

تأثیر اجرای آزمون‌های عملکردی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی ادراک‌شده و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

صفورا خاتمه مریوئی^۱، سلماز دانشمندی^۲، آمنه همایون^۳

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۹ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۱

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آزمون‌های عملکردی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی ادراک‌شده و انگیزش پیشرفت گروهی از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه تجربی و طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی شهر مرودشت بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند که از بین آن‌ها ۱۵ نفر برای گروه آزمایش و ۱۵ نفر هم برای گروه کنترل به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای اشتیاق تحصیلی و انگیزش پیشرفت و پرسش‌نامه خودکارآمدی (موریس، ۲۰۰۱) برای سنجش خودکارآمدی ادراک‌شده بود که مراحل لازم جهت سنجش روایی و پایایی آزمون‌ها و پرسش‌نامه‌ها انجام شد. داده‌های حاصل از این پژوهش با روش تحلیل کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های اصلی به دست آمده از تحلیل کواریانس (آنکوا) نشان داد که میانگین آزمون‌های انگیزش پیشرفت، اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و کنترل) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بر اساس یافته‌ها، نتایج پژوهش نشان داد که اجرای آزمون‌های عملکردی بر میزان اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی ادراک‌شده و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم تأثیر مثبت دارد.

کلید واژه‌ها: اشتیاق تحصیلی، انگیزش پیشرفت، آزمون‌های عملکردی، خودکارآمدی ادراک‌شده.

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد داراب، دانشگاه آزاد اسلامی، داراب، ایران، نویسنده مسئول.

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

۳. کارشناسی گروه پرستاری، واحد آباء، دانشگاه آزاد اسلامی، آباء، ایران

مقدمه

نظام‌های آموزشی بنا بر رسالت مهمی که بر دوش دارند، با بهره‌گیری از عوامل متعدد به دنبال کیفیت‌افزایی فعالیت‌های خود می‌باشند. از بین عوامل دخیل و بنا بر باور بسیاری از اندیشمندان، موثرترین عامل معلم است (هانوشیک و ریو کین^۱، ۲۰۱۲؛ به نقل از احمدی و الهامیان، ۱۳۹۹). به گونه‌ای که هاپکینز^۲ (۲۰۱۴) بیان داشت این معلم هستند که دنیای مدرسه را از طریق درک درست از آن تغییر می‌دهند؛ بنابراین، یکی از شروط لازم برای تحقق هدف‌های نظام تعلیم و تربیت، دخالت دادن معلمان در شناخت مشکلات فرآیند یاددهی-یادگیری است و این ضرورت و نیاز در صورتی واقعیت می‌یابد که آن‌ها در شناخت مشکلات و ارائه طریق فعال شوند و در جهت رفع موانع به طور آگاهانه قدم بردارند. از سوی دیگر، سنجش و ارزیابی عملکرد فراگیران حلقه مهمی را از فرآیند برنامه درسی تشکیل می‌دهد. ارزشیابی، یکی از مهم‌ترین وظایف فرآیند یادگیری است و هدف آن، تعیین میزان دستیابی به اهداف آموزشی است (آزمی و کانکارج^۳، ۲۰۱۵). ارزشیابی مهم است؛ زیرا تأثیر بسیار زیادی بر یادگیری دارد (بالنی^۴، ۲۰۱۵) و لازمه بازخورد برای پیشرفت مداوم است (روست^۵، ۲۰۰۱). ارزشیابی به‌عنوان یکی از روش‌های اساسی تضمین کیفیت در یادگیری، این امکان را فراهم می‌آورد که با شناسایی نقاط ضعف سیستم یادگیری الکترونیکی و رفع آن‌ها، ارائه آموزش‌های باکیفیت، تضمین شود (فتحی واجارگاه، پرداختچی، ابوالقاسمی و محمدهادی، ۱۳۹۰).

با فرض این که هدف برنامه‌ریزی درسی، ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار فراگیران باشد، پس یکی از وظایف‌های اساسی معلمان، پرورش تفکر دانش‌آموزان است. همچنین این امر که آموزش محور تربیت است و ما باید از طریق تفکر، سطح معلومات خود و شاگردان را بالا ببریم، ایجاب می‌کند در هنگام تدریس و آموزش و سازماندهی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، تفکر یا فعالیت فکری را به عنوان محور تدریس و آموزش خود در نظر بگیریم (یارمحمدیان، ۱۳۷۷). جریان فکر براساس عادت‌ورزی به بررسی، کنجکاوی و کاوشگری معنی‌دار است و مهارت‌های فرآیندی که شامل مهارت مشاهده‌گری، گردآوری اطلاعات، سازماندهی داده‌ها، تدوین آزمون فرضیه و استنباط است، موجب اعتلای ذهن و تدوین و توسعه افکار می‌شود (جویس^۶، ۱۳۸۷). مهم‌ترین شاخص و الگوی سنجش عملکرد، آزمون‌های عملکردی است. آزمون‌های عملکردی می‌کوشند تا عملکرد و رفتار واقعی و تا حد امکان طبیعی فراگیر را در قالب یک تکلیف عملکردی در شرایط معینی مورد سنجش قرار دهد. در آزمون عملکردی از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که درگیر تکالیف پیچیده شوند یا چیزی را تولید نمایند. بسیاری از این نوع ارزشیابی‌ها در محیط‌های واقعی رخ می‌دهد و یا اینکه به سطح بالای مهارت‌های مورد نیاز زندگی توجه می‌نماید (حسنی، ۱۳۸۴). آزمون‌های عملکردی به معلم کمک می‌کند از مهارت‌ها و میزان درک و فهم دانش‌آموزان ارزشیابی به عمل آورد. این شیوه ارزشیابی، موقعیت بسیار مناسبی برای ارزشیابی واقعی عملکرد دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. در سنجش عملکرد، از پاسخ‌دهنده انتظار می‌رود که از طریق استفاده از دانش فراگرفته‌شده‌ی قبلی و دانش فعلی و بهره‌گیری از مهارت‌های مناسب برای حل مسائل واقعی، به صورت فعال با مسئله، آزمون یا سؤال داده شده برخورد و پاسخ لازم را ارائه کند. در آزمون به کار گرفته شده برای سنجش عملکرد دانش‌آموزان بر فرآیند^۷ و همچنین بازده^۸ یادگیری تأکید می‌شود (سیف، ۱۳۸۹). بنا به تعریف، آزمون‌های عملکردی با مهارت سرو کار دارند؛ مهارت در استفاده از فرآیندها و شیوه‌های اجرایی و مهارت در تولید فرآورده‌ها. یکی از ابزارهای ارزشیابی توصیفی، آزمون عملکردی است (نقی‌زاده، ۱۳۹۰).

