

نقش اهداف پیشرفت و بازخورد معلم در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی

مریم زارع* هنگامه سارانی** مهدی رحیمی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش اهداف پیشرفت و بازخورد معلم بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی بود. در این مطالعه توصیفی، ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان‌های شهر یزد (۲۱۱ دختر و ۱۸۹ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس‌های اهداف پیشرفت (میدگلی و همکاران)، بازخورد معلم (بارنت)، خودگویی انگیزشی (ولترز و روزنتال) و درگیری تحصیلی (شوفیلی و همکاران) پاسخ دادند. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که از بین ابعاد اهداف پیشرفت، هدف تسلطی هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم (با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی) بر درگیری تحصیلی نقش دارد اما هدف عملکرد-گرایشی تنها به صورت غیرمستقیم (با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی) بر درگیری تحصیلی اثر می‌گذارد؛ هدف عملکرد اجتنابی نیز در این بخش پیش‌بینی کننده نبود. از سوی دیگر، نتایج نشان دادند که ابعاد بازخورد معلم هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم (با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی) بر درگیری تحصیلی نقش دارند. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که تغییر در اهداف پیشرفت و بازخورد معلم ضمن اثرات مستقیم، با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی می‌تواند درگیری تحصیلی را دستخوش تغییر سازد.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، بازخورد معلم، درگیری تحصیلی، خودگویی انگیزشی.

* دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه یزد (نویسنده مسؤل)

maryanzare@yazd.ac.ir

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد. Hengame.sarani@gmail.com

*** دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه یزد. mehdirahimi@yazd.ac.ir

مقدمه

در طول هفت دهه گذشته، پژوهشگران علاقه فزاینده‌ای به مفهوم درگیری تحصیلی^۱ به‌عنوان روشی برای بهبود نارضایتی، جلوگیری از خستگی دانش‌آموزان، افزایش انگیزه و مشارکت در فعالیت‌های مربوط به مدرسه و دانشگاه، افزایش سطح موفقیت و درک توسعه مثبت دانش‌آموزان نشان داده‌اند (یوپادایا و سالمی‌آرو^۲، ۲۰۱۳). در زمینه تعریف درگیری تحصیلی شلکتی^۳ (۲۰۰۵) معتقد است که درگیر شدن دانش‌آموز در تکالیف تحصیلی به این معناست که تکلیف، توجه دانش‌آموز را جلب کرده و تحت فرمان خود درمی‌آورد. همچنین، به دلیل جلب شدن توجه دانش‌آموز، او انرژی خود را برای انجام و اتمام آن تکلیف بسیج کرده و تا پایان آن تکلیف همچنان انرژی خود را حفظ می‌کند، به طوری که متناسب با ملزومات آن تکلیف باشد. به اعتقاد اسکینر، کیندرمن، کانل و ولبورن^۴ (۲۰۰۹) درگیری تحصیلی یکی از بهترین پیش‌بینی کننده‌های پیشرفت تحصیلی است و این مسئله که افراد چه میزان از وقت خود را متعهدانه و باعلاقه صرف فعالیت‌های تحصیلی خویش می‌نمایند و چگونه در یادگیری دروس مختلف درگیر می‌شوند، دارای اهمیت است. مروری بر تحقیقات نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است. به عقیده شوفیلی، مارتینز، پیتنو، سالانوا و بیکر^۵ (۲۰۰۲) درگیری تحصیلی شامل سه بعد جذب^۶، نیرومندی^۷ و پایداری^۸ است. ویژگی برجسته جذب به تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد. در چنین شرایطی است که وقت برای دانش‌آموز سریع می‌گذرد، به طوری که گذر زمان را تشخیص نمی‌دهد و به سختی می‌تواند از کار خود جدا شود. بعد نیرومندی به سطح بالای انرژی، شور و شوق ذهنی دانش‌آموز هنگام انجام امور تحصیلی و تلاش شایان ملاحظه وی در دوران تحصیل اشاره دارد. پایداری و وقف خود در فعالیت‌های تحصیلی با درگیری شدید روانی شخص نسبت به وظایف تحصیلی مشخص می‌شود.

درگیری تحصیلی تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی نظیر عوامل شناختی، انگیزشی، ساختار کلاس درس، توانایی یادگیرندگان، نحوه آموزش معلمان و شرایط محیطی بر آن تأثیر دارند (کاوینگتون^۹، ۱۹۹۲). انگیزش یکی از ساختارهای روان‌شناختی مهم در فرایند یادگیری است و مبتنی بر نظریاتی همچون ارزش و انتظار و خودتعیین‌گری، ارتباط مؤثری با پیشرفت،

¹ academic engagement

² Upadyaya & Salmela-Aro

³ Schlechty

⁴ Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn

⁵ Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker

⁶ absorption

⁷ vigor

⁸ dedication

⁹ Covington

عملکرد، پافشاری و درگیری تحصیلی دارد (وو^۱، ۲۰۱۹). از جمله عوامل انگیزشی که ممکن است بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار باشد، اهداف پیشرفت^۲ هستند. جهت‌گیری هدف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود فرد به طرق مختلف، به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت به‌پردازد و در نهایت پاسخ دهد (ایمز^۳، ۱۹۹۲). در بحث از اهداف پیشرفت، دو بعد تعریف^۴ (شامل تسلط و عملکرد) و جاذبه^۵ (شامل گرایش و اجتناب) مطرح است. در طول پیدایش و تکامل این نظریه، اهداف به صورت‌های گوناگون طبقه‌بندی شده‌اند: برخی از محققان عمدتاً به بعد تعریف (دوئیک و لگت^۶، ۱۹۸۸) و برخی هر دو بعد تعریف و جاذبه (الیوت و چرچ^۷، ۱۹۹۷) را مد نظر قرار داده‌اند. بر همین اساس، مدل‌های دو، سه یا چهارگونه‌ای از اهداف به وجود آمده‌اند. الیوت (۱۹۹۹) معتقد است که اهداف تسلط-اجتنابی یک الگوی پیچیده و متغیر را ارائه می‌کنند که دلیل آن وجود فرایندهای متضاد و دوسوگرا (منتج از عدم هماهنگی بخش تسلطی و بخش اجتنابی) است. از این‌رو، مطالعه حاضر از مدل میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده می‌کند که در آن، انواع سه‌گانه اهداف پیشرفت شامل: اهداف تسلط^۸، اهداف عملکرد-گرایشی^۹ و اهداف عملکرد اجتنابی^{۱۰} هستند. اهداف تسلط بر یادگیری، فهم و رشد شایستگی اشاره دارند، اهداف عملکرد-گرایشی به توجه دانش‌آموزان در مورد نشان دادن شایستگی خود اشاره دارند و اهداف عملکرد اجتنابی تمرکز فرد بر پوشش دادن عدم شایستگی خود را نشان می‌دهند (وانگ، شیم و ولترز^{۱۱}، ۲۰۱۷).

