



تأثیر آموزش هدف گذاری تحصیلی بر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه

۱. محمد خالدیان*: استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. زهرا فعله گری: کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنج، کردستان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: khaledian12@pnu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش هدف گذاری تحصیلی بر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود. این مطالعه به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ به تعداد ۱۲۳۷ نفر بود و با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس و جایگزینی تصادفی، ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش هدف گذاری تحصیلی قرار گرفت و داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی مشارکت تحصیلی فردریکس، بلومفلد و پاریس (۲۰۰۴) و پرسشنامه‌ی خودکارآمدی مورگان و جنکیز (۱۹۹۹) جمع آوری شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک متغیره استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش هدف گذاری تحصیلی بر مشارکت تحصیلی ($F=42/4$, $P>0/001$) و خودکارآمدی ($F=4/4$, $P=0/01$) تأثیر مثبت و معناداری دارد و همچنین نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره تأثیر معناداری را بر ترکیب خطی دو متغیر نشان داد ($F=37/7$, $P>0/001$). بر اساس یافته‌ها، آموزش هدف گذاری تحصیلی می‌تواند به عنوان یک مداخله مؤثر در مدارس برای افزایش مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد و پیشنهاد می‌شود این برنامه در قالب کارگاه‌های منظم در برنامه‌های آموزشی مدارس دوره دوم متوسطه گنجانده شود.

کلیدواژه‌گان: هدف گذاری تحصیلی، مشارکت تحصیلی، خودکارآمدی، دانش آموزان دختر، دوره دوم متوسطه.



The Effect of Academic Goal-Setting Training on Academic Engagement and Self-Efficacy in Female High School Students

1. Mohammad Khaledian*: Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran
2. Zahra Felegari: M.A. in Educational Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Kurdistan, Iran

*Corresponding Author's Email: khaledian12@pnu.ac.ir

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of academic goal-setting training on academic engagement and self-efficacy in female high school students. This study was a quasi-experimental research with a pretest-posttest control group design. The statistical population included all female high school students in Qorveh city in the academic year 2025-2026 (N=1237). Using convenience sampling with random replacement, 30 participants were selected and assigned to experimental and control groups (15 each). The experimental group received eight 60-minute sessions of academic goal-setting training. Data were collected using the Fredricks, Blumenfeld & Paris Academic Engagement Questionnaire (2004) and the Morgan & Jenkins Self-Efficacy Questionnaire (1999), and analyzed using multivariate and univariate analysis of covariance (MANCOVA & ANCOVA). The results indicated that academic goal-setting training had a significant positive effect on academic engagement ($F=42.4$, $P<0.001$) and self-efficacy ($F=4.4$, $P=0.01$). Moreover, the MANCOVA results showed a significant effect on the linear combination of the two variables ($F=37.7$, $P<0.001$). Based on the findings, academic goal-setting training can be used as an effective intervention in schools to enhance students' academic engagement and self-efficacy. It is recommended that this program be incorporated into the educational curriculum of high schools through regular workshops.

Keywords: *Academic Goal-Setting, Academic Engagement, Self-Efficacy, Female Students, High School.*



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر با تحولات شتابان و افزایش پیچیدگی‌های یادگیری مواجه بوده‌اند و دیگر موفقیت تحصیلی صرفاً به توانایی‌های شناختی و هوش محدود نمی‌شود، بلکه به عوامل روان‌شناختی، انگیزشی و فراشناختی نیز وابسته است. در این میان، مشارکت تحصیلی^۱ و خودکارآمدی^۲ به عنوان دو سازه‌ی کلیدی انگیزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد تحصیلی، انتخاب راهبردهای یادگیری، تاب‌آوری در مواجهه با چالش‌های درسی و تداوم مسیر تحصیلی ایفا می‌کنند (شانک و دی‌بندتو^۳، ۲۰۲۰). مشارکت تحصیلی به عنوان یکی از مفاهیم محوری در روان‌شناسی تربیتی، میزان درگیری فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری را نشان می‌دهد و شامل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است (فردریکس، بلومفلد و پاریس^۴، ۲۰۰۴). خودکارآمدی نیز که برگرفته از نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا^۵ (۱۹۹۷) است، به باور فرد نسبت به توانایی خود در سازماندهی و اجرای مسیرهای عمل موردنیاز برای دستیابی به عملکردهای خاص اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). این دو سازه نه تنها بر میزان تلاش و پشتکار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، بلکه نحوه‌ی مواجهه‌ی آنان با شکست‌های تحصیلی، سطح اضطراب امتحان و حتی انتخاب رشته‌های تحصیلی آینده را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند (مادوکس^۶، ۲۰۲۲).