آزمون‌های عملکردی با فرآیند یا شیوه‌ی اجرا، فرآورده یا محصول کار و یا ترکیبی از این دو سرو کار دارند. در واقع ماهیت عملکرد مورد سنجش مشخص می‌کند که تأکید بر چه قسمتی باید باشد. بعضی عملکردها به محصولات یا فرآورده‌های ملموس و عینی نمی‌انجامد؛ مانند کار کردن با وسایل آزمایشگاهی، این گونه فعالیت‌ها را باید ضمن انجام دادن سنجش کنیم و لذا با

^۱. Hanushek & Rivkin

^۲. Hopkins

^۳. Azmi, and Kankarej

^۴. Baleni

^۵. Rust

^۶. Joys

^۷. process

^۸. product

شیوه‌ی اجرا و فرآیند عمل سر و کار داریم. نکته‌ی مهم آن است که سنجش عملکردی یا آزمون عملکردی با مهارت^۱ سر و کار دارد. مهارت در استفاده از فرآیندها و شیوه‌های اجرایی و مهارت در تولید فرآورده‌ها. به طور مثال درس مطالعات اجتماعی با مهارت‌های اجتماعی نظیر همدلی، روابط بین‌فردی، تصمیم‌گیری، خودآگاهی^۲، تفکر خلاق^۳، تفکر انتقادی^۴، مقابله با هیجان‌های ناخوشایند^۵ و... سر و کار دارد. از آنجایی که ارزشیابی همیشه در خدمت یادگیری بوده و جزئی از فرایند تدریس محسوب می‌شود، ارزشیابی‌های عملکردی آموخته‌های فراگیران را در حیطه‌های مختلف در عمل به کار می‌گیرند و فراگیر طی انجام آن نشان می‌دهد تا چه اندازه در کاربرد آموخته‌ها تواناست. دانش‌آموزان یادگیری را در متن دنیای واقعی تجربه کنند یا چیزی را تولید نمایند و نسبت به آن چه می‌آموزند، احساس نیاز کنند و رغبت بیشتری نشان دهند و به سطح بالای مهارت‌های مورد نیاز زندگی توجه نمایند (رستگار، ۱۳۸۵). از ابزارهای مهم ارزشیابی تکوینی می‌توان به آزمون‌های عملکردی اشاره کرد که برای بیشتر موضوعات درسی مطالعات اجتماعی می‌توان از آن‌ها استفاده نمود. در میان گونه‌های مختلف سنجش عملکردی، آزمون عملکردی به عنوان ابزاری برای تکمیل اطلاعات درباره‌ی یادگیری در کنار آزمون مداد-کاغذی مطرح شد. آزمون عملکردی نه تنها در اندازه‌گیری دانش و مفاهیم پیچیده‌ی آموزشگاهی، بلکه در اندازه‌گیری توانایی استفاده از دانش و مهارت‌های پیچیده‌ی دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی زندگی نیز کارآمد است؛ زیرا معلم با تهیه و اجرای آزمون عملکردی، دانش‌آموز را در شرایط فکر کردن بر یادگیری، اجرای خودسنجی از فرآیند و پیامد یادگیری و نیز انعکاس اندیشه و نظرات در مورد یادگیری درگیر می‌کند. در واقع یادگیرنده در هنگام انجام تکالیف آزمون عملکردی نه تنها توانایی خود را در استفاده از دانش و مهارت‌ها برای حل مسأله یا تولید محصول در موقعیت‌های واقعی نشان می‌دهد، بلکه از طریق خودسنجی به تمرین و پرورش دانش و مهارت‌ها نیز می‌پردازد (سیف، ۱۳۸۱). آزمون عملکردی نه تنها در نقش اندازه‌گیری، بلکه در نقش درونی کردن یادگیری، تولید دانش، عمیق کردن اطلاعات و به طور کلی در نقش «آموزش برای یادگیری» ظاهر می‌شود؛ زیرا دانش‌آموز در طول انجام تکالیف آزمون عملکردی (۱) استفاده کردن از دانش و مهارت را در زندگی واقعی تمرین می‌کند؛ (۲) بین مهارت دانش و مهارت‌های آموخته شده‌ی خود با دنیای واقعی ارتباط برقرار می‌کند؛ (۳) مهارت‌های عالی شناختی (اندیشه‌ورزی، تصمیم‌گیری توأم با خردورزی و...) را که با موفقیت‌های آتی او در زندگی ارتباط دارد، در خود پرورش می‌دهد. آزمون عملکردی به طور همزمان هم دانش‌آموزان، معلمان و والدین را از نحوه رسیدن به اهداف یادگیری آگاه و هم برای آنان در باره‌ی میزان موفقیت عملکردی یادگیرندگان در زندگی واقعی بازخوردهای کیفی و مفید فراهم می‌کند. با توجه به آنچه ذکر شد، هرچند آزمون عملکردی از لحاظ ماهیت و کارکرد تفاوت بسیار کیفی و چشمگیری با آزمون مداد-کاغذی دارد؛ اما باید یادآور شد برتری کیفی آزمون عملکردی نباید ذهن را به اشتباه به این سو سوق دهد که آزمون مداد-کاغذی در کلاس درس ارزشی ندارد و دیگر لازم نیست از آن استفاده شود. معلم در کلاس درس برای اتخاذ تصمیم‌های آموزشی و تهیه‌ی بازخوردهای توصیفی کارآمد به اطلاعات جامع درباره‌ی یادگیرنده نیاز دارد. از این رو، لازم است از هر دو نوع آزمون مداد-کاغذی و عملکردی برای گردآوری اطلاعات با توجه به اهداف آن‌ها استفاده کند. در واقع، آزمون‌های مداد-کاغذی و عملکردی نه تنها در تضاد با یکدیگر نیستند بلکه مکمل یکدیگرند. بر همین اساس و با توجه به اهمیت آزمون‌های عملکردی، این پژوهش با هدف تعیین تاثیر آزمون‌های عملکردی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی ادراک‌شده و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شد.