ون‌درلنز، ون‌دی‌گریفت و ون‌وین^{۱۲} (۲۰۱۸) بازخورد^{۱۳} را نیز از جمله عوامل مؤثر بر تحقق شرایط یادگیری می‌دانند و عنوان می‌کنند برای اینکه یادگیرندگان از نحوه عملکرد خودشان آگاه شوند باید متناسب با عملکردشان برای آنها بازخورد فراهم شود، اگر عملکردشان رضایت‌بخش باشد باید تقویت شوند و اگر عملکرد یادگیرندگان ضعیف باشد باید آموزش ببینند. بنابراین، در کنار جهت‌گیری هدف که متغیری فردی است، می‌توان به بازخورد معلم^{۱۴} که در یک فرایند تعاملی و اجتماعی در محیط آموزشی ممکن است بر درگیری تحصیلی اثر داشته باشد اشاره کرد. زیرا ارائه

¹ Wu

² achievement goals

³ Ames

⁴ definition

⁵ valence

⁶ Dweck & Leggett

⁷ Elliot & Church

⁸ mastery goals

⁹ performance approach goals

¹⁰ performance avoidance goals

¹¹ Wang, Shim, Wolters

¹² van der Lans, van de Grift & van Ween

¹³ feedback

¹⁴ teacher feedback

بازخورد کلاسی معلم می‌تواند روی ادراک دانش‌آموزان از توانایی و کوشش آنها به شیوه نسبتاً آشکار و مستقیم اثر بگذارد و به‌عنوان یک راهبرد موجب افزایش عملکرد تحصیلی شود (میترویکا، السون و برووا^۱، ۲۰۱۳). بازخورد معلم در کلاس درس پاسخی است به عملکرد دانش‌آموزان و عملکرد دانش‌آموزان نیز کوششی برای نشان دادن تسلط در دستیابی به اهداف یادگیری است (یوسف‌وند، صرامی، کدیور و عشرتی‌فر، ۱۳۹۳). بنابراین، ارائه بازخورد مناسب از جانب معلمان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عوامل اصلی موفقیت و شکست خود را شناسایی نمایند. ابعاد بازخورد معلم: بازخورد مثبت^۲، بازخورد منفی^۳، بازخورد توانایی^۴ و بازخورد تلاش^۵ است. بازخورد مثبت، اظهارات مثبت و خوشایند معلم به دانش‌آموز و بازخورد منفی اظهارات منفی و ناخوشایند معلم به وی را دربردارد. منظور از بازخورد توانایی اظهارنظرهای معلم است که به توانایی دانش‌آموز بازمی‌گردد و منظور از بازخورد تلاش، اظهارات معلم است که به کوشش فرد اشاره دارد (بارنت^۶، ۲۰۰۲).

شواهد حاکی از آن است که دانش‌آموزان هنگام درگیری در فعالیت‌های تحصیلی و رویارویی با چالش‌های آن، جهت تشویق خود به پافشاری و مقابله با ایده‌های دلسردکننده، از افکار یا اظهارات درونی استفاده می‌کنند که خودگویی^۷ نام دارد (هاردی^۸، ۲۰۰۶). در دیدگاه‌های شناختی-رفتاری، تأکید بر خودگویی و خودتنظیمی، سبب می‌شود مسئولیت‌پذیری خود فرد برای یادگیری، جایگزین نظارت سایرین شود که پیشرفت یادگیری را به دنبال دارد (سانتراک، ۱۳۹۷). این خودگویی‌ها با توجه به سن و موقعیت ممکن است بلند، کوتاه، به‌صورت تکان خوردن لب‌ها و یا فقط در حد گذشتن از ذهن باشند. خودگویی‌ها جنبه همگانی دارند و به‌اندازه کلام دیگران بر احساسات و رفتارها تأثیر گذاشته و آنها را جهت می‌دهند (کوزولین^۹، ۲۰۱۲). یکی از انواع خودگویی‌ها خودگویی انگیزشی^{۱۰} است. از نظر مک‌کان و گارسیا^{۱۱} (۱۹۹۹) خودگویی انگیزشی به افزایش تلاش و استقامت فرد برای دستیابی به اهداف منجر می‌شود. همچنین، راهبردهای خودگویی انگیزشی بر تنظیم باورهای انگیزشی متمرکزند و شامل تلاش دانش‌آموز برای یادآوری دلایل تکمیل یک تکلیف به خودشان و اطمینان از توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف هستند (ولترز و بنزن^{۱۲}، ۲۰۱۳). بنابراین، بر اساس بدنه

¹ Mitrovica, Ohlsson & Barrowa

² positive feedback

³ negative feedback

⁴ ability feedback

⁵ effort feedback

⁶ Burnett

⁷ self-talk

⁸ Hardy

⁹ Kozulin

¹⁰ motivational self-talk

¹¹ McCann & Garcia

¹² Benzon

پژوهشی به نظر می‌رسد خودگویی انگیزشی با درگیری تحصیلی ارتباط داشته باشد. خودگویی تسلطی^۱، خودگویی بیرونی^۲ و خودگویی توانایی نسبی^۳ ابعاد خودگویی انگیزشی هستند. خودگویی تسلطی به اهمیت یادگیری و تسلط بر تکلیف، خودگویی بیرونی به اهمیت گرفتن نمرات خوب و خودگویی توانایی نسبی به برتری فرد در قیاس با دیگران اشاره دارند (ولترز، پینتریچ و کارابنیک^۴، ۲۰۰۳).

از طرفی، به نظر می‌رسد سازه خودگویی انگیزشی می‌تواند بین اهداف پیشرفت و بازخورد معلم با درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌گری را ایفا کند. به اعتقاد ولترز و بنزن (۲۰۱۳) یکی از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی، خودگویی انگیزشی است که دانش‌آموز با استفاده از یک گفتار هدفمند خود را به اسقامت و مداومت در انجام تکلیف تشویق می‌کند. همچنین، در پژوهش آنها اهداف تسلط با خودگویی تسلطی رابطه مثبتی دارد، درحالی‌که اهداف عملکردی به‌طور مثبتی خودگویی بیرونی را پیش‌بینی می‌کنند و به استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی و طوطی‌وار منجر می‌شوند. پس این‌گونه به نظر می‌رسد که اهداف پیشرفت با خودگویی انگیزشی مرتبط باشند. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازخورد معلم بر احساس دانش‌آموز نسبت به خود، بسیار مؤثر است (دوئیک^۵، ۱۹۹۹)، از این رو می‌توان نتیجه گرفت که ممکن است بازخوردهای معلم بر خودگویی دانش‌آموزان تاثیرگذار باشد. همچنین، خودگویی انگیزشی با تحریک فرد به تلاش بیشتر، افزایش اعتمادبه‌نفس، هدایت توجه و کنترل اضطراب و سطح انگیزندگی باعث تسهیل عملکرد و پایداری فرد در تکلیف می‌شود (هاتسی جنورگیادیس، زوربانوس، امپامکی و تئودوراکیس^۶، ۲۰۰۹)، و از این طریق ممکن است با درگیری تحصیلی مرتبط باشد.

