امید تحصیلی دانش‌آموزان عشایر نقش مؤثری در درگیری تحصیلی آنان داشته، بنابراین پیشنهاد می‌گردد، برنامه‌هایی جهت افزایش امید تحصیلی دانش‌آموزان طراحی و اجرا گردد.</p>

استناد به این مقاله: وزیری مهر، علی و سلیمی، سمانه. (۱۴۰۰). مدل‌یابی ساختاری تأثیر امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۴)، ۶۲-۷۳.

DOI: 10.22111/JEPS.2021.6669

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است و جامعه عشایری بخش جدایی ناپذیر از نظام آموزشی کشور هست، توجه به شاخص‌های کیفیت آموزش در این بخش، بسیار اساسی و مهم است. یکی از شاخص‌های مهم کیفیت آموزش، درگیری تحصیلی^۱ فراگیران می‌باشد (وان یودن، ریتزن و پیترز^۲، ۲۰۱۴). با توجه به اینکه فراگیران بخش عشایر مشغولیت‌های خاص خود را دارند و باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، پرداختن به مفهوم درگیری تحصیلی بسیار مهم است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که نخستین بار برای شناخت و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه‌ی آموزش و پرورش مد نظر قرار گرفت (سماوی، ابراهیمی و جاودان، ۱۳۹۵). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی خود می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتیجه‌ی مطلوب نقش داشته باشند (گالاگر، مارگوئیس و لوپز^۳، ۲۰۱۷).

در کنار مقوله درگیری تحصیلی، یکی دیگر از مسائلی که برای دانش‌آموزان حوزه عشایری مطرح شده این بود که دانش‌آموزان در ورود به مقطع بالاتر دچار افت هستند و اکثراً به همان مقطع ابتدایی محدود می‌شوند بخشی از آن بر می‌گردد به اینکه دانش‌آموزان چقدر به ادامه تحصیل و آینده آن، امید دارند و بنابر این، متغیر دیگری بنام امید تحصیلی^۴ مطرح می‌شود. امید تحصیلی از جمله عوامل تأثیرگذار بر بهزیستی تحصیلی^۵ است. امید، احساس نیست بلکه یک سیستم شناختی انگیزشی پویا است که موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. بخشی از تلاش و کوشش دانش‌آموزان عشایری که با وجود مشکلات و مسائل گوناگون به ادامه تحصیل مشتاق هستند برمی‌گردد به قضاوت‌هایی که خودشان درباره قابلیت‌هایشان درباره ساماندهی و اجرای اعمال‌شان دارند، که همان مفهوم خودکارآمدی^۶ است (چهری، صادقی و ویسکرمی، ۱۳۹۶).

خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی^۷ و کاهش استرس می‌شود. یکی از تئوری‌های مهم تغییر رفتار در زمینه یادگیری، تئوری خودکارآمدی بندورا است (گانه و همکاران^۸، ۲۰۱۵). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). درباره رابطه بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی، پژوهش‌ها ارتباط بین باورهای دانش‌آموزان درباره

1. academic involvement
2. Van Uden, Ritzzen & Pieters
3. Gallagher, Marques & Lopez
4. educational hope
5. academic well-being
6. self-efficacy
7. academic Performance
8. Gagne & et al

توانایی شان برای انجام تکلیف و سطح کلی درگیری تحصیلی را نشان داده‌اند (لیننبرینک و پینتریچ^۱، ۲۰۰۳). یافته‌های دیگر (پاپا^۲، ۲۰۱۵؛ چانگ و چن^۳، ۲۰۱۵) نیز نشان داد که خودکارآمدی به طور مثبت، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می‌کند؛ در همین راستا یوگوو، اونیشی و تیوما^۴ (۲۰۱۳)، فان و نگو^۵ (۲۰۱۴) گزارش دادند که خودکارآمدی به طور مثبت با درگیری تحصیلی مرتبط است. اوضاعی، احمدی و گودرزی (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داد متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان را دارند. دهقانی، حکمتیان فرد و پاسالاری (۱۳۹۷) تحقیقی تحت عنوان مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی مدارس شهر بوشهر انجام دادند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری^۶ نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری در امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. همانگونه که پیشینه پژوهش نشان می‌دهد، تاکنون، پژوهشی به بررسی همزمان تأثیر و نقش میانجی سه متغیر امید تحصیلی، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی آن هم در بین دانش‌آموزان عشایر انجام نگرفته است.