با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی^۶ پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی است (اسچافیلد، مرتینز، پینتو، سالانوا، و بیکر^۷، ۲۰۰۲)، آگاهی از عوامل مؤثر و سوق‌دهنده دانش‌آموزان به سمت اشتیاق و درگیری تحصیلی، مهم و ضروری است (صدوقی، ۱۳۹۸). اشتیاق تحصیلی اصطلاح پیچیده‌ای است که بر الگوهای متفاوت دانش‌آموزان در انگیزش، شناخت و رفتار تأکید دارد (بارن، و کوربین^۸،

^۱. skill

^۲. Self-awareness

^۳. Creative Thinking

^۴. Critical Thinking

^۵. Stand with unpleasant emotions

^۶. academic Engagement

^۷. Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker

^۸. Baron & Corbin

۲۰۱۲، شارما، و بهومیک^۱، ۲۰۱۳، الرشیدی، فان، و نگو^۲، ۲۰۱۶) و با شاخص‌هایی چون حضور در کلاس، نداشتن رفتارهای مخرب، تلاش و پشتکار در انجام امور تحصیلی، نداشتن رفتارهای مخرب و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه، خود را نمایان می‌سازد (موریرا و همکاران^۳، ۲۰۱۸). (عباسی، ایرجی، خزان، و عظیمی، ۱۳۹۶؛ نیومن، والگک، و لامبورن^۴، ۱۹۹۲) اشتیاق تحصیلی را سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آن‌ها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقای سطح موفقیت‌ها تعریف کرده‌اند که سبب مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه، رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود (شاری، یوسف، غزالی، اوسمان، و داژیر^۵، ۲۰۱۴). آپادایا و سلما آرو^۶ (۲۰۱۳) سازه اشتیاق تحصیلی را از دو رویکرد تعریف کرده‌اند: ۱- رویکرد آمریکایی که اشتیاق تحصیلی را سازه‌ای چندبعدی دارای سه بعد شناختی^۷، انگیزشی (عاطفی)^۸ و رفتاری^۹ می‌داند و ۲- رویکرد اروپایی براساس نظریات بیکر، و اویرلمانز^{۱۱} (۲۰۱۱) است که اشتیاق تحصیلی را تعامل مثبت، به قصد انجام دادن کاری و وضعیت ذهنی کاری مطلوب با سه ویژگی جذب^{۱۱} (غرق شدن در فعالیت‌ها)، نیرومندی یا (انرژی)^{۱۲} (انعطاف‌پذیری بالای ذهن در تحصیل) و وقف خود^{۱۳} (تعهد و دلبستگی تحصیلی) می‌داند. دانش‌آموزان برخوردار از اشتیاق تحصیلی، در انجام امور تحصیلی‌شان توجه بیشتری نشان می‌دهند، سخت‌کوش‌ترند و از انجام امور تحصیلی‌شان لذت بیشتری می‌برند (دوتتر، و لاو^{۱۴}، ۲۰۱۲؛ ریو، و تسنگ^{۱۵}، ۲۰۱۱؛ شیم، رایبستون، و دراپیو^{۱۶}، ۲۰۱۶) و به قوانین محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (ژانگ، کین و رین^{۱۷}، ۲۰۱۸، شوینگر^{۱۸}، ۲۰۱۳؛ کلوسن و بوتیلی^{۱۹}، ۲۰۱۷، گادویز، و استراگون^{۲۰}، ۲۰۱۱).

متغیر دیگری که در این پژوهش به آن پرداخته شد، انگیزش پیشرفت^{۲۱} است. انگیزش پیشرفت، یکی از عوامل روان‌شناختی پیشرفت تحصیلی بوده (آیزوچی، اونیکورا^{۲۲}، ۲۰۱۷) و سرمایه‌گذاری شناختی، عاطفی و رفتاری برای پیشرفت در تعلیم و تربیت است (تاجی‌پور، جانجانی، حبیبی، احدی و کربلایی، ۱۳۹۹). از انگیزش پیشرفت می‌توان به عنوان مهم‌ترین عامل موفقیت تحصیلی نام برد (ونتزل و مونکس^{۲۳}، ۲۰۱۶). انگیزش پیشرفت یکی از انواع انگیزش است که در یادگیرندگان و دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است و به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط آموزشی و کسب