از آنجایی که پیشرفت تحصیلی همواره برای معلمان، دانش‌آموزان، والدین، نظریه‌پردازان و محققان تربیتی حائز اهمیت بوده است، پرداختن به مسئله درگیری تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن دارای اهمیت فراوانی است. این ضرورت زمانی دوچندان می‌شود که درمی‌یابیم تجارب زیسته معلمان و استادان، حاکی از سطح پایین درگیری تحصیلی یادگیرندگان در مقطع زمانی فعلی است. این مشکل، اگرچه ریشه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی دارد، اما پیامدهای ناگواری همچون ترک مدرسه، عضویت در گروه‌های ضداجتماعی و آسیب‌های فردی و اجتماعی را می‌تواند به دنبال داشته باشد. مدل پژوهش حاضر با معرفی اهداف پیشرفت و خودگویی انگیزشی به عنوان عوامل درونی و بازخورد معلم به عنوان عاملی بیرونی، در صورت تأیید می‌تواند اطلاعات

¹ mastery self-talk

² performance/ extrinsic self-talk

³ performance/ relative ability self-talk

⁴Karabenick

⁵ Dweck

⁶ Hatzi Georgiadis, Zourbanos, Mpoumaki & Theodorakis

جدید و معتبری به بدنه تحقیقاتی اضافه و مسیرهایی ضمنی جهت مداخله در پدیده درگیری تحصیلی بگشاید. از این رو، پژوهش حاضر در پی آزمودن فرضیه‌های زیر است:

- انواع بازخوردهای معلم، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.
- انواع جهت‌گیری‌های هدف، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.
- خودگویی انگیزشی در رابطه بین بازخورد معلم و جهت‌گیری هدف با درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

روش پژوهش

روش اجرای پژوهش بنیادی حاضر، توصیفی و به‌طور دقیق‌تر از نوع همبستگی است و به بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش در قالب یک مدل می‌پردازد. ابعاد اهداف پیشرفت و بازخورد معلم متغیرهای برون‌زا، خودگویی انگیزشی متغیر واسطه و درگیری تحصیلی متغیر درون‌زای نهایی است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند که تعداد کل آنها ۱۵۰۰۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده و ۳۷۴ نفر مشخص گردید. جهت پیشگیری از افت نمونه، ۱۰ درصد بیشتر در نظر گرفته شد و پس از کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های مخدوش، ۴۰۰ دانش‌آموز (۲۱۱ دختر و ۱۸۹ پسر) گروه نمونه را شکل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند. به این صورت که از بین دو ناحیه آموزش و پرورش یزد، ناحیه دو و از بین مدارس دوره دوم متوسطه این ناحیه ۳ مدرسه و از هر مدرسه نیز ۵ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس درگیری تحصیلی^۱: این پرسش‌نامه توسط شوفیلی و همکاران در سال ۲۰۰۲ ساخته شده و شامل ۱۴ سؤال است که سه بعد نیرومندی (۵ گویه)، پایداری (۵ گویه) و جذب (۴ گویه) را دربردارد. همچنین بر اساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از (۰) کاملاً مخالفم تا (۶) کاملاً موافقم تنظیم شده است. در مطالعه شوفیلی و همکاران (۲۰۰۲) برای ابعاد نیرومندی، پایداری و جذب ضرایب پایایی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۹۱ و ۰/۷۵ به دست آمد و شاخص‌های برازش نیز ساختار عاملی

^۱ academic engagement scale

مناسبی را برای این مقیاس نشان دادند. در مطالعه رادمهر و کرمی (۱۳۹۸) نیز روایی افتراقی (همبستگی منفی معنی‌دار با فرسودگی تحصیلی) و آلفای کرونباخ مطلوب (۰/۷۶ برای کل مقیاس) گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هریک از خرده مقیاس‌های نیرومندی ۰/۸۳، پایداری ۰/۸۹ و جذب ۰/۷۴ به دست آمد.

مقیاس اهداف پیشرفت^۱: این پرسش‌نامه توسط میدگلی^۲ و همکاران (۲۰۰۰) ساخته شده و ۱۴ ماده را در برمی‌گیرد و شامل سه بعد اهداف تسلط (۵ گویه)، اهداف عملکرد-گرایشی (۵ گویه) و اهداف عملکرد اجتنابی (۴ گویه) است. همچنین بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از (۱) کاملاً نادرست تا (۵) کاملاً درست تنظیم شده است. میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ میزان ضریب پایایی را برای هریک از خرده مقیاس‌های اهداف تسلط، اهداف عملکرد-گرایشی و اهداف عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۹ و ۰/۷۴ گزارش کردند. همچنین، با تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم‌افزار لیزرل، نیکویی برازش پرسش‌نامه ۱۴ ماده‌ای خود را مطلوب گزارش کردند. خسروجردی، حجازی و محسنی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود میزان ضریب پایایی را برای اهداف تسلط ۰/۷۸، اهداف عملکرد-گرایشی ۰/۸۰ و برای اهداف عملکرد اجتنابی ۰/۷۲ به دست آوردند؛ نتایج تحلیل عاملی نیز روایی سازه مقیاس را نشان داد. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هریک از خرده مقیاس‌های اهداف تسلطی، اهداف عملکرد-گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۵ و ۰/۶۶ به دست آمد. از آنجایی که در مدل اندازه‌گیری بار عاملی سؤال ۱۱ که از سؤالات بعد عملکرد اجتنابی است ضعیف (۰/۲۰) بود، این سؤال از مجموعه سؤالات بعد عملکرد اجتنابی حذف شده و میزان آلفای کرونباخ پس از حذف این سؤال برای بعد اهداف عملکرد اجتنابی ۰/۷۶ به دست آمد.