لذا با وجود خلاء پژوهشی در این حوزه و همچنین با توجه به نتایج بررسی‌ها که نشان می‌دهد، نظام آموزشی مناطق عشایری استان سیستان و بلوچستان در همه زمینه‌ها از جمله نرخ گذر تحصیلی، ضریب بهره برداری از فضاهای آموزشی، نرخ تراکم و نحوه توزیع معلمان در تمام مقاطع تحصیلی از وضعیت مناسبی برخوردار نمی‌باشد و فرصت‌های آموزشی عادلانه توزیع نشده است و نیازمند توجه جدی است (حیدرزادگان و صندوقداران، ۱۳۹۶). مضافاً اینکه توجه جدی به آموزش و پرورش عشایری در اسناد بالادستی کشور مطرح شده است. بر اساس ماده ۶۳ برنامه ششم توسعه، دولت موظف است در طول سال‌های اجرای برنامه، اعتبار و منابع لازم را در جهت ترویج ارزش‌های ایرانی اسلامی و توضیح فرهنگ مطالعه و پژوهش در مناطق محروم روستایی و مناطق عشایری و مرزی در اختیار کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان قرار دهد، این نشان از اهمیت توجه به جامعه عشایری دارد. در برنامه پنج ساله اول توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، اهمیت و ضرورت مطالعه همه جانبه برای توسعه پایدار جامعه عشایر و ساماندهی عشایر داوطلب برای اسکان در کانون‌های جمعیت مورد تأکید قرار گرفت (پیری و شاهی، ۱۳۹۵). همچنین با توجه به اینکه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در راهکار ۵-۳ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم و روستاها، حاشیه شهرها و عشایر کوچ نشین و همچنین مناطق دو زبانه با نیازهای ویژه با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت تأکید شده است. بنابراین پژوهش در زمینه جامعه دانش‌آموزی عشایری

1. Linnenbrink & Pintrich
2. Papa
3. Chang & Chien
4. Ugwu, Onyishi, & Tyoyima
5. Phan & Ngu
6. MANOVA

دارای اهمیت است. در این راستا پژوهش حاضر قصد دارد به این سوال پاسخ دهد که آیا خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان عشایر مقطع متوسطه اول شهر زاهدان می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه بین امید تحصیلی و درگیری تحصیلی آنان ایفا کند؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری آن دانش‌آموزان (متوسطه اول) عشایر استان سیستان و بلوچستان به تعداد ۹۵۳ نفر در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بوده است. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۳۰۰ نفر انتخاب شد. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بوده است بدین صورت که مدارس استان سیستان و بلوچستان به چند طبقه‌ی دولتی، غیر انتفاعی، تیزهوشان، هیأت امنایی و عشایری تقسیم بندی شد. و از بین این طبقات، طبقه مدارس عشایری به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب گردید. پس از اطلاع از تعداد مدارس عشایری در استان، محقق به این مدارس مراجعه و بصورت تصادفی اقدام به توزیع پرسشنامه در بین ۳۰۰ دانش‌آموز عشایری کرده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه‌ی امید تحصیلی: برای سنجش امید تحصیلی از پرسشنامه‌ی امید تحصیلی خرمايي و كمری (۱۳۹۶) استفاده گردید. این پرسشنامه ۱۴ گویه و چهار مؤلفه دارد. مؤلفه امید به کسب فرصت‌ها (۱ تا ۳)، مؤلفه امید به سودمندی (۴ تا ۶)، مؤلفه امید به کسب صلاحیت‌ها (۶ تا ۱۰) و مؤلفه امید به کسب مهارت‌های زندگی (۱۱ تا ۱۴) بوده است. در این پژوهش، به منظور تعیین روایی پرسشنامه امید تحصیلی از روایی محتوایی (ارسال پرسشنامه برای اعضای هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان و دانشگاه آزاد اسلامی) و جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ این سازه ۰/۸۳ بدست آمد که نشان از پایایی خوب دارد.