^۱. Sharma & Bhaumik

^۲. Alrashidi, Phan, & Ngu

^۳. Moreira, et al

^۴. Newmann, Wehlage, & Lamborn

^۵. Shaari, Yusoff, Ghazali, Osman, & Dzahir

^۶. Upadyaya & Salmela-Aro

^۷. cognitions

^۸. emotions

^۹. behavior

^{۱۰}. Bakker & Oerlemans

^{۱۱}. absorption

^{۱۲}. vigor

^{۱۳}. dedication

^{۱۴}. Dotterer & Lowe

^{۱۵}. Reeve & Tseng

^{۱۶}. Shim, Rubenstein, & Drapeau

^{۱۷}. Zhang, Qin, & Ren

^{۱۸}. Schwinger

^{۱۹}. Closson & Boutillier

^{۲۰}. Gadbois & Sturgeon

^{۲۱}. achievement motivation

^{۲۲}. Izuchi & Onyekuru

^{۲۳}. Wentzel & Muenks

یک مدرک تحصیلی می‌شود (کلارک و اسپراس^۱، ۲۰۱۰). دسی و رایان^۲ (۱۹۸۵) در نظریه خودتعیین‌گری^۳ به بررسی و نحوه اثرپذیری انگیزش تحصیلی پرداخته‌اند. بر اساس این نظریه، برانگیخته شدن به داشتن انگیزه برای انجام کارها اشاره دارد. نظر به اهمیت انگیزش در پیشرفت جوامع، این متغیر همواره توجه محققان را به خود جلب کرده است. عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت را می‌توان در دو طبقه کلی جای داد (مارتوس و سالی^۴، ۲۰۱۷). یکی عوامل و روحیات فردی و دیگری عوامل محیطی که در برگیرنده محیط خانواده، مدرسه و اجتماع می‌باشد؛ به عبارت دیگر، طبق الگویی که نظریه دسی و رایان (۱۹۸۵) ارائه کرده است یک تحلیل کامل از فرآیند انگیزش، سه سازه مهم انگیزش درونی^۵، انگیزش بیرونی^۶ و بی‌انگیزگی^۷ را مورد توجه قرار داده است (چن و جینگ^۸، ۲۰۱۰). انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی‌دارد و صرف‌نظر از پاداش‌های بیرونی، فقط انجام خود تکلیف ارزشمند و رضایت‌بخش است (دسی و رایان، ۱۹۸۵). انگیزش بیرونی، به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب آن، در انتظار دریافت نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف متمرکز است (عجم، جعفری‌ثانی، مهram و آهنچیان، ۱۳۹۲). انگیزش بیرونی روی یک طیف از بالاترین سطح خودمختاری تا پایین‌ترین سطح خودمختاری قرار دارد؛ یعنی فرد در انگیزش بیرونی هرچه در سطح کمتری از خودمختاری قرار گرفته باشد در جهت بی‌انگیزگی و هرچه در سطح بالاتری از خودمختاری قرار داشته باشد، در جهت انگیزش درونی حرکت می‌کند (اژه‌ای، ویسانی، سیادت و خضری‌آذر، ۱۳۹۰). در حوزه آموزش، انگیزه یک پدیده سه بعدی است که در برگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مورد نظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت است. روان‌شناسان، ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را، به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید، مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده و یکی از سازه‌های اولیه‌ای که برای تبیین این انگیزش ارائه کرده‌اند، انگیزش پیشرفت است (جلیل‌زاده و زارعی، ۱۳۹۷). روان‌شناسان اعتقاد دارند که انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی، با عواملی نظیر اعتماد به نفس، تمرکز حواس، سخت‌کوشی و پشتکار در انجام دادن تکلیف دشوار، تمایل به ادامه مطالعه در ساعات پس از اتمام کلاس و انتخاب تکالیف نیازمند به تلاش بیشتر مرتبط می‌شود (رادل، سارازین، لگراین و وایلد^۹، ۲۰۱۸؛ مارتوس و سالی، ۲۰۱۷). به اعتقاد (بروس، دنیس و دنیس، ۲۰۰۷) راهبردهای انگیزش برای یادگیری، یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر یادگیری موفق بوده و در صورت توجه آموزش دهندگان به این مؤلفه، محیط‌های یادگیری برای یادگیرندگان جذاب‌تر و با نشاط‌تر خواهد بود.

متغیر دیگری که در این پژوهش به آن پرداخته شده، خودکارآمدی ادراک شده است. خودکارآمدی یک ساختار انگیزشی معتبر در روان‌شناسی تربیتی است که بر پایه و اساس باور به قابلیت فرد برای کنار آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا است (مولر و سوفرت^{۱۰}، ۲۰۱۸). در نظریه اجتماعی-شناختی بندورا^{۱۱} (۱۹۹۷)، نقل از شیائو، پریناری، سایتو، شوچی، و بنایت^{۱۲}، (۲۰۱۹) بین محیط، رفتار و عوامل شخصی رابطه متقابل وجود دارد و خودکارآمدی به عنوان یک عامل شخصی نقشی کلیدی در تعیین رفتار و تعامل با محیط دارد. خودکارآمدی به صورت سطح اعتماد فرد به خود در انجام نقش‌ها و مسئولیت‌ها در حیطه‌های مختلف زندگی تعریف شده است (ماریکوتویو و سولیا^{۱۳}، ۲۰۱۹). بندورا (۱۹۹۱) نیز خودکارآمدی را بر حسب ادراک فرد از