دوره دوم متوسطه به دلیل هم‌زمانی با تحولات شناختی، هیجانی و هویتی نوجوانان، از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است؛ دوره‌ای که در آن دانش‌آموزان باید تصمیمات مهمی درباره‌ی آینده‌ی تحصیلی و شغلی خود اتخاذ کنند. پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که بسیاری از دانش‌آموزان این دوره با کاهش انگیزه، تردید نسبت به توانایی‌های خود، احساس درماندگی تحصیلی و افت مشارکت در فعالیت‌های یادگیری مواجه می‌شوند (وانگ و دگول^۷، ۲۰۱۴). این چالش‌ها نه تنها بر عملکرد کنونی دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارند، بلکه می‌توانند مسیر تحصیلی و شغلی آینده‌ی آنان را نیز با خطر مواجه سازند. از این رو، شناسایی عواملی که بتوانند مشارکت تحصیلی و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان را تقویت کنند و آنان را برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی آماده‌تر سازند، یکی از اولویت‌های پژوهشی در حوزه‌ی روان‌شناسی تربیتی محسوب می‌شود (کلاسن و تزه^۸، ۲۰۱۴).

مشارکت تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که در سه سطح رفتاری، شناختی و عاطفی تعریف می‌شود. مشارکت رفتاری شامل حضور منظم در کلاس، تلاش در انجام تکالیف، مشارکت در بحث‌های کلاسی و پرهیز از رفتارهای مختل‌کننده است. مشارکت شناختی به استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق، خودتنظیمی، تلاش برای درک مفاهیم پیچیده و به کارگیری راهبردهای فراشناختی اشاره دارد. مشارکت عاطفی نیز شامل احساسات، نگرش‌ها و عواطف دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، معلمان، همکلاسی‌ها و محتوای درسی است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ ریو^۹، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشارکت تحصیلی یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی، کاهش ترک تحصیل و ارتقای سلامت روانی دانش‌آموزان محسوب می‌شود (وانگ و دگول، ۲۰۱۴؛ کوپر^{۱۰}، ۲۰۱۴). دانش‌آموزانی که از مشارکت تحصیلی بالاتری برخوردارند،

¹ Academic Engagement² Self-Efficacy³ Schunk & DiBenedetto⁴ Fredricks, Blumenfeld & Paris⁵ Bandura⁶ Maddux⁷ Wang & Degol⁸ Klassen & Tze⁹ Reeve¹⁰ Cooper

نه تنها عملکرد تحصیلی بهتری دارند، بلکه از انگیزه‌ی درونی، احساس تعلق به مدرسه و بهزیستی روان‌شناختی بیشتری نیز برخوردارند (مارتین، جینز و پاپورث، ۲۰۱۷).

خودکارآمدی نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی، از چهار منبع اصلی تغذیه می‌شود: تجارب تسلط (موفقیت‌های مستقیم فرد در انجام وظایف)، تجارب جانشین (مشاهده‌ی موفقیت دیگران در موقعیت‌های مشابه)، ترغیب کلامی (دریافت بازخورد و تشویق از سوی دیگران) و حالات فیزیولوژیکی (تفسیر نشانه‌های بدنی و هیجانی) (بندورا، ۱۹۹۷). بر اساس دیدگاه بندورا، خودکارآمدی از طریق تأثیر بر چهار فرایند اساسی شامل انتخاب‌ها، میزان تلاش، پشتکار در مواجهه با موانع و واکنش‌های هیجانی، رفتار تحصیلی فرد را هدایت می‌کند (مادوکس، ۲۰۲۲). دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، اهداف چالش‌برانگیزتری انتخاب می‌کنند، در مواجهه با دشواری‌های درسی پشتکار بیشتری نشان می‌دهند، شکست را به عنوان اطلاعاتی برای اصلاح مسیر تلقی می‌کنند نه نشانه‌ای از ناتوانی ذاتی، و در موقعیت‌های استرس‌زا مانند امتحانات، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند (شائو و کانگ، ۲۰۲۲). خودکارآمدی با مشارکت تحصیلی رابطه‌ای دوسویه دارد؛ به گونه‌ای که خودکارآمدی بالاتر، مشارکت فعال‌تر در فعالیت‌های یادگیری را به دنبال دارد و مشارکت فعال نیز با فراهم آوردن تجارب موفقیت، خودکارآمدی را تقویت می‌کند (شانک و دی‌بندتو، ۲۰۲۱).