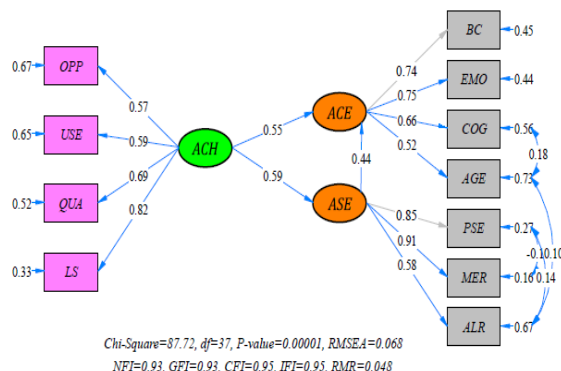
پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی: برای سنجش درگیری تحصیلی از پرسشنامه‌ی ریو و تیسینگ (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسشنامه ۱۵ گویه و چهار مؤلفه دارد. مؤلفه درگیری رفتاری (۱ تا ۴)، مؤلفه درگیری عاطفی (۴ تا ۷)، مؤلفه درگیری شناختی (۷ تا ۱۱) و مؤلفه درگیری عاملیت (۱۲ تا ۱۵) با طیف پنج درجه ای لیکرت است. در این پژوهش به منظور تعیین روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی هم از روایی محتوایی (ارسال پرسشنامه برای اعضای هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان و دانشگاه آزاد اسلامی) استفاده شد و جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ حاصل شده، ۰/۸۵ است.

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی: برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه‌ی میگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۳ گویه و سه مؤلفه دارد. مؤلفه روان شناختی خود پیروی (۱ تا ۷)، مؤلفه شایستگی (۸ تا ۱۶) و مؤلفه ارتباط (۱۷ تا ۲۳) با طیف ۵ درجه ای لیکرت است. در این پژوهش، به منظور تعیین روایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از روایی محتوایی (ارسال پرسشنامه برای اعضای هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان و

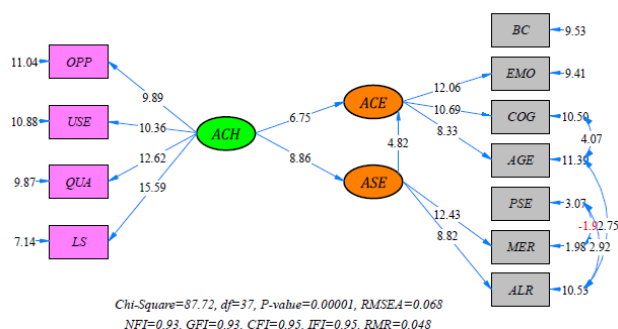
دانشگاه آزاد اسلامی) و جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ حاصل شد

یافته‌ها

در شکل ۱ مدل آزمون شده پژوهش گزارش شده است. برای آزمون این مدل از نرم افزار لیزرل استفاده شده است.



شکل ۱. مدل آزمون شده بر اساس ضرایب مسیر استاندارد



شکل ۲. مدل آزمون شده با مقادیر تی

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل ساختاری تحقیق

نتیجه	مقدار مطلوب	نام شاخص	شاخص برازش
۲/۳۷۱	<۳/۰۰	شاخص مجذور کای	Chi-square/df
۰/۰۶۸	<۰/۰۸	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA
۰/۰۴۸	<۰/۰۵	شاخص میانگین مجذور باقیمانده‌ها	RMR
۰/۹۳	>۰/۹۰	شاخص نرم شده برازندگی	NFI
۰/۹۳	>۰/۹۰	شاخص نیکویی برازش	GFI
۰/۹۵	>۰/۹۰	شاخص برازندگی فزاینده	IFI
۰/۹۵	>۰/۹۰	شاخص برازش تطبیقی	CFI

جهت برازش مدل ساختاری نیز از تعدادی از شاخص‌های نیکویی برازش استفاده شده است. جدول ۱ بیانگر مهمترین شاخص‌های برازش می‌باشد. که نشان می‌دهد الگوی مفهومی پژوهش جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

برای تحلیل سوال‌ها از معادلات ساختاری استفاده شده است. برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر خودکارآمدی تحصیلی از خروجی معادلات ساختاری بهره گرفته شده است. در جدول زیر اثر مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل بین امید تحصیلی و درگیری تحصیلی محاسبه شده است.

جدول ۲. نتایج معادلات ساختاری مربوط به سوال اصلی

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم
	از متغیر امید تحصیلی	به متغیر درگیری تحصیلی	
	۰/۵۵	۰/۲۶	

همانطور که از جدول ۲ مشخص است، اثر مستقیم امید تحصیلی و درگیری تحصیلی برابر با ۰/۵۵ است. همچنین اثر غیرمستقیم متغیر امید تحصیلی و درگیری تحصیلی با تأثیر متغیر میانجی خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۲۶ می‌باشد.