^۱. Clark & Schroth

^۲. Deci & Ryan

^۳. self-determination

^۴. Martos & Sally

^۵. intrinsic motivation

^۶. extrinsic motivation

^۷. amotivation

^۸. Chen & Jange

^۹. Radel, Sarrazin, Legrain & Wild

^{۱۰}. Muller & Seufert

^{۱۱}. Bandura

^{۱۲}. Schiavo, Prinari, Saito, Shoji, & Benight

^{۱۳}. Maricuțoiu & Sulea

مقدار کنترلی که بر زندگی خود دارد، تعریف نموده است. افراد می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهند، اعمال کنترل نمایند. با اعمال نفوذ در موقعیت‌هایی که آنان می‌توانند مقداری کنترل داشته باشند، بهتر می‌توانند آینده‌ی مطلوب را تحقق بخشیده و از نتایج نامطلوب ممانعت به عمل آورند (اعرابیان، خداپناهی، حیدری و صالح صدق‌پور، ۱۳۹۳). در حقیقت، خودکارآمدی بالا با خود-کنترلی، کنترل منابع چالشی و دست‌یابی به عملکرد تحصیلی بهتر (کوماراجو و ندلر^۱، ۲۰۱۳)، مدیریت احساسات منفی، استفاده از مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله موثر، برنامه‌ریزی کارآمدتر و تعیین اهداف بالاتر ارتباط دارد (چیمرز، هیو، لایتز و گارسیا^۲، ۲۰۰۱). خودکارآمدی می‌تواند در برابر استرس‌های محیطی نقش محافظت‌کننده داشته باشد (فیدا، لشینگر و لیتز^۳، ۲۰۱۸) و حتی کیفیت راهبردهایی را که فرد در مواجهه با تکالیف مختلف انتخاب می‌کند، تعیین کند (ساردگنا، لی و کیوزی^۴، ۲۰۱۸). بر این اساس، خودکارآمدی ادراک‌شده به معنی قضاوت‌های فرد درباره‌ی توانایی ادراک‌شده در زمینه تکالیف گوناگون، یک سازه روان‌شناختی است که واجد عناصر شناختی، عاطفی و رفتاری است (بندورا، ۱۹۷۷). برداشت انسان از کارآمدی خود بر الگوهای فکری، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی وی تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده است که افرادی که خود را کارآمد می‌دانند، تفکر و احساساتی دارند که از تفکر و احساسات افرادی که خود را ناتوان می‌بینند، متفاوت است. در واقع، خودکارآمدی مشخص می‌کند افراد چگونه موانع را بررسی می‌کنند؛ به طوری که آن دسته از افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، موانع را به وسیله بهبود مهارت‌های خودمدیریتی و پشتکار برداشته و در برابر مشکلات ایستادگی می‌کنند (بندورا، ۲۰۰۱) و در نتیجه پیشرفت بیشتری دارند. نتایج پژوهش بشرپور و نصری نصرآبادی (۱۳۹۴) نشان داد که اشتیاق تحصیلی نقشی اساسی و مهم در خودکارآمدی دانشجویان دارد. دیزت^۵ (۲۰۱۱) در پژوهش خود بر روی گروهی از دانشجویان رشته روان‌شناسی دریافت که نه تنها بین خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد، بلکه خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی بعدی نیز در درجه اول توسط موفقیت تحصیلی قبلی پیش‌بینی می‌گردد. گندمی و تمنای فر (۱۳۹۰) در پژوهش خود بر روی دانشجویان مقطع کارشناسی نتیجه گرفتند که بین انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، رابطه معناداری وجود دارد. عباسیان فرد و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی»، نشان دادند که خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت ارتباط داشته و می‌توان با افزایش خودکارآمدی از طریق اعمال روش‌های مناسب تربیتی و غنی کردن محیط پرورشی، انگیزش پیشرفت را ارتقا داد. همچنین نتایج پژوهش‌های (عزیزی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹؛ خروشی، نیلی و عابدی، ۱۳۹۶؛ جوادی علمی، اسدزاده، دلاور و درتاج، ۱۳۹۹) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. نتایج پژوهش‌های (تیرگری، عزیززاده فروزی، حیدزاده و عباس‌زاده، ۱۳۹۶؛ اسلامی، آزادی، غررایق زندی و عمادالدین، ۱۳۹۶؛ نظامی، رضوی نعمت‌اللهی، سلطانی و زین‌الدینی میمند، ۱۳۹۸) نیز نشان داد که بین خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت معناداری وجود دارد. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف و این واقعیت که تجربه شکست نقش مؤثری در ضعف احساس خودکارآمدی و به دنبال آن، انگیزش پیشرفت و اشتیاق تحصیلی خواهد داشت، به نظر می‌رسد با اجرای آزمون‌های عملکردی یا همان راهبردهای یادگیری مؤثر، بتوان بیش از پیش در راه ایجاد تجارب مثبت در امر تحصیل گام برداشت و از این طریق به شکلی مثبت بر احساس خودکارآمدی ادراک‌شده، اشتیاق تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر گذاشت. بر همین اساس، فرضیه‌های زیر قابل تدوین است:

- اجرای آزمون‌های عملکردی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر است.
- اجرای آزمون‌های عملکردی بر خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر است.
- اجرای آزمون‌های عملکردی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر است.

^۱. Komaraju & Nadler

^۲. Chemers, Hu, Litze, & Garcia

^۳. Fida, Laschinger, & Leiter

^۴. Sardegna, Lee, & Kusey

^۵. Diseth

– اجرای آزمون‌های عملکردی بر ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده (تحصیلی، اجتماعی و عاطفی) دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع نیمه تجربی و طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی شهر مرودشت بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند که از بین آن‌ها ۱۵ نفر برای گروه آزمایش و ۱۵ نفر هم برای گروه کنترل به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت تعیین حجم نمونه پژوهش، گال، بورگ و گال (ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۱) قاعده‌ای را پیشنهاد کرده‌اند که طبق آن برای تحقیقات آزمایشی و شبه آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه پیشنهاد شده است؛ بنابراین از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به پژوهش انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل تعیین شدند. ملاک ورود دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، داشتن سلامت جسمی و روانی، رضایت آگاهانه خود داش‌آموز و ولی برای شرکت در پژوهش و ملاک خروج شامل داشتن غیبت بیش از یک جلسه و قصور در انجام تکالیف خارج از جلسه و یا مبتلا شدن به یک بیماری حاد جسمی و روانی لحاظ گردید.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه خودکارآمدی^۱: پرسش‌نامه خودکارآمدی توسط موریس^۲ (۲۰۰۱) به منظور بررسی ابعاد خودکارآمدی فراهم گردید. این ابزار شامل ۲۴ گویه است و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (هیجانی) را می‌سنجد که هر بعد شامل ۸ گویه است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) ارزیابی می‌شوند. یافته‌های پژوهش موریس (۲۰۰۲) نشان داد که پرسش‌نامه دارای سه زیرمقیاس و یک نمره کلی است و ضریب پایایی کل پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۸ به دست آمد. در پژوهش نیکنام و جوکار (۱۳۹۴) نیز روایی از طریق محاسبه همبستگی گویه‌های هر عامل با نمره کل آن عامل و نیز روش تحلیل عاملی احراز گردید؛ همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی کل به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۶۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۰ بودند. در پژوهش حاضر، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان دانشگاه شیراز بررسی و تایید شد. به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار این ضریب برای کل گویه‌ها (۲۴ گویه) ۰/۸۷، برای مؤلفه تحصیلی ۰/۷۹، برای مؤلفه اجتماعی ۰/۸۱ و برای مؤلفه هیجانی ۰/۷۸ است که بیانگر پایایی مطلوب پرسش‌نامه است.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت^۳: هرمنس^۴ (۱۹۷۰) این پرسشنامه را بر مبنای دانش نظری و تجربی درباره‌ی نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های مربوط به موضوع ساخته است. ابتدا او ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه و در نهایت ۲۹ سؤال را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش پیشرفت انتخاب کرد. روایی آزمون انگیزش پیشرفت را بررسی کرد. تحلیل عاملی یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه انگیزش پیشرفت از چهار عامل کلی یعنی اعتماد به نفس، سخت‌کوشی، پشتکار و آینده‌نگری تشکیل شده است که در مجموع این چهار عامل ۴۰/۲۷ درصد از کل واریانس را تبیین می‌کنند. او پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی برابر با ۰/۷۴ به دست آورد و ضریب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس‌های این پرسشنامه شامل اعتماد به نفس ۰/۷۲، پشتکار ۰/۶۵، آینده‌نگری ۰/۶۰ و سخت‌کوشی ۰/۵۷ گزارش کرده است (هرمنس، ۱۹۷۰). در پژوهش حاضر، روایی محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان صاحب‌نظر دانشگاه شیراز مورد بررسی و تایید قرار گرفت و به‌منظور بررسی همسانی درونی ابزار از روش آلفای