مقیاس بازخورد معلم^۳: این پرسش‌نامه توسط بارنت (۲۰۰۲) ساخته شده است که ۲۲ سؤال را در برمی‌گیرد و شامل چهار بعد بازخورد مثبت (۵ گویه)، بازخورد منفی (۹ گویه)، بازخورد توانایی (۴ گویه) و بازخورد تلاش (۴ گویه) است. این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس شش‌درجه‌ای لیکرت از (۱) هرگز تا (۶) تقریباً همیشه تنظیم شده است. بارنت (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ را برای ابعاد بازخورد مثبت ۰/۸۵، بازخورد منفی ۰/۷۷، بازخورد توانایی ۰/۷۹ و بازخورد تلاش ۰/۷۸ گزارش کرد. بارنت (۲۰۰۲) از تحلیل عاملی تأییدی نیز برای بررسی روایی این مقیاس استفاده کرد و نتایج نشان داد خرده مقیاس‌های بازخورد مثبت، توانایی و تلاش به‌رغم همبستگی بالا عوامل جداگانه‌ای هستند و مدل از برازش مناسبی برخوردار است. در پژوهش حاضر به دلیل ضریب همبستگی بالا و

^۱ achievement goals scale

^۲ Midgley

^۳ Teacher's feedback scale

تشخیص هم‌خطی بین ابعاد این پرسش‌نامه، شاخص تحمل^۱ برای هر یک از ابعاد محاسبه شد و میزان این شاخص برای تمامی ابعاد بازخورد معلم پایین‌تر از ۰/۴ بود که این امر نشان‌دهنده وجود پدیده هم‌خطی و شباهت ابعاد بازخورد معلم با یکدیگر بود. بنابراین، برای تعیین ابعاد اصلی بازخورد معلم از تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش پروماکس استفاده شد. مقدار شاخص KMO، ۰/۹۳ و مقدار خی آزمون بارتلت ۵/۵۶۱۴ و درجات آزادی برابر با ۲۳۱ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. ملاک استخراج عوامل، ارزش ویژه بالاتر از یک و شیب منحنی اسکری و بیانگر وجود دو عامل مجزا بود. بازخورد مثبت با ارزش ویژه ۹/۷۳ و درصد واریانس تبیین‌شده ۴۴/۲۶ و بازخورد منفی با ارزش ویژه ۲/۷۲ و درصد واریانس تبیین‌شده ۱۲/۳۷، ابعاد این مقیاس را شکل دادند. بارهای عاملی گویه‌ها در بعد بازخورد مثبت از ۰/۶۹ تا ۰/۸۵ و در بعد بازخورد منفی از ۰/۶۷ تا ۰/۸۰ در نوسان بودند. چهار گویه (۲، ۴، ۱۳ و ۱۹) نیز به دلیل بار عاملی ضعیف حذف شدند. میزان پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای بازخورد مثبت و منفی به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۱ به دست آمد.

مقیاس خودگویی انگیزشی^۲: ولترز و روزنتال^۳ (۲۰۰۰) پرسش‌نامه‌ای را برای ارزیابی راهبردهای تنظیم انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان طراحی کردند که ابعاد خودگویی تسلطی، خودگویی بیرونی و خودگویی توانایی نسبی از جمله راهبردهای مطرح شده در این پرسش‌نامه هستند. از آنجایی که هدف پژوهش حاضر بررسی خودگویی انگیزشی دانش‌آموزان است ابعاد خودگویی این پرسش‌نامه مورد استفاده قرار گرفت، که شامل ۱۵ سؤال است و سه بعد خودگویی تسلطی (۶ گویه)، خودگویی بیرونی (۵ گویه) و خودگویی توانایی نسبی (۴ گویه) را دربر می‌گیرد. سؤالات این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از (۱) کاملاً مخالفم تا (۷) کاملاً موافقم تنظیم شده‌اند. ولترز و روزنتال (۲۰۰۰) میزان ضریب آلفای کرونباخ را برای ابعاد خودگویی تسلطی ۰/۸۵، خودگویی بیرونی ۰/۸۴ و خودگویی توانایی نسبی ۰/۸۷ و روایی سازه مقیاس را نیز مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر ساختار عاملی مقیاس از طریق تحلیل عامل تأییدی در مدل اندازه‌گیری مطالعه تأیید گردید و میزان پایایی نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های خودگویی تسلطی، خودگویی بیرونی و خودگویی توانایی نسبی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۲ به دست آمد.

^۱ tolerance

^۲ motivational self-talk scale

^۳ Rosenthal

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- میانگین، انحراف معیار و ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱	اهداف تسلطی	۲۰/۰۹	۴/۴۳	۱										
۲	اهداف عملکرد-گرایشی	۱۷/۰۵	۴/۷۸	۰/۲۴**	۱									
۳	اهداف اجتنابی	۱۵/۵۱	۳/۹۰	۰/۱۹**	۰/۴۳**	۱								
۴	بازخورد مثبت	۳۸/۱۹	۱۶/۶۱	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۱۰*	۱							
۵	بازخورد منفی	۱۲/۲۵	۵/۹۱	-۰/۰۷	-۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۲۶**	۱						
۶	خودگویی تسلطی	۳۲/۱۰	۵/۸۹	۰/۵۵**	۰/۱۹**	۰/۱۲*	۰/۱۴**	-۰/۱۸**	۱					
۷	خودگویی توانایی نسبی	۲۰/۴۲	۴/۸۷	۰/۴۰**	۰/۴۷**	۰/۲۵**	۰/۲۴**	-۰/۰۷	۰/۵۰**	۱				
۸	خودگویی بیرونی	۲۷/۶۱	۵/۰۰	۰/۴۸**	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۰/۲۱**	-۰/۱۷**	۰/۶۵**	۰/۶۶**	۱			
۹	نیرومندی	۱۵/۷۲	۶/۹۵	۰/۴۷**	۰/۲۷**	۰/۱۴**	۰/۲۳**	-۰/۱۴**	۰/۴۷**	۰/۳۴**	۰/۴۳**	۱		
۱۰	پایداری	۲۰/۹۵	۶/۶۲	۰/۴۸**	۰/۲۷**	۰/۱۴**	۰/۱۷**	-۰/۱۸**	۰/۵۱**	۰/۴۰**	۰/۵۱**	۰/۶۰**	۱	
۱۱	جذب	۱۴/۶۴	۵/۲۸	۰/۵۰**	۰/۱۵**	۰/۰۹	۰/۲۴**	-۰/۱۸**	۰/۴۵**	۰/۳۰**	۰/۴۰**	۰/۶۷**	۰/۶۱**	۱

**P<۰/۰۵ *P<۰/۰۱

نتایج ماتریس همبستگی حاکی از رابطه مثبت و معنی‌دار اهداف پیشرفت با خودگویی تسلطی، بیرونی، توانایی نسبی و درگیری تحصیلی است. همچنین بازخورد مثبت با خودگویی تسلطی، خودگویی توانایی نسبی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد اما با خودگویی بیرونی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. از طرفی، خودگویی تسلطی بیرونی و توانایی نسبی با درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و بازخورد مثبت رابطه مثبت و معنی‌دار و با بازخورد منفی رابطه منفی و معنی‌داری دارند. همچنین، درگیری تحصیلی با اهداف پیشرفت، بازخورد مثبت و خودگویی تسلطی، بیرونی و توانایی نسبی رابطه مثبت و معنی‌دار و با بازخورد منفی رابطه منفی و معنی‌داری دارند.