عوامل متعددی بر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی تأثیر می‌گذارند که یکی از مهم‌ترین آنها، هدف‌گذاری تحصیلی^۱ است. هدف‌گذاری به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی یادگیری خودتنظیم‌شده، فرایندی است که طی آن فرد برای خود اهدافی درباره‌ی تحصیل تعیین کرده و سپس رفتارهای یادگیری را به سوی دستیابی به آن اهداف هدایت می‌کند. نظریه‌ی هدف‌گذاری لاک و لاتام^۲ (۲۰۰۲) که یکی از پراستنادترین نظریه‌های انگیزشی در حوزه‌ی روان‌شناسی تربیتی است، بر پنج اصل کلیدی تأکید دارد: شفافیت هدف (وضوح و عینیت هدف)، چالش‌برانگیزی (تناسب هدف با توانایی‌ها)، تعهد (پذیرش و پایبندی به هدف)، بازخورد (آگاهی از میزان پیشرفت) و پیچیدگی کار (تناسب هدف با سطح مهارت فرد). بر اساس این نظریه، اهداف مشخص و چالش‌برانگیز با ایجاد جهت‌گیری روشن در فعالیت‌های یادگیری، افزایش تلاش و پشتکار، فراهم آوردن زمینه‌ی ارزیابی مستمر پیشرفت و تقویت حس خودکارآمدی، می‌توانند به طور مستقیم بر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی اثر بگذارند (لاک و لاتام، ۲۰۰۲). به عبارتی، هدف‌گذاری با تبدیل نیت کلی به اقدامات عملی و قابل اندازه‌گیری، پلی بین انگیزش و عملکرد ایجاد می‌کند.

ارتباط بین هدف‌گذاری با مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی از دو مسیر مکمل و درهم‌تنیده قابل تبیین است. نخست، هدف‌گذاری با شفاف‌سازی مسیر یادگیری، تعیین معیارهای روشن موفقیت و ارائه‌ی چارچوبی برای سنجش پیشرفت، حس کنترل درونی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد که خود منبعی غنی برای شکل‌گیری و تقویت خودکارآمدی و مشارکت تحصیلی محسوب می‌شود (پانادرو^۳، ۲۰۱۷). دوم، تقسیم اهداف بلندمدت به مراحل کوچک‌تر، مشخص‌تر و قابل دستیابی، زمینه‌ی تجربه‌ی موفقیت‌های تدریجی و پیاپی را فراهم می‌کند که بر اساس نظریه‌ی بندورا، تأثیرگذارترین منبع خودکارآمدی محسوب می‌شود (شانک و دی‌بندتو، ۲۰۲۱). این موفقیت‌های مرحله‌ای با تقویت باور دانش‌آموز نسبت به توانمندی‌های خویش، چرخه‌ای مثبت و خودتقویت‌کننده ایجاد می‌کنند: افزایش خودکارآمدی منجر به مشارکت فعال‌تر می‌شود، مشارکت فعال موفقیت‌های جدید را به دنبال دارد، و موفقیت‌های جدید مجدداً خودکارآمدی و مشارکت را تقویت می‌کنند (ژوو، هیور و الهوری^۴، ۲۰۲۳).

¹ Martin, Ginns & Papworth

² Shao & Kang

³ Academic Goal-Setting

⁴ Locke & Latham

⁵ Panadero

⁶ Zhou, Hiver & Al-Hoorie

همچنین، هدف گذاری با افزایش احساس مسئولیت، نظم فردی و تعهد نسبت به فرایند یادگیری، که همگی از مؤلفه‌های اصلی مشارکت تحصیلی هستند، به ارتقای مشارکت رفتاری، شناختی و عاطفی دانش آموزان منجر می‌شود (اکلز و وانگ، ۲۰۱۹).