جدول ۳. نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری مربوط به سوال‌های فرعی

سوالات فرعی	مسیر		β	SE	t-value	نتیجه سوال
	از متغیر امید تحصیلی	به متغیر درگیری تحصیلی				
۱	امید تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۵۵	۰/۰۸۴	۶/۷۵	تأیید
۲	امید تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۹	۰/۰۶۷	۸/۸۶	تأیید
۳	خودکارآمدی تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۴۴	۰/۰۹۵	۴/۸۲	تأیید

مطابق با جدول ۳، آماره معنی‌داری بین امید تحصیلی و درگیری تحصیلی برابر (۶/۷۵) می‌باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان امید تحصیلی و درگیری تحصیلی در سطح اطمینان (۹۵٪) معنی‌دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۵۵) است و میزان اثرگذاری مثبت متغیر امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. این بدان معناست که امید تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه مستقیم دارد. بنابراین سوال اول پژوهش تأیید می‌شود. همچنین آماره معنی‌داری بین امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی برابر (۸/۸۶) می‌باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در سطح اطمینان (۹۵٪) معنی‌دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۵۹) است و میزان اثرگذاری مثبت متغیر امید تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد. این بدان معناست که امید تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم دارد. بنابراین سوال دوم پژوهش تأیید می‌شود. آماره معنی‌داری بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی برابر (۴/۸۲) می‌باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی در سطح اطمینان (۹۵٪) معنی‌دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۴۴) است و میزان اثرگذاری مثبت متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. به عبارتی دیگر یک واحد تغییر در خودکارآمدی تحصیلی، موجب افزایش ۰/۴۴ واحدی در درگیری تحصیلی خواهد شد. بنابراین سوال سوم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل شده از سوال اصلی پژوهش، نشان داد که اثر مستقیم امید تحصیلی و درگیری تحصیلی برابر با ۰/۵۵ و همچنین اثر غیرمستقیم متغیر امید تحصیلی و درگیری تحصیلی با تأثیر متغیر میانجی خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۲۶۰ می‌باشد. این بخش از نتایج پژوهش حاضر با بخشی از یافته‌های دهقانی و همکاران (۱۳۹۷) که به بررسی مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی مدارس شهر بوشهر انجام شد، پژوهش اوضاعی و همکاران (۱۳۹۸) که به بررسی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر کرج پرداختند و هونیک و برودبنت (۲۰۱۶) تحقیقی تحت عنوان تأثیر خودکارآمدی دانشگاهی بر امید تحصیلی: یک مرور سیستماتیک انجام دادند همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هر چه امید تحصیلی در دانش‌آموزان بیشتر باشد، آنان در تحصیلی بیشتر درگیر می‌شوند. پژوهشگران بر این باورند که امید برای مقابله با مشکلات و برای سلامت روان انسان ضروری می‌باشد پس می‌توان نتیجه گرفت که امید در عرصه تحصیلی برای دانش‌آموزان یک نیاز اساسی است.

نتایج حاصل از سوال اول پژوهش، نشان داد که ارتباط میان امید تحصیلی و درگیری تحصیلی در سطح اطمینان (۹۵٪) معنی‌دار است. نتایج حاصل از این سوال با تحقیقات دهقانی و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی مدارس شهر بوشهر پرداخته شده همراستا بوده و نشان می‌دهد که هرچه امید تحصیلی بین دانش‌آموزان بیشتر باشد باعث درگیری بیشتر آنها در تحصیل علم و دانش گردد که خود تأیید کننده نتیجه تحقیق حاضر می‌باشد. تحقیقات چهری و همکاران (۱۳۹۶) در زمینه بررسی تأثیر آموزش امید، بر درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر استثنایی (با ناتوانی هوشی) نشان می‌دهد که آموزش امید می‌تواند باعث بالارفتن درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی (با ناتوانی هوشی) شود. همچنین با یافته‌های صادقی و همکاران (۱۳۹۵) که به بررسی تأثیر آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پرداختند همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که پژوهش‌ها زیادی نشان داده‌اند که افراد امیدوارتر نسبت به کسانی که امید کمتری دارند، از تفکرات مثبت، عزت نفس و اعتماد به نفس بیشتری برخوردارند و امید با بسیاری از حیطه‌های زندگی رابطه دارد. همچنین دانش‌آموزانی که دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بیشتری نسبت به همتایان خود برخوردارند. در ارتباط با سوال دوم پژوهش مبنی بر اینکه آیا امید تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد؟ ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۵۹) بدست آمد و میزان اثرگذاری مثبت متغیر امید تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد. یافته‌های این سوال، با تحقیقات میکائیلی منیع و همکاران (۱۳۹۶) که به بررسی روابط ساختاری امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جو کلاس با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان شهر ارومیه پرداخته‌اند، همراستا بوده و نشان می‌دهد که بین امید تحصیلی و خودکارآمدی رابطه‌ای متقابل و وابسته به هم وجود داشته و وجود هر کدام مستلزم وجد