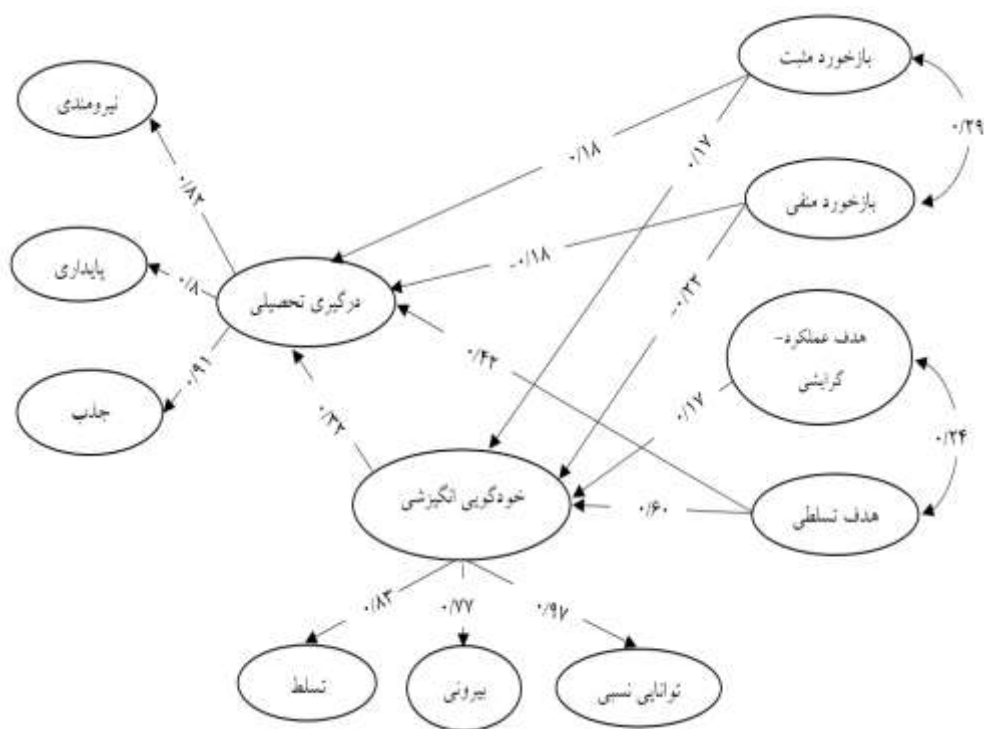
در ادامه جهت تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد اهداف پیشرفت و بازخورد معلم بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS بهره گرفته شد. ابتدا مدل اندازه‌گیری پژوهش در نرم‌افزار AMOS ترسیم شده و روابط بین متغیرها معنی‌دار به دست آمد. همچنین شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری قابل قبول به دست آمد (CFI=۰/۸۶، RMSEA=۰/۰۵، PCFI=۰/۸۲، CMIN/DF=۲/۰۵، HOELTER=۲۰۶).

در ادامه در بخش ساختاری، نتایج مربوط به ضرایب مسیرهای معنی دار در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲- ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل ساختاری پژوهش

سطح معنی داری (P)	نسبت بحرانی (C.R.)	خطای معیار (S.E)	ضریب استاندارد (β)	ضریب غیراستاندارد (B)	مسیر
۰/۰۰۱	۸/۳۳	۰/۹۴	۰/۶۰	۰/۷۸	اهداف تسلطی به خودگویی انگیزشی
۰/۰۰۱	۳/۳۰	۰/۰۷	۰/۱۷	۰/۲۳	اهداف گرایشی به خودگویی انگیزشی
۰/۰۰۱	۳/۴۶	۰/۰۳	۰/۱۷	۰/۱۱	بازخورد مثبت به خودگویی انگیزشی
۰/۰۰۱	-۳/۹۷	۰/۰۵	-۰/۲۲	-۰/۲۱	بازخورد منفی به خودگویی انگیزشی
۰/۰۰۱	۴/۰۵	۰/۱۱	۰/۳۲	۰/۴۳	خودگویی انگیزشی به درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	۵/۲۹	۰/۱۴	۰/۴۲	۰/۷۴	اهداف تسلطی به درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	۳/۵۸	۰/۰۴	۰/۱۸	۰/۱۶	بازخورد مثبت به درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	-۳/۲۲	۰/۰۷	-۰/۱۸	-۰/۲۳	بازخورد منفی به درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	۵/۱۱	۰/۰۵	۰/۸۳	۰/۸۷	خودگویی انگیزشی به خودگویی تسلطی
۰/۰۰۱	۱۰/۲۷	۰/۱۱	۰/۹۸	۱/۰۰	خودگویی انگیزشی به خودگویی بیرونی
۰/۰۰۱	۱۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۷۹	۱/۱۳	خودگویی انگیزشی به خودگویی توانایی نسبی
۰/۰۰۱	۹/۳۱	۰/۰۹	۰/۸۳	۰/۸۴	درگیری تحصیلی به نیرومندی
۰/۰۰۱	۹/۳۳	۰/۰۷	۰/۸۱	۰/۶۳	درگیری تحصیلی به پایداری
۰/۰۰۱	۹/۳۱	۰/۱۳	۰/۹۱	۱/۰۰	درگیری تحصیلی به جذب

براساس نتایج جدول ۲ کلیه مسیرها به غیر از مسیر اهداف عملکرد اجتنابی به درگیری تحصیلی و خودگویی انگیزشی و مسیر اهداف عملکرد- گرایشی به درگیری تحصیلی معنی دار هستند. پس از حذف مسیرهای غیرمعنی دار مدل نهایی را می توان در شکل ۱ مشاهده نمود.



شکل ۱- مدل نهایی پژوهش

در ادامه شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش در جدول ۳ قابل مشاهده هستند.

جدول ۳- شاخص‌های برازش مدل پژوهش

HOELTER	RMSEA	PCFI	CFI	CMIN/DF	مدل پژوهش
۱۹	۰/۰۵	۰/۸۰	۰/۸۶	۲/۱۴	

با توجه به مقادیر شاخص‌های برازش، می‌توان گفت که مدل پژوهش حاضر از برازش مطلوبی برخوردار است. نتایج بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی متغیرهای پژوهش حاضر، در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
بازخورد مثبت بر درگیری تحصیلی	۰/۱۸**	۰/۰۵**	۰/۲۴**
بازخورد منفی بر درگیری تحصیلی	-۰/۱۸**	-۰/۰۷**	-۰/۲۵**
اهداف عملکرد- گرایشی بر درگیری تحصیلی	-	۰/۰۵*	۰/۰۵*
اهداف تسلطی بر درگیری تحصیلی	۰/۴۲**	۰/۱۹**	۰/۶۱**
خودگویی انگیزشی بر درگیری تحصیلی	۰/۳۲**	-	۰/۳۲**

** P < ۰/۰۱ * P < ۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود بازخورد مثبت، اهداف تسلط و خودگویی انگیزشی بر درگیری تحصیلی اثر مثبت و مستقیم دارند، اما بازخورد منفی بر درگیری تحصیلی اثر منفی و مستقیم دارد. از طرفی، بازخورد مثبت اهداف تسلطی و اهداف عملکرد- گرایشی به‌طور غیرمستقیم و با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی بر درگیری تحصیلی تأثیر مثبت دارند، اما بازخورد منفی به‌طور منفی و غیرمستقیم با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی بر درگیری تحصیلی تأثیر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در نظر داشت نقش اهداف پیشرفت و بازخورد معلم را بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی بررسی نماید. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که اهداف تسلطی هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