شواهد تجربی متعددی به ارتباط مثبت هدف گذاری با مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی اشاره دارند. فردریکس و همکاران (۲۰۰۴) نشان دادند تعیین اهداف روشن، پیش‌بینی کننده‌ی قوی مشارکت دانش آموزان است. پانادرو (۲۰۱۷) در مرور نظام‌مند خود گزارش کرد هدف گذاری از طریق تقویت خودکارآمدی، مشارکت شناختی و هیجانی را افزایش می‌دهد. شانک و دی‌بندتو (۲۰۲۰) دریافتند آموزش هدف گذاری با افزایش خودکارآمدی، مشارکت فعال‌تر را به دنبال دارد. اکلز و وانگ (۲۰۱۹) نشان دادند دانش آموزان با اهداف مشخص، خودکارآمدی و مشارکت بالاتری دارند. ژوو، هیور و الهوری (۲۰۲۳) نتیجه گرفتند هدف گذاری از طریق خودکارآمدی، مشارکت شناختی را ارتقا می‌دهد. مارتین و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند خودباوری‌ها از جمله خودکارآمدی، با مشارکت تحصیلی پایدار ارتباط دارند. یوشر و شانک (۲۰۱۸) تأکید کردند آموزش راهبردهای انگیزشی به‌ویژه هدف گذاری، خودکارآمدی و مشارکت را افزایش می‌دهد. در داخل کشور نیز یدالله‌زاده‌فرد و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند آموزش هدف گذاری خودکارآمدی را افزایش می‌دهد. پیرانی و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند اهداف پیشرفت با میانجی‌گری انگیزش، بر درگیری تحصیلی تأثیر دارند. صیادی و سلیمانی (۱۴۰۱) نشان دادند خودکارآمدی پیش‌بینی کننده‌ی مشارکت است. صمدی و همکاران (۱۴۰۳) دریافتند آموزش هدف گذاری خودکارآمدی را بهبود می‌بخشد. مولودی و محمدی (۱۴۰۲) نشان دادند آموزش خودتعیین‌گری خودکارآمدی و مشارکت را افزایش می‌دهد. با وجود این شواهد، بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد مطالعات کمی به بررسی تأثیر آموزش هدف گذاری بر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان دوره دوم متوسطه در بافت ایران پرداخته‌اند.

با توجه به اهمیت مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی در موفقیت تحصیلی و نقش هدف گذاری به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر، و نیز خلأ پژوهشی موجود، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش هدف گذاری تحصیلی می‌تواند مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه را به‌طور معناداری افزایش دهد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش‌شناسی، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. گروه آزمایش مداخله‌ی آموزشی هدف گذاری تحصیلی را دریافت کرد و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نمود. هر دو گروه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پرسشنامه‌های مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی را تکمیل کردند. جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ به تعداد ۱۲۳۷ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، یک مدرسه انتخاب شد. بر اساس معیارهای ورود (دانش آموز دختر دوره‌ی دوم، رضایت کتبی، عدم حضور در مداخلات هم‌زمان) و خروج (غیبت بیش از دو جلسه)، ۳۰ نفر انتخاب و با جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. نمونه‌ها همگی در پایه‌ی یازدهم و سن ۱۸ سال بودند.

ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل دو پرسشنامه بود:

الف) پرسشنامه‌ی مشارکت تحصیلی فردریکس، بلومنفلد و پاریس^۱ (۲۰۰۴): این ابزار دارای ۱۵ گویه و سه خرده‌مقیاس رفتاری (۴ گویه)، عاطفی (۶ گویه) و شناختی (۵ گویه) است. گویه‌های خرده‌مقیاس رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده مانند حضور منظم و تلاش در تکالیف، گویه‌های عاطفی به احساسات و نگرش‌ها نسبت به مدرسه و معلمان، و گویه‌های شناختی به استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق و خودتنظیمی اشاره دارند. پاسخ‌دهی بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» انجام می‌شود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد و روایی محتوایی آن با تأیید متخصصان روانشناسی تربیتی احراز گردید.

ب) پرسشنامه‌ی خودکارآمدی مورگان و جنکینز^۲ (۱۹۹۹): این ابزار دارای ۳۰ سؤال و سه خرده‌مقیاس استعداد (۱۰ گویه)، کوشش (۴ گویه) و بافت (۱۰ گویه) است. خرده‌مقیاس استعداد به باور فرد نسبت به توانمندی‌های ذاتی، کوشش به میزان تلاش و پشتکار، و بافت به تأثیر عوامل محیطی و اجتماعی بر موفقیت تحصیلی اشاره دارد. پاسخ‌دهی بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود و ۸ سؤال (۴، ۵، ۹، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد و روایی محتوایی آن با تأیید متخصصان احراز گردید.

پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره‌ی آموزش و پرورش و هماهنگی با مدرسه‌ی منتخب، پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. گروه آزمایش به‌مدت ۸ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت آموزش هدف‌گذاری تحصیلی قرار گرفت. محتوای جلسات بر اساس اصول نظریه‌ی هدف‌گذاری لاک و لاتام و مدل SMART^۳ تدوین شد. روش‌های آموزشی شامل آموزش مستقیم، کارگروهی، تمرین عملی، تکلیف هفتگی و بازخورد مستمر بود. ساختار جلسات به‌این ترتیب بود:

- جلسه‌ی اول: معرفی برنامه، اهمیت هدف‌گذاری در موفقیت تحصیلی و شناسایی مشکلات اصلی مطالعه؛ تکلیف: ثبت دو مشکل اصلی مطالعه.
- جلسه‌ی دوم: مرور مبانی نظری هدف‌گذاری (نظریه‌ی لاک و لاتام) و ارائه‌ی مثال‌های عملی از هدف‌گذاری موفق؛ تکلیف: نوشتن یک هدف تحصیلی کلی.
- جلسه‌ی سوم: آموزش تبدیل اهداف کلی به اهداف SMART (مشخص، قابل اندازه‌گیری، قابل دستیابی، واقع‌بینانه و زمان‌بندی شده) با تمرین زوجی و دریافت بازخورد؛ تکلیف: تبدیل هدف کلی به اهداف SMART.
- جلسه‌ی چهارم: برنامه‌ریزی گام‌به‌گام و تقسیم اهداف بزرگ به مراحل کوچک‌تر و عملیاتی؛ تکلیف: ترسیم نقشه‌ی گام‌های اجرایی.
- جلسه‌ی پنجم: مدیریت زمان و آموزش تکنیک «اگر-آنگاه» برای جلوگیری از اهمال‌کاری؛ تکلیف: نوشتن چند برنامه‌ی «اگر-آنگاه».
- جلسه‌ی ششم: خودنظارتی، پیگیری پیشرفت و دریافت بازخورد مستمر با استفاده از فرم‌های پیگیری روزانه/هفتگی؛ تکلیف: تکمیل فرم پیگیری.
- جلسه‌ی هفتم: مقابله با موانع، مدیریت هیجانات (اضطراب، ناامیدی) و حفظ انگیزه؛ تکلیف: ثبت مشکلات و راه‌حل‌های اجرای برنامه.
- جلسه‌ی هشتم: جمع‌بندی، مرور پیشرفت، تثبیت یادگیری و ارائه‌ی پس‌آزمون.

^۱ Fredricks, Blumenfeld & Paris Academic Engagement Questionnaire

^۲ Morgan & Jenkins Self-Efficacy Questionnaire

^۳ Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-bound

لازم بذکر است به دلیل تعطیلی مدارس ناشی از شرایط جنگ، تمام جلسات به صورت مجازی برگزار شد. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد و پس از پایان دوره، پس از آزمون برای هر دو گروه اجرا گردید.

داده‌ها در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی تحلیل شدند. برای بررسی تأثیر آموزش بر هر دو متغیر وابسته به طور همزمان، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و برای بررسی تأثیر بر هر متغیر به طور جداگانه، از تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) با نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. پیش فرض‌های نرمال بودن (آزمون کلموگروف-اسمیرنف)، همگنی واریانس‌ها (آزمون لون) و همگنی شیب رگرسیون بررسی و تأیید شدند. سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

جدول ۱: آمار توصیفی مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی در دو گروه و دو مرحله

متغیر	گروه	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
مشارکت تحصیلی	کنترل	پیش آزمون	۱۵	۳۷/۲	۳/۲
	کنترل	پس آزمون	۱۵	۳۸/۸	۵/۶
	آزمایش	پیش آزمون	۱۵	۳۷/۴	۵
	آزمایش	پس آزمون	۱۵	۵۸/۳	۳/۲
خودکارآمدی	کنترل	پیش آزمون	۱۵	۷۵/۹	۳/۲
	کنترل	پس آزمون	۱۵	۷۵/۶	۵/۶
	آزمایش	پیش آزمون	۱۵	۷۵/۷	۵
	آزمایش	پس آزمون	۱۵	۱۱۹/۳	۴/۵

جدول ۱، آمار توصیفی مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی در دو گروه و دو مرحله را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات هر دو متغیر در گروه آزمایش از پیش آزمون به پس آزمون افزایش چشم‌گیری داشته است، در حالی که در گروه کنترل تغییرات ناچیز بوده است. این افزایش اولیه نشان‌دهنده تأثیر احتمالی مداخله است که در بخش استنباطی مورد بررسی دقیق‌تر قرار خواهد گرفت.