متغیر بعدی می‌باشد و این خود تأیید کننده نتیجه این سوال و همراهی بودن آنها در یک سمت و سو می‌باشد، همچنین با یافته پژوهش خلیلی گشنیگانی و قدم پور (۱۳۹۴) که بررسی رابطه امید و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه پرداخته بودند و نشان دادند که بین امید تحصیلی و مؤلفه‌های آن با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد دارای همسویی می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، منجر به کسب نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالاتر قادر به مواجهه با عوامل تنیدگی زدی تحصیلی هستند و یکی از عواملی که بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد امید است. یافته‌های حاصل از سوال سوم که به بررسی تأثیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است نشان داد که ارتباط میان خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی در سطح اطمینان (۹۵٪) معنی‌دار است. نتایج حاصل از این بخش با یافته‌های سایر محققان همسو است چنانچه که نتایج تحقیق نورن و همکاران (۲۰۱۸) که به بررسی تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر نتایج تحصیلی: تأثیر واسطه‌ای درگیری دانش‌آموزان می‌پردازد نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی نیز بر نتایج تحصیلی مثبت و معنادار تأثیر می‌گذارد که بدین معنا می‌باشد که هر چه دانش‌آموزان در یادگیری علم و دانش دارای خودکارآمدی در شرایط مطلوبی باشند می‌توانند خود را درگیر کسب علم و دانش نمایند و بدین وسیله این دو عامل همواره بر هم تأثیرگذار می‌باشند. همچنین با یافته‌های پژوهش کریمی و ستوده (۱۳۹۶) که در تحقیقی به بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین رضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان کشاورزی پرداختند همسو می‌باشد. همچنین با بخشی از یافته‌های ژن و همکاران (۲۰۱۷) همراستا است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که هر چه دانش‌آموز به توانایی‌های خود باور و دید مثبتی داشته باشد خودکارآمدی تحصیلی او بالا خواهد رفت و به تبع آن مشتاق تر می‌شود که در تحصیل درگیر شود. همچنان که لینبرینک و پینتریچ با جمع بندی پژوهش‌های مختلف در خصوص رابطه خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، یک الگوی مفهومی از روابط متقابل بین این متغیرها ارائه و عنوان می‌کنند که خودکارآمدی می‌تواند به درگیری بیشتری و در نتیجه یادگیری و پیشرفت بیشتری منجر شود. از آنجائیکه این پژوهش در مدارس عشایر استان سیستان و بلوچستان انجام گرفته است در تعمیم نتایج این پژوهش، به سایر مدارس استان دارای محدودیت است. با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش پیشنهادات کاربردی به اداره آموزش و پرورش عشایر استان سیستان و بلوچستان آورده شده است: افزایش تعداد شبانه روزی‌های جامعه هدف، بخصوص دختران که مورد نیاز جامعه عشایری بر اساس بوم منطقه است. افزایش امکانات آموزشی و بخصوص افزایش مدارس شبانه روزی با امکانات عالی و دبیر تخصصی تا دانش‌آموزان روند تحصیلی را طی کرده و امید به آینده داشته باشند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی مربوط به رشته مشغول به تحصیل، به معلمان پیشنهاد می‌شود که در کلاس درس نمونه‌های بارز و مشخصی از افرادی

که از طریق تحصیل توانسته‌اند به مدارج بالای تحصیلی دست یابند و به عنوان یک فرد نمونه شناخته شده هستند را برای دانش‌آموزان معرفی نمایند.