^۱. Self-efficacy Questionnaire

^۲. Muris

^۳. Achievement Motivation Test (AMT)

^۴. Hermans

کروناخ استفاده شد که میزان آن به ترتیب برای مؤلفه‌های اعتماد به نفس، پشتکار، آینده‌نگری، سخت‌کوشی و کل مقیاس به ترتیب، ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: در پژوهش حاضر سنجش اشتیاق تحصیلی از سوی یک پرسشنامه ۱۷ ماده ای (اسکاو فیلی، سالانوا، گنزالز و بیکر، ۲۰۰۲) سنجیده شد. این پرسشنامه سه حوزه نیرومندی (۶ ماده)، وقف کردن خود (۵ ماده) و جذب (۶ ماده) را در بر می‌گیرد. پاسخ‌ها در تمام ماده‌های این مقیاس از هرگز (۱) تا همیشه (۶) درجه‌بندی می‌شوند. سازندگان پایایی کلی اشتیاق به تحصیل را ۰/۷۳ به دست آوردند. همسانی درونی ابعاد پرسشنامه برای مقیاس نیرومندی ۰/۷۸، برای بعد وقف خود ۰/۹۱ و برای بعد جذب ۰/۷۳ محاسبه شد. نعیمی و پیریای (۱۳۹۱) روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تایید کردند. همچنین آنان ضریب آلفای کروناخ را برای کل مقیاس ۰/۸۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان دانشگاه شیراز بررسی و تایید شد. به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کروناخ استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار این ضریب برای کل پرسشنامه ۰/۸۶، برای مؤلفه نیرومندی ۰/۷۷، برای مؤلفه وقف کردن خود ۰/۷۹ و برای مؤلفه جذب ۰/۷۶ است که بیانگر پایایی مطلوب پرسش‌نامه است.

در این طرح، دانش‌آموزان انتخاب شده به تصادف در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. ابتدا دو گروه کنترل و آزمایش پرسشنامه‌های مربوط به متغیر وابسته یعنی انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی ادراک‌شده و اشتیاق تحصیلی را تکمیل کردند. سپس بر روی گروه آزمایش به مدت ۳ الی ۴ ماه جلسات آزمون‌های عملکردی اجرا شد. پس از پایان جلسات، پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده مجدداً تکمیل شدند. تعداد ۶۰ نفر از دو مدرسه پسرانه و دخترانه (که از نظر علمی قبلاً با بررسی کارنامه‌های نوبت اول هم‌تا بوده است. در هم‌تاسازی فرض بر این است که عوامل مرتبط با متغیر وابسته شناخته شده است. به عبارت دیگر، محقق فرض می‌کند که انواع متغیرهایی را که بر متغیر وابسته تأثیر می‌گذارد را می‌شمارد و سپس بر اساس این شناخت اقدام به هم‌تاسازی گروه اول با گروه دوم بر اساس این متغیرها می‌نماید. در این پژوهش چون می‌خواهیم دانش‌آموزان کلاس ششم پسر و دختر در هر دو گروه گواه و مورد آزمایش، از نظر علمی یکسان باشند، کارنامه‌های نوبت اول آنان را به عنوان الگوی هم‌تاسازی قرار داده و کسانی که تعداد «خیلی خوب» یکسانی دارند، تقریباً در یک سطح علمی می‌باشند) از آمار کل انتخاب شدند و به صورت تصادفی ساده از هر مدرسه دو کلاس ۱۵ نفره پایه ششم در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند. در این پژوهش برای اندازه‌گیری انگیزش پیشرفت و اشتیاق تحصیلی از یک پیش‌آزمون و یک پس‌آزمون از محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم به صورت مداد-کاغذی استفاده شد. این آزمون‌ها دارای انواع سؤالات تستی و بیشتر آن‌ها تشریحی تهیه شده بود که این آزمون‌ها قبلاً توسط دبیران مطالعات اجتماعی، مدرسین آموزش مطالعات اجتماعی و سه نفر از استادان دانشگاه شیراز مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفته بود. برای اندازه‌گیری خودکارآمدی ادراک‌شده هم از پرسشنامه خودکارآمدی موریس (این ابزار شامل ۲۴ گویه است و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (هیجانی) را می‌سنجد که هر بعد شامل ۸ گویه است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) ارزیابی می‌شوند. یافته‌های پژوهش موریس (۲۰۰۲) نشان داد که پرسش‌نامه دارای سه زیرمقیاس و یک نمره کلی است و ضریب پایایی کل پرسش‌نامه به روش آلفای کروناخ نیز ۰/۸۸ به دست آمد) به منظور سنجش خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان نسبت به درس مطالعات اجتماعی استفاده شد که با توجه به محتوای کتاب مطالعات اجتماعی در آن تغییراتی صورت پذیرفت. همچنین مهارت‌های عملکردی دانش‌آموزان به وسیله یک چک‌لیست که براساس هدف‌های آموزش مطالعات اجتماعی توسط محقق ساخته شده است (این چک‌لیست هم توسط سه نفر از استادان دانشگاه شیراز مورد بررسی و تأیید قرار گرفت). ضریب پایایی آزمون انگیزش پیشرفت با روش تنصیف برابر ۰/۸۷. و با روش آلفای کروناخ برابر ۰/۸۷ می‌باشد. همچنین ضریب پایایی آزمون اشتیاق تحصیلی برابر ۰/۸۷. به دست آمد. از آنجایی که اهداف آموزش مطالعات اجتماعی در هر سه پایه تحصیلی (چهارم، پنجم و ششم) پایه ششم مقطع ابتدایی یکسان است؛ نتایج حاصل در این تحقیق که بر روی دانش‌آموزان پایه ششم صورت گرفته را می‌توان به کل دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در این درس تعمیم داد.

یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه و آزمون‌های پژوهش، از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح توصیفی، از جدول و نمودار فراوانی و درصد فراوانی، محاسبه میانگین و انحراف معیار همراه با واریانس و در سطح استنباطی نیز در راستای فرضیه‌های پژوهش که مبتنی بر مقایسه بین گروه آزمایش (اجرای آزمون‌های عملکردی) و گروه گواه بوده است، از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۱. مقایسه میانگین و انحراف معیار نمرات انگیزش پیشرفت، اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده

شاخص‌های آماری متغیرها	آزمایش		کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انگیزش پیشرفت	پیش‌آزمون	۱۷/۴۹	۲/۴۶	۱۷/۲۲
	پس‌آزمون	۱۹/۰۹	۲/۱۵	۱۷/۴۴
خودکارآمدی ادراک شده	پیش‌آزمون	۹۶/۲۲	۱۴/۸۱	۹۲/۳۹
	پس‌آزمون	۱۱۷/۵۱	۱۰/۵۲	۹۵/۴۵
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۷/۶۳	۲/۶۸	۱۸/۱۵
	پس‌آزمون	۱۸/۰۳	۲/۴۱	۱۶/۴۴

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد میانگین نمرات انگیزش پیشرفت، اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل بیشتر بوده است.

جدول ۲. آزمون کلوموگروف اسمیرنف نمرات انگیزش پیشرفت، اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده

متغیرها	گروه	آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
انگیزش پیشرفت	آزمایش	۰/۱۳۲		۰/۰۷۸
	کنترل	۰/۱۳۴	۶۰	۰/۱۸۵
خودکارآمدی ادراک شده	آزمایش	۰/۰۹۶		۰/۲۰۰
	کنترل	۰/۱۰۹	۶۰	۰/۰۷۲
اشتیاق تحصیلی	آزمایش	۰/۱۴۵		۰/۰۶۷
	کنترل	۰/۱۲۴	۶۰	۰/۱۷۸

نتایج جدول (۲) آزمون کلوموگروف اسمیرنف نمرات انگیزش پیشرفت، اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است که نمرات انگیزش پیشرفت، اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده در گروه آزمایش و کنترل نرمال است؛ همچنین، نتایج آزمون کلوموگروف اسمیرنف حاکی از آن است که نمرات ابعاد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی از خودکارآمدی ادراک شده نرمال است.

فرضیه اول: اجرای آزمون‌های عملکردی در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر است.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی‌داری	مقدار اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۳۰۹/۴۹۲	۱	۳۰۹/۴۹۲	۱۶۷/۷۱۶	۰/۰۰۱	۰/۵۸۹	۱/۰۰۰
گروه	۴۱/۹۳۷	۱	۴۱/۹۳۷	۲۲/۷۲۶	۰/۰۰۱	۰/۱۶۳	۰/۹۹۷

همان طور که نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سطح $P < 0/01$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ یعنی تفاوت بین نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است؛ یعنی اجرای آزمون‌های عملکردی توانسته است نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را افزایش دهد.

فرضیه دوم: اجرای آزمون‌های عملکردی در خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس نمرات خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در گروه‌های مورد مطالعه

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی‌داری	مقدار اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۷۵۸/۱۳۳	۱	۷۵۸/۱۳۳	۳/۴۶۳	۰/۰۶۵	۰/۰۲۹	۰/۴۵۵
گروه	۱۴۷۱۶/۰۴۵	۱	۱۴۷۱۶/۰۴۵	۶۷/۲۲۳	۰/۰۰۱	۰/۳۶۵	۱/۰۰۰

همان طور که نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در نمرات خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سطح $P < 0/01$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ یعنی تفاوت بین نمرات خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است؛ یعنی اجرای آزمون‌های عملکردی توانسته است نمرات خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را افزایش دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل

منبع	ارزش F	سطح معنی‌داری	مقدار اتا	توان آماری
گروه	۳۸/۶۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۰۶	۱۰۰

نتایج جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده را نشان می‌دهد. بر اساس داده‌های جدول بین دو گروه آزمایش و کنترل در ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده در سطح $P < 0/001$ تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار اتا $0/506$ می‌باشد. یعنی $50/6$ درصد تفاوت دو گروه را نمرات ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده تبیین می‌کند. ضمناً توان آزمون 100 است و نشان‌دهنده‌ی کفایت حجم نمونه است.

فرضیه سوم: اجرای آزمون‌های عملکردی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر است.

جدول ۶. تحلیل کوواریانس نمرات اشتیاق تحصیلی مطالب درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان

پایه ششم ابتدایی در گروه‌های مورد مطالعه

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی‌داری	مقدار اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۸۴/۸۵۹	۱	۲۸۴/۸۵۹	۹۳/۹۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۴۵	۱/۰۰۰
گروه	۷۵/۵۱۴	۱	۷۵/۵۱۴	۲۴/۹۰۴	۰/۰۰۱	۰/۱۷۵	۰/۹۹۹

همان‌طور که نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در نمرات اشتیاق تحصیلی مطالب درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سطح $P < 0/01$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ یعنی تفاوت بین نمرات اشتیاق تحصیلی مطالب درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است؛ یعنی اجرای آزمون‌های عملکردی توانسته است نمرات اشتیاق تحصیلی مطالب درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را افزایش دهد. پس در واقع اشتیاق تحصیلی بیشتر شده است.