جدول ۲: نتایج آزمون‌های بررسی پیش فرض‌های آماری

متغیر	پیش فرض	آزمون	گروه	مرحله	آماره	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
مشارکت تحصیلی	نرمال بودن	کلموگروف-اسمیرنف	کنترل	پیش آزمون	۰/۱۴	۱۵	۰/۲
				پس آزمون	۰/۱۲	۱۵	۰/۲
			آزمایش	پیش آزمون	۰/۱۲	۱۵	۰/۲
				پس آزمون	۰/۱۲	۱۵	۰/۲
	همگنی واریانس‌ها	لون	-		۱/۲	۱۲۸ و	۰/۳
			-		۰/۰۲	۱۲۶ و	۰/۹
خودکارآمدی	نرمال بودن	کلموگروف-اسمیرنف	کنترل	پیش آزمون	۰/۱۶	۱۵	۰/۲
				پس آزمون	۰/۱۸	۱۵	۰/۲
			آزمایش	پیش آزمون	۰/۱۸	۱۵	۰/۲
				پس آزمون	۰/۱۸	۱۵	۰/۲

۰/۲	۱۵	۰/۱۱۴	پس آزمون		
۰/۵	۱۲۸ و	۰/۵	-	لون	همگنی واریانس ها
۰/۴	۱۲۶ و	۰/۶	-	تعامل پیش آزمون × گروه	همگنی شیب رگرسیون

جدول ۲ نتایج آزمون‌های بررسی پیش فرض‌های آماری را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای تمامی آزمون‌ها (نرمال بودن، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون) در هر دو متغیر بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. بنابراین، تمامی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس تأیید شده و اجرای این آزمون مجاز می‌باشد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای بررسی تأثیر هم‌زمان بر هر دو متغیر وابسته

آزمون	آماره	F	سطح معناداری
اثر پیلای	۰/۷۵	۳۷/۷	۰/۰۰۱
اثر ویلکز	۰/۲۵	۳۷/۷	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۳	۳۷/۷	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه‌ی روی	۳	۳۷/۷	۰/۰۰۱

را برای بررسی تأثیر هم‌زمان آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر مشارکت تحصیلی (MANCOVA) جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (برای تمامی آزمون‌های چندمتغیره (پیلای، ویلکز، هتلینگ و روی) و خودکارآمدی نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره‌ی برابر با ۳۷/۷ و در سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۰۱ گزارش شده است. این یافته بیانگر آن است که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ ترکیب خطی دو متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارتی، آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان به‌طور هم‌زمان تأثیر مثبت و معناداری داشته است. بنابراین، فرضیه‌ی اصلی پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) برای بررسی تأثیر بر هر یک از متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مشارکت تحصیلی	گروه	۸/۸۲۶	۱	۸/۸۲۶	۴۲/۴	۰/۰۰۱
	خطا	۵۰۷/۶	۲۶	۷/۸	-	-
خودکارآمدی	گروه	۱۳۵/۹	۱	۱۳۵/۹	۴/۴	۰/۰۱
	خطا	۸۱۱/۵	۲۶	۳۱/۲	-	-

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) را برای بررسی تأثیر آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر هر یک از متغیرهای وابسته به‌طور جداگانه نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره‌ی F برای متغیر مشارکت تحصیلی برابر با ۴۲/۴ و در سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۰۱ است که نشان‌دهنده‌ی تأثیر مثبت و معنادار آموزش هدف‌گذاری بر مشارکت تحصیلی می‌باشد. همچنین، مقدار آماره‌ی F برای متغیر خودکارآمدی برابر با ۴/۴ و در سطح معناداری ۰/۰۱ است که بیانگر تأثیر مثبت و معنادار آموزش هدف‌گذاری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌باشد. بنابراین، هر دو فرضیه‌ی فرعی پژوهش تأیید می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های علی‌پور کتگری (۱۳۹۸)، ژوو و همکاران (۲۰۲۳)، یوشر و شانک (۲۰۱۸) و پانادرو (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت هدف‌گذاری، دانش‌آموزان را در تعیین اهداف مشخص، واقع‌بینانه و قابل‌دستیابی یاری می‌کند و جهت‌گیری روشنی برای فعالیت‌های آموزشی آنان به وجود می‌آورد. زمانی که دانش‌آموزان هدف مشخصی برای یادگیری داشته باشند، انگیزه بیشتری برای حضور فعال در کلاس، انجام تکالیف، مشارکت در بحث‌های آموزشی و همکاری با معلمان و همکلاسی‌ها پیدا می‌کنند. همچنین هدف‌گذاری موجب افزایش احساس مسئولیت، نظم فردی و تعهد نسبت به فرایند یادگیری می‌شود که این عوامل از مهم‌ترین مؤلفه‌های مشارکت تحصیلی هستند. دستیابی تدریجی به اهداف تعیین‌شده نیز احساس موفقیت و رضایت از یادگیری را در دانش‌آموزان تقویت کرده و آنان را به ادامه‌ی تلاش و مشارکت بیشتر ترغیب می‌کند.