در مطالعات مختلف، در تعریف اهداف تسلطی، عباراتی همچون تمرکز بر یادگیری، تسلط بر تکالیف مبتنی بر استانداردهای شخصی، رشد شایستگی و مهارت‌ها، پذیرش چالش و تلاش برای دستیابی به ادراک عمیق‌تر و بینش به کار می‌رود. این ویژگی‌ها فرد را برای پذیرش خطا و پایداری در مسیر رسیدن به هدف یادگیری مهیاتر می‌سازد. تعریف کردن اهداف تسلطی برای خویش که خود تحت تأثیر متغیرهای متعددی همچون، جنسیت، طبقه اجتماعی، ویژگی‌های فردی، محیطی و کلاس درس است (رابکن^۱، ۲۰۰۷)، منجر به استفاده از راهکارهای عمیق یادگیری می‌گردد که لازمه

^۱ Roebken

آن درگیری تحصیلی است. رستگار (۱۳۹۶) نیز به این نتیجه دست یافت که جهت‌گیری اهداف تسلطی موجب می‌شود که دانشجویان از راهبردهای شناختی عمیق استفاده کنند. فرد درگیر در تحصیل، از نظر شناختی، هیجانی و رفتاری به دنبال ارتباط بیشتر با کلاس درس و تکالیف تحصیلی است. از این رو، چنین فردی باید هدفی از نوع تسلط‌مدار برای خود تعریف کرده باشد تا بتواند چنین حجمی از انرژی و فعالیت را با وجود حساسیت شناختی که در نوع بشر رایج است، معطوف کلاس درس سازد. ثمره و خضری‌مقدم (۱۳۹۴) و میه، میه و دراگوس^۱ (۲۰۱۵) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافتند که اهداف تسلطی اثر مستقیم و مثبت بر درگیری دانشجویان و دانش‌آموزان دارند. پاتوین، سیمز، نیکلسون و بیکر^۲ (۲۰۱۸) نیز به این نتیجه دست یافتند که اهداف تسلط بر درگیری رفتاری اثر مثبت مستقیم و غیر مستقیم دارند.

در تبیین اثر غیرمستقیم اهداف تسلط بر درگیری تحصیلی می‌توان گفت که جهت‌گیری اهداف تسلط، مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری، فرد را به سمت تنظیم فعالیت‌های خویش فارغ از مشوق‌ها یا اهداف بیرونی، سوق می‌دهد. فرد تسلط‌مدار، به دنبال احاطه بر موضوع و تکلیف پیش‌روست. لذا در تلاش است که از طریق تجمیع توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی خویش، به هدف دست یابد. مبتنی بر نظریه فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی، فرد در مواجهه با تکالیف به ویژه از نوع دشوار دست به گفتار درونی می‌زند تا به سازماندهی ذهنی بیشتری برسد. خودگویی انگیزشی به ویژه از نوع تسلطی را می‌توان از همین مسیر توجیه نمود. به عبارتی، دانش‌آموزان دارای اهداف تسلطی با استفاده از خودگویی تسلطی، افزایش تلاش و استقامت خود را برای دستیابی به اهدافشان و موفقیت در تکالیف تحصیلی مورد تأکید قرار داده و از این طریق به واسطه خودگویی انگیزشی، درگیری تحصیلی این دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. وانگ و همکاران (۲۰۱۷) نیز همسو با نتایج حاضر، نقش واسطه‌ای خودگویی بین اهداف تسلطی و توفیق تحصیلی را تأیید نمودند.

همچنین، نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که اهداف عملکرد- رویکردی به صورت غیرمستقیم درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته همسو با مطالعاتی است که طی دو دهه اخیر، هدف‌گرایی را از دوقطبی غیرقابل جمع و متضاد تسلط و عملکرد خارج ساخته است. رابکن (۲۰۰۷) در مطالعه خود به این نتیجه رسید کسانی که در هر دو بعد تسلط و عملکرد-گرایشی، نمرات بالا کسب کرده‌اند، پیشرفت، درگیری و رضایت تحصیلی بالاتری را تجربه نموده‌اند. در همین راستا، دینگر، دیکهاوزر، اسپینات و استینمایر^۳ (۲۰۱۳) نیز به

^۱ Mih, Mih & Dragos

^۲ Putwain, Symes, Nicholson & Becker

^۳ Dinger, Dickhauser, Spinath & Steinmayr

این نتیجه دست یافتند که اهداف عملکرد-گرایشی با واسطه‌گری انگیزش درونی بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت و غیرمستقیم دارد. ربیع و زنده‌دل (۱۳۹۳) نیز به این نتیجه رسیدند که اهداف عملکرد-گرایشی از طریق نقش واسطه‌گری خودکارآمدی و ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم و مثبتی دارد. دانش‌آموزانی که اهداف عملکرد-گرایشی دارند، بر مقایسه عملکرد خود با دیگران و هدف‌های بیرونی و شفاف تمرکز دارند. به علاوه معمولاً اهداف این افراد، به اجزای مقطعی و زودبازده نیز قابل تفکیک است (رابکن، ۲۰۰۷). این شفافیت و عینیت، می‌تواند تعیین‌کننده اشرف بر سطح انتظارات از خویش و تسهیل‌گر خودگویی به ویژه از نوع بیرونی شود. این دانش‌آموزان از طریق خودگویی بیرونی که در آن اهمیت گرفتن نمرات خوب، تأیید معلم و پذیرش همسالان را به خود یادآوری می‌کنند و خودگویی توانایی نسبی که اهمیت برتری عملکرد خود را نسبت به سایر همکلاسی‌ها به خود متذکر می‌شوند، فعالیت‌های یادگیری و درگیری‌شان در تکالیف تحصیلی را جهت‌دهی می‌کنند.

به علاوه، نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بازخورد مثبت هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین اثر مستقیم بازخورد مثبت بر درگیری تحصیلی می‌توان گفت در واقع زمانی که معلم عملکرد مثبت دانش‌آموز را تشویق می‌کند و عملکرد منفی او را با دادن بازخورد اصلاحی پاسخ می‌دهد، هیجانات مثبت را در او برمی‌انگیزد و باعث ایجاد علاقه و پشتکار بیشتر نسبت به انجام تکالیف درسی در وی می‌شود که از مشخصه‌های درگیری عاطفی تحصیلی است. بنابراین، بازخورد مثبتی که دانش‌آموزان در رابطه با عملکردشان دریافت می‌کنند بر درگیری تحصیلی آنان اثر مثبت دارد. در همین راستا، جباریان‌گرو، خسروی و محمدی‌فر (۱۳۹۵) به این نتیجه دست یافتند که بازخورد مؤثر و مناسب معلم موجب ارتقای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی می‌شود. همچنین می‌ترویکا و همکاران (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که بازخورد مثبت باعث افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و بر آن تأثیر مستقیم دارد.