منابع

- اوضاعی، نسربین؛ احمدی، غلامعلی و گودرزی، ماندانا. (۱۳۹۸). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲ (۵)، ۳۰-۳۱.
- بارانی، حمید؛ راه‌پیما، سمیرا و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۷). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*. ۱۵ (۱۵)، ۳۳۵-۳۲۳.
- پیری، موسی و شاهی رقیه. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش چند رسانه‌ای بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم کلاس‌های چند پایه عشایری در درس علوم تجربی. *فناوری آموزش*. ۱۱ (۱)، ۱۹-۱۱.
- جمالی، مکيه؛ نوروزی، آرزیتا و طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳ (۸)، ۶۴۱-۶۲۹.
- چهری، پرستو؛ صادقی، مسعود، و ویسکرمی، حسنعلی. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش امید، بر درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر استثنایی (با ناتوانی هوشی). *مجله مطالعات ناتوانی*. ۷، ۸-۱.
- حیدرزادگان، علیرضا و صندوقداران، محمدحسین. (۱۳۹۶). فرصت‌های آموزشی دانش‌آموزان عشایر استان سیستان و بلوچستان. *دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی*. ۶ (۱۱)، ۱۷۹-۱۵۹.
- خلیلی گشنیگانی، زهرا و قدم‌پور عزت‌اله. (۱۳۹۴). رابطه امید و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه. *کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم اجتماعی*.
- داودی، سمیه. (۱۳۹۳). ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری. *فصلنامه پژوهش در یادگیری و آموزشگاه‌ها*. ۱ (۴)، ۷۶-۶۹.
- دهقانی، یوسف؛ حکمتیان فرد، صادق و پاسالاری، مرضیه. (۱۳۹۷). مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*. ۸ (۳۱)، ۲۳۶-۲۱۵.
- رازمند، نسیم و خلخالی، ولی. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.
- سماوی، سیدعبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۴ (۷)، ۹۲-۷۱.
- صادقی، مسعود؛ ویسکرمی، حسنعلی و چهری پرستو. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی، تعلیم و تربیت استثنایی، ۲ (۱۳۹)، ۳۷-۳۰.
- عرب‌زاده، مهدی؛ کاوسیان، جواد و کریمی، کامبیز. (۱۳۹۷). بررسی رابطه خودکارآمدی و امیدواری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه رویش روانشناسی*. ۷ (۴)، ۱۵۰-۱۳۷.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد، و افشاری، محسن. (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *روانشناسی مدرسه*، ۱۳(۳)، ۳۰۵-۲۹۰.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ حیدریانی، لیلا، برزگر بفرویی، مهدی و دهقان منشادی، منصور. (۱۳۹۷). بررسی نقش امید تحصیلی و حمایت عاطفی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی تحصیلی، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۳)، ۵۷-۴۷.

کریمی، سعیده و ستوده، بهنوش. (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان کشاورزی غرب ایران. *فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، شماره ۴۲، ۱۵۱-۱۳۶.

محمدی، علی. (۱۳۹۳). تأثیر مداخله‌ی سرمایه روانشناختی لوتانز بر انگیزش ذاتی، فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم سنندج. (پایان‌نامه) خرم‌آباد: دانشگاه لرستان.

ممبینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسین و بهروزی ناصر. (۱۳۹۴). اضطراب امتحان و رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۶(۳)، ۴۸-۴۲.

مومنی، خدامراد و رادمهر، فرناز. (۱۳۹۷). پیش بینی درگیری تحصیلی براساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۵۰-۴۱.

میکائیلی منبع، فرزانه، فتحی، گونا شهودی، مریم و زندی، خلیل. (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تشنگرهای سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۵۸-۷۸.

میکائیلی منبع، فرزانه؛ مهدوی قر، سوسن و عیسی زهی، علی. (۱۳۹۶). بررسی روابط ساختاری امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جو کلاس با انگیزش تحصیلی. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۲۵)، ۸۸-۵۷.

References

- Chang, D. F., & Chien, W. C. (2015). Determining the relationship between academic self-efficacy and student engagement by meta-analysis. 2nd International on Education Reform and Modern Management.
- Gagne, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van Den Broeck, A., & Aspel, A., (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 178-196.
- Gallagher, M. W., Marques, S. C., & Lopez, S. J, (2017), Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 341-352.
- Hansen, M. J. (2013). Academic hope theory implications for promoting academic success. Council on Retention and Graduation (GRG).
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review, *Educational Research Review* 17, 63-84.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78, 1186-1203.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

- Noreen, S., Hasan, A., Batool, I., & Ali, A. (2018). The Impacts of Academic Self-Efficacy on Academic Outcomes: The Mediating effect of Student Engagement, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 315-326.
- Papa, L. P. (2015). The impact of academic and teaching self-efficacy on student engagement and academic outcomes. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Educational Specialist in Psychology. Utah State University.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy', in C. R. Snyder, S. J. Lopez) eds. (Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press. 3-9, 18.
- Van Uden, J.M., Ritzen, H., & Pieters, J.M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.
- Wells, M. (2005). The effect of gender, age and anxiety on hope difference in the expression of pathway and agency thought, *Journal of Genetic Psychology*, 32, 85-102.
- Zhen, Rui, Liu, Ru-De, Ding, Yi., & Wang, Jia. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students, *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.