علاوه بر مشارکت تحصیلی، نتایج پژوهش نشان داد که آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان نیز تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله صمدی و همکاران (۱۴۰۳)، یدالله‌زاده‌فرد و همکاران (۱۳۹۱)، شانک و دی‌بندتو (۲۰۲۰) و اکلز و وانگ (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت هدف‌گذاری، دانش‌آموزان را در تعیین اهداف مشخص، واقع‌بینانه و متناسب با توانایی‌هایشان توانمند می‌سازد و مسیر دستیابی به موفقیت را برای آنان روشن‌تر می‌کند. هنگامی که دانش‌آموزان اهداف خود را به مراحل کوچک‌تر و قابل‌دستیابی تقسیم می‌کنند، با کسب موفقیت‌های تدریجی، باور بیشتری نسبت به توانایی‌های خود پیدا می‌کنند. بر اساس نظریه‌ی خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷)، تجربه‌ی موفقیت یکی از مهم‌ترین منابع شکل‌گیری باور به توانایی‌های فرد است. این تجربه‌های موفق، احساس شایستگی و اعتماد به توانایی انجام تکالیف تحصیلی را افزایش داده و موجب تقویت خودکارآمدی می‌شود. همچنین آموزش هدف‌گذاری، مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، خودنظارتی، مدیریت زمان و ارزیابی عملکرد را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند که همگی از عوامل مؤثر بر ارتقای خودکارآمدی هستند.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر ترکیب خطی دو متغیر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی تأثیر معناداری دارد؛ به عبارتی، آموزش هدف‌گذاری تحصیلی توانسته است هر دو متغیر را به‌طور هم‌زمان و معناداری افزایش دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مولودی و محمدی (۱۴۰۲)، فردریکز و مک‌کلاسکی^۱ (۲۰۱۵)، مارتین، پاپ‌ورز و جینز^۲ (۲۰۱۷)، و لسیری و موفدی^۳ (۲۰۲۵) همسو است. فردریکز و مک‌کلاسکی (۲۰۱۵) نشان دادند که باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، به‌ویژه خودکارآمدی، نقش پیش‌بینی‌کننده‌ای در سطوح مختلف مشارکت تحصیلی ایفا می‌کند. مارتین و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند که سازه‌های خودباوری، از جمله خودکارآمدی، به‌طور مستقیم با مشارکت تحصیلی پایدار در ارتباط هستند. لسیری و موفدی (۲۰۲۵) نشان دادند که پرورش نقاط قوتی مانند تاب‌آوری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و امید می‌تواند منجر به مشارکت تحصیلی بیشتر شود. این هم‌راستایی نشان می‌دهد که خودکارآمدی نقش میانجی کلیدی در رابطه‌ی بین هدف‌گذاری و مشارکت تحصیلی ایفا می‌کند.

به‌طور کلی، آموزش هدف‌گذاری تحصیلی توانسته است مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری افزایش دهد. این آموزش با ایجاد جهت‌گیری روشن، دانش‌آموزان را از یادگیری منفعل به فعال سوق می‌دهد. تعیین اهداف مشخص و واقع‌بینانه، انگیزه برای تلاش و حضور مؤثر در فعالیت‌های آموزشی را افزایش می‌دهد. دستیابی تدریجی به اهداف نیز با فراهم‌آوردن تجربه‌ی موفقیت، باور دانش‌آموزان را نسبت به توانایی‌هایشان تقویت می‌کند و آنان را در مواجهه با تکالیف دشوار مقاوم‌تر می‌سازد. این یافته‌ها بر اساس نظریه‌ی خودکارآمدی بندورا