اثر غیرمستقیم بازخورد مثبت بر درگیری تحصیلی را می‌توان این‌گونه تبیین کرد: زمانی که بازخورد مثبت توسط معلم به دانش‌آموز ارائه می‌شود، این بازخورد به وی نشان می‌دهد که تا چه اندازه به هدف‌های از پیش تعیین شده نزدیک شده است و چه شکافی را باید پر کند. از آنجایی که خودگویی باعث افزایش تلاش و استقامت شخص در دستیابی به اهدافش می‌شود (مک‌کان و گارسیا، ۱۹۹۹)، بنابراین دانش‌آموز از طریق خودگویی انگیزشی فرایند یادگیری خود را کنترل می‌کند و اعتماد به نفس و احساس اطمینان به خود از اینکه از عهده تکالیف برمی‌آید، افزایش می‌یابد. بارت (۲۰۰۳) نیز به این نتیجه رسید که بازخورد مثبت با واسطه‌گری خودگویی مثبت بر خودپنداره

تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و غیرمستقیم دارد. این هیجان مثبت در کنار حس اعتماد به خویش، می‌تواند دانش‌آموز را برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی و استقبال از چالش‌ها، مهیا سازد.

از سوی دیگر، نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بازخورد منفی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین اثر مستقیم و منفی بازخورد منفی بر درگیری تحصیلی می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان بازخورد منفی از جانب معلم دریافت می‌کنند، دلسرد می‌شوند و به تدریج احساس می‌کنند که کنترلی بر عملکرد خود ندارند، لذا مبتنی بر نظریه ارزش و انتظار، به دلیل ایجاد تردید در سطح انتظارات از خویش، از یادگیری ناامید و برای انجام تکالیف درسی ارزش کمتری قائل می‌شوند. نتیجه اینکه تمایل برای یادگیری و انجام تکالیف و در ادامه درگیری تحصیلی کاهش پیدا می‌کند. در تبیین اثر منفی و غیرمستقیم بازخورد منفی بر درگیری تحصیلی پژوهش‌ها نشان داده‌اند بازخورد معلم درباره اینکه دانش‌آموزان چه احساسی (مثبت یا منفی) به خود پیدا کنند، بسیار مؤثر است (دوئیک، ۱۹۹۹). زمانی که معلم به دانش‌آموز بازخورد منفی می‌دهد، وی این بازخورد را از طریق خودگویی منفی درونی کرده و باور می‌کند که فاقد توانایی لازم برای عملکرد خوب است. در نتیجه ممکن است با علاقه تلاش نکند و به راحتی تسلیم شود، احساساتی چون سرافکنندگی، حقارت، طردشدگی و تضعیف روحیه را تجربه کند و از این طریق درگیری تحصیلی‌اش کاهش یابد. در این راستا، بارنت (۲۰۰۳) نیز به این نتیجه رسید که بازخورد منفی معلم با واسطه‌گری خودگویی منفی بر خودپنداره دانش‌آموزان اثر منفی و غیرمستقیم دارد.

از منظر کاربردی پیشنهاد می‌شود که معلمان، دانش‌آموزان را به سمت جهت‌گیری اهداف تسلطی سوق داده و با به کار بردن روش‌های درست و ارائه بازخورد مثبت به شکل‌های مختلف کلامی و نوشتاری باعث افزایش میزان استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی خصوصاً خودگویی انگیزشی گردند. همچنین، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش در مراکز خود به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان نحوه صحیح ارائه بازخورد را به معلمان آموزش دهد.

از منظر پژوهشی نیز پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های آتی، نقش متغیرهای بافتی و خانوادگی را نیز در نظر بگیرند. همچنین دیدن نقش متغیرهای شناختی - انگیزشی پژوهش حاضر در حضور ابعاد متغیر هوش می‌تواند جالب توجه باشد. در نهایت به نظر می‌رسد استفاده از پژوهش‌های کیفی می‌تواند مدل نظری جامع‌تری در حوزه درگیری شناختی را در پی داشته باشد و مطالعات آزمایشی می‌توانند مداخلاتی مبتنی بر روابط معنی‌دار مطالعه حاضر، طراحی و اثربخشی آن را در گروه‌های نمونه بررسی کنند.

منابع

الف. فارسی

ثمره، سولماز و خضری مقدم، نوشیروان (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۱۸-۲۰.

جباریان گرو، مرتضی، خسروی، معصومه و محمدی فر، محمدعلی (۱۳۹۵). اثربخشی بازخورد نوشتاری و شفاهی معلم بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۲۲، ۱۵۱-۱۳۸.

خسروجردی، راضیه، حجازی، الهه و محسنی، نیک‌چهره (۱۳۹۱). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی براساس سبک‌های هویت، اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. *پژوهشنامه تربیتی*، ۳۰، ۲۷-۱.

رادمهر، فرناز و کرمی، جهانگیر (۱۳۹۸). بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۲)، ۲۱۶-۲۰۳.

ربیع، مرضیه و زنده دل، احمد (۱۳۹۳). الگوی ساختاری روابط بین ارزش تکلیف، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه هفتم: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *سومین همایش ملی سلامت روان و تندرستی*. قوچان، ایران.

رستگار، احمد (۱۳۹۶). ارائه مدل علی روابط نیاز به شناخت و درگیری شناختی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و هیجانات تحصیلی. *دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۶ (۱)، ۲۶-۸.

سانتراک، جان دبلیو (۱۳۹۷). *زمینه روان‌شناسی* (چاپ دهم)، ترجمه مهرداد فیروزبخت. نشر رسا. یوسف‌وند، مهدی، صرامی، غلامرضا، کدیور، پروین و عشرتی فر، عدنان (۱۳۹۳). تأثیر بازخورد معلم (کلامی و نوشتاری) بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰ (۱)، ۷۲-۴۹.

ب. انگلیسی

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84, 261-271.

Burnett, P. C. (2002). Teacher pride and feedback in student's perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5-16.

Burnett, P. C. (2003). The impact of teacher feedback on student self-talk and self-concept in reading and mathematics. *The Journal of Classroom Interaction*, 38, 11-16.