فرضیه چهارم: اجرای آزمون‌های عملکردی در ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده (تحصیلی، اجتماعی و عاطفی) دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

جدول ۷. تحلیل کوواریانس چند متغیری نمرات ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی‌داری	مقدار آنا	توان آماری
پیش‌آزمون	تحصیلی	۱/۸۱۷	۱	۱/۸۱۷	۰/۰۶۵	۰/۷۹۹	۰/۰۰۱	۰/۰۵۷
	اجتماعی	۱۵/۲۹۵	۱	۱۵/۲۹۵	۰/۳۶۴	۰/۵۴۷	۰/۰۰۳	۰/۰۹۲
	عاطفی	۲۶۲/۰۳۵	۱	۲۶۲/۰۳۵	۸/۵۴۹	۰/۰۰۴	۰/۰۶۹	۰/۸۲۶
گروه	تحصیلی	۱۱۰۵/۰۵۴	۱	۱۱۰۵/۰۵۴	۳۹/۷۲۳	۱/۰۰۱	۰/۲۵۷	۱/۰۰۰
	اجتماعی	۱۰۷۰/۸۲۴	۱	۱۰۷۰/۸۲۴	۲۵/۴۸۳	۱/۰۰۱	۰/۱۸۱	۰/۹۹۹
	عاطفی	۱۲۷۴/۲۰۳	۱	۱۲۷۴/۲۰۳	۴۱/۵۷۱	۱/۰۰۱	۰/۲۶۶	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در نمرات ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده در سطح $P < 0/01$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ یعنی تفاوت بین نمرات ابعاد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان در گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است؛ یعنی اجرای آزمون‌های عملکردی توانسته است نمرات ابعاد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آزمون‌های عملکردی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی ادراک‌شده و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر مرودشت انجام شد. در ارتباط با نخستین فرضیه پژوهش، نتایج نشان داد که اجرای آزمون‌های عملکردی در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر است. نتایج جدول چهار حاکی از آن است که بین گروه‌ها در نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سطح $P < 0/01$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ یعنی تفاوت بین نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است؛ یعنی اجرای آزمون‌های عملکردی توانسته است نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را افزایش دهد. همچنین نتایج این پژوهش مبنی بر استفاده از این گونه ارزشیابی‌ها و تأثیر بر انگیزش پیشرفت با نتایج پژوهش رضایی (۱۳۸۵)، که در تحقیق خود به این یافته دست یافت که وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشمول طرح توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان غیر مشمول در وضعیت مناسب‌تری قرار دارند و با پژوهش رزم‌آرا (۱۳۸۵) که نقش ارزشیابی توصیفی در ارتقا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده و همچنین با تحقیق مومنی‌مهمویی (۱۳۹۱) که نشان می‌دهد عملکرد دانش‌آموزانی که در کلاس درس تجربه کار عملی داشتند بهتر از دانش‌آموزانی بود که در کلاس‌هایشان چندان توجهی به کارهای عملی نمی‌شد، در آزمون پیشرفت تحصیلی نمرات بهتری داشتند، هماهنگ و همسو می‌باشد. همچنین نتایج این فرضیه نشان می‌دهد که این تحقیق با تحقیق لاجپور و تاردیف^۱ (۲۰۰۳) که در زمینه‌ی نوآوری در ارزشیابی دانش‌آموزان انجام دادند و نشان داد که مدارس که معلمان و مدیران آن نوآوری در ارزشیابی را کاملاً درک نموده‌اند و آموزش لازم را به خوبی فرا گرفته‌اند دانش‌آموزان موفق‌تری داشته‌اند، هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که آزمون عملکردی نه تنها در نقش اندازه‌گیری، بلکه در نقش درونی کردن یادگیری، تولید دانش، عمیق کردن اطلاعات و به طور کلی در نقش «آموزش برای یادگیری» ظاهر می‌شود؛ زیرا دانش‌آموز در طول انجام تکالیف آزمون عملکردی استفاده کردن از دانش و مهارت را در زندگی واقعی تمرین می‌کند، بین مهارت دانش و مهارت‌های آموخته شده‌ی خود با دنیای واقعی ارتباط برقرار می‌کند و همچنین مهارت‌های عالی شناختی را که با موفقیت‌های آتی او در زندگی ارتباط دارد، در خود پرورش می‌دهد و در نهایت همه این‌ها سبب می‌شود که دانش‌آموز به داشتن انگیزه برای انجام کارها برانگیخته شود که سرانجام انگیزش پیشرفت را به دنبال خواهد داشت.

در ارتباط با فرضیه دوم پژوهش، نتایج نشان داد که اجرای آزمون‌های عملکردی بر خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد. نتایج جدول شماره پنج حاکی از آن است که بین گروه‌ها در نمرات خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سطح $P < 0/01$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ یعنی تفاوت بین نمرات خودکارآمدی ادراک‌شده

^۱ Lachiver & Tardif

دانش آموزان پایه ششم ابتدایی در گروه آزمایش و کنترل معنی دار است؛ یعنی اجرای آزمون‌های عملکردی توانسته است نمرات خود کارآمدی ادراک شده دانش آموزان پایه ششم ابتدایی را افزایش دهد. همچنین نتایج جدول شماره شش نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات ابعاد خود کارآمدی ادراک شده را نشان می‌دهد. بر اساس داده‌های جدول بین دو گروه آزمایش و کنترل در ابعاد خود کارآمدی ادراک شده در سطح $P < 0/001$ تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار F تا $0/506$ می‌باشد. یعنی $50/6$ درصد تفاوت دو گروه را نمرات ابعاد خود کارآمدی ادراک شده تبیین می‌کند. ضمناً توان آزمون 100 است و نشان دهنده ی کفایت حجم نمونه است. نتایج این فرضیه تحقیق مبنی بر استفاده از این گونه ارزشیابی‌ها و تأثیر آن بر پیشرفت و خود کارآمدی ادراک شده به طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش اولینا و سالیوان^۱ (۲۰۰۲) که به بررسی تأثیر راهبردهای ارزشیابی کلاسی بر پیشرفت و نگرش دانش آموزان پرداختند، نیز هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که از آنجایی که ارزشیابی همیشه در خدمت یادگیری بوده و جزئی از فرایند تدریس محسوب می‌شود، ارزشیابی‌های عملکردی آموخته‌های فراگیران را در حیطه‌های مختلف در عمل به کار می‌گیرند و فراگیر طی انجام آن نشان می‌دهد تا چه اندازه در کاربرد آموخته‌ها تواناست. از این رو دانش آموزان می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، اعمال کنترل نمایند. در نتیجه هنگامی که دانش آموزان آموخته‌های خود را در