^۱ Fredricks & McColskey^۲ Martin, Ginns & Papworth^۳ Laasiri & Moufdi

(۱۹۹۷) و نظریه‌ی هدف گذاری لاک و لاتام (۲۰۰۲) قابل تبیین است که بر اساس آن‌ها، اهداف روشن و چالش برانگیز، تلاش و پشتکار را افزایش داده و موفقیت در دستیابی به آن‌ها، احساس شایستگی و خودکارآمدی را تقویت می‌کند. اجرای چنین برنامه‌هایی در مدارس می‌تواند به بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش آموزان منجر شود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که مهم‌ترین آن‌ها، برگزاری مجازی جلسات به دلیل تعطیلی مدارس ناشی از شرایط جنگ، تفاوت در کیفیت دسترسی دانش آموزان به اینترنت، محدود بودن جامعه به یک منطقه و جنسیت خاص، و استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی بود که احتمال تأثیر پاسخ‌های مطلوب اجتماعی را افزایش می‌دهد. بر اساس یافته‌ها، در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود آموزش هدف گذاری به صورت کارگاه‌های منظم در برنامه‌های مدارس گنجانده شود، مشاوران جلسات هدف گذاری فردی برگزار کنند و معلمان دانش آموزان را به خودارزیابی و پیگیری اهداف تشویق نمایند. در سطح پژوهشی، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در مقاطع و مناطق دیگر انجام شود، پایداری اثر با آزمون‌های پیگیری بررسی گردد، و اثربخشی این آموزش بر متغیرهایی مانند انگیزش پیشرفت، خودتنظیمی، اهمال کاری، اضطراب امتحان و تاب‌آوری تحصیلی مطالعه شود.

سپاسگزاری

نگارندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از تمامی دانش آموزان، والدین و مسئولان مدرسه‌ی منتخب که در این پژوهش همکاری نمودند، صمیمانه سپاسگزار باشند. همچنین از تمامی اساتید و کارشناسانی که در مراحل مختلف اجرای این پژوهش راهنمایی‌های ارزشمند ارائه دادند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

منابع

- پیرانی، عارف؛ یاراحمدی، یحیی؛ احمدیان، حمزه و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۷). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، ۱۷(۶۷)، ۱۷۲-۱۴۹.
- صمدی، لیلا؛ الهیاری، پروین؛ محمدی، رقیه؛ و رحیمی، زهرا. (۱۴۰۳). تأثیر آموزش هدف گذاری بر بهبود خودکارآمدی دانش آموزان. **مجله علمی تخصصی روان‌شناسی و علوم تربیتی در هزاره سوم**، ۵(۳)، ۱۱۸-۱۰۸.
- صیادی، یاسر و سلیمانی، حبیب. (۱۴۰۱). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس حمایت خانواده، حمایت دوستان و دیگران با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۱۶(۵۲)، ۲۶۸-۲۳۹.
- علی‌پور کتگری، سعیده. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی روش تدریس الکترونیکی و روش تدریس سنتی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی در دانش آموزان. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- مولودی، گونا و محمدی، ارشاد. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش آموزان. **مجله علمی تخصصی روان‌شناسی و علوم تربیتی در هزاره سوم**، ۴(۳)، ۱۱۸-۱۰۸.
- یدالله‌زاده فرد، علی؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ و محقق، حسین. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش هدف گذاری بر خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر اول متوسطه. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۸(۲۵)، ۱۸-۱.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 323-402.

- Eccles, J. S., & Wang, M. T. (2019). The role of sociocultural factors in student achievement motivation: A cross-cultural review. *Adolescent Research Review*, 5(4), 430-450.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2015). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 723-782). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness. *Educational Psychology Review*, 26(7), 411-420.
- Laasiri, H., & Moufidi, N. (2025). Positive inner forces for enhanced academic engagement: The power of psychological capital. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 20(7), 1-18.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Maddux, J. E. (2022). Self-efficacy. In S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (4th ed.). Oxford University Press.
- Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, 55, 150-162.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-590.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Motivation and social cognitive theory in education: Reciprocal effects of goals, self-efficacy, and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 101-102.
- Shao, Y., & Kang, S. (2022). The association between peer relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and academic resilience. *Frontiers in Psychology*, 13, 938756.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulated learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 19-35). Routledge.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137-143.
- Zhou, S. A., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2023). Dynamic engagement: A longitudinal dual-process, reciprocal-effects model of teacher motivational practice and L2 student engagement. *Language Teaching Research*, 13621688231158789.