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dinger, F.C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101.
- Dweck, C. S. (1999). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34, 169-190.
- Elliot, A., & church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72, 218-232.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of sport and exercise*, 7, 81-97.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoupaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk-performance relationship: The effects of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 186-192.
- Kozulin, A. (2012). *Thought and language*. London: MIT Press Cambridge.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 259-279.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Mih, V., Mih, C. & Dragos, V. (2015). Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 329-336.
- Mitrovica, A., Ohlsson, S., and Barrowa, K. D. (2013). The effect of positive feedback in constraint-based intelligent tutoring system. *Computers & Education*, 60, 246-272.
- Putwain, P.W., Symes, W., Nicholson, L.J. & Becker, S. (2018). Achievement goals, behavioral engagement, and mathematics achievement: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*. 68, 12-19.
- Roebken, H. (2007). The Influence of Goal Orientation on Student Satisfaction, academic Engagement and Achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13), 679-704.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. B., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464.
- Schlechty, P.C. (2005). *Creating great schools: six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: John wiley and Sons.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147.
- Van der Lans, R.M., Van de Grift, J.C. M. & Van Veen, K. (2018). Developing an Instrument for Teacher Feedback: Using the Rasch Model to Explore Teachers' Development of Effective Teaching Strategies and Behaviors. *The Journal of Experimental Education*, 86, 2, 247-264.
- Wang, C., Shim, S., & Wolters, Ch. (2017). Achievement Goals, Motivational Self-Talk, And Academic Engagement among Chinese Students. *Educational Research Institute*, 18, 295-307.

- Wolters, A., Pintrich, P.R., & Karabenick, S.A. (2003). Assessing Academic Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 38*, 189-205.
- Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education, 81*, 199-221.
- Wolters, C., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and attitudes and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research, 33*, 801-820.
- Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. *College Student Journal, 53* (1), 99-112.

Extended Abstract

The Role of Achievement Goals and Teacher Feedback in Academic Engagement with the Mediation role of Motivational self-talk

Maryam Zare¹ Hengame Sarani² Mehdi Rahimi³

Introduction

As Skinner, Kindermann, Connell and Wellborn (2009) believe, academic engagement is one of the main predictors of academic achievement, and it is quite significant the extent to which learners are interested in and committed to their academic activities and how well they are engaged in learning their various courses. In another definition of academic engagement, Schechty (2005) believes that students' engagement in the school assignments means that assignments should attract the students so that they gather all their energy to accomplish the assignment and sustain their energy to the end of the task.

Academic engagement is influenced by various factors such as cognition, classroom structure, learners' ability, teacher training, and environmental conditions (Covington, 1999). It seems one of the effective motivational factors on academic engagement is achievement goal.

Pintrich (2000) states that the learners' attempts to do their assignment are influenced by the goals they select for their education and for accomplishing the assignment. In this regard, the achievement goals theory proposes a framework for understanding the reasons why people display certain achievement behaviors (Barron, Evans, Baranik, Serpell & Buvinger, 2006).

Another potentially influential factor on academic engagement is teacher' feedback. Providing proper feedback by teachers helps the students to identify the main reasons for their success and failure. On the other hand, students use their intrinsic statement and thoughts, referred to as self-talk, when they engage in their academic activities. Depending on their age and position, such self-talks may be long or short, and may involve lips movements, or might be just in the form of a mind-passing thought. One of these self-talks is motivational self-talk. According to McCann and Garcia (1999), motivational self-talk increases the individual's attempt and resistance in obtaining their goals. Motivational goals policies focus on adjusting the motivational beliefs and include the

student's attempt to remember the reason for completing assignments and ensure they have the abilities to accomplish the assignment successfully (Wolters & Benzoni, 2013). Therefore, it seems the motivational self-talk is related to academic engagement.

Hypotheses

1. Aspects of achievement goals predict the students' academic engagement.
2. Dimensions of teacher feedback predict the students' academic engagement.
3. Motivational self-talk mediates the relationship between achievement goals, teacher feedback, and academic engagement.

Method

The study adopted a descriptive (correlational) design. It examined the relationships between the research variables as a model. The aspects of the achievement goals and teacher feedback functioned as the independent variables, motivational self-talk was the mediator variable, and academic engagement served as the dependent variable in the model. The statistical population of this research included all female and male high school students (grades 10-12) in 2017-2018 academic year in Yazd (N = 15000). Cochran formula was used to determine the number of participants in the sample group. Accordingly, 400 students (211 females and 189 males) were selected through multistage cluster random sampling method so that district 2 from the two districts, and 3 schools out of all schools of this district, and 15 classes of these schools were randomly selected. The learners in the selected classes were provided with a consent letter and were allowed the opportunity to decide whether or not they wanted to participate in the research. Using the information about their latest classes, the participants filled in paper-and-pencil questionnaires related to the specified variables in the study.

Results

The results of structural equation modeling (SEM) suggested that, of the various dimensions of achievement goals, mastery goals positively predicted academic engagement both directly and indirectly, through the mediation of motivational self-talk. Performance approach goals, on the other hand, had a positive but indirect correlation with academic engagement. Nevertheless, no significant relationship was found between performance avoidance goals and academic engagement. The findings, on the other hand, revealed that the various dimensions of teacher feedback positively predicted academic engagement both directly and indirectly through the mediation of motivational self-talk.

Discussion

The results of data analysis using SEM showed that mastery goals can predict academic engagement both directly and indirectly. It can be claimed that students with mastery goals greatly respect understanding and seek learning even when they have a poor performance. On the other hand, the orientation of these goals guides the students' self-talk toward mastery self-talk that is one aspect of the motivational self-talk. In addition, students with mastery goals emphasized trying more with perseverance to achieve their goals and succeed in their academic assignments using mastery self-talk.

In addition, the obtained results from data analysis using SEM indicated that performance-approach goals indirectly predict academic engagement. Students with performance-approach goals more emphasize extrinsic goals while comparing their performance to that of others. Thus, the students' learning activities and their engagement in academic assignments are determined by their extrinsic and relative ability self-talks in which they remind themselves respectively of the importance of getting good marks, the teacher's confirmation, and their peers' acceptance, and of the importance of putting in a performance that is superior to that of their classmates.

The findings further revealed that positive feedback can predict academic engagement both directly and indirectly. The direct effect indicates that positive feedback enhances the students' academic performance. The indirect effect, on the other hand, can be explained as "when a teacher has a positive feedback to the student, his/her feedback shows how much the student has approached the pre-determined goals and what gaps must be filled.

Another finding of the present research was that negative feedback predicts academic engagement directly and indirectly. Students become disappointed when they receive the negative feedback from their teachers and gradually feel that do not have any control on their performance. Moreover, students make this feedback intrinsic. Therefore, through this negative self-talk, they make a negative perception about themselves and their attempts, which correspondingly brings emotions of shamefulness, humiliation, reject, and demoralization and thus reduces their academic engagement.

Keywords: achievement goals, teacher feedback, academic engagement, motivational self-talk.

¹ Corresponding author) Assistant Professor of Educational Psychology, Yazd University, Iran.
Email: maryamzare@yazd.ac.ir

² M. A. Student of Educational Psychology, Yasuj University, Iran.
Email: Hengame.sarani@gmail.com

³ Associate Professor of Educational Psychology, Yazd University, Iran
Email: mehdirahimi@yazd.ac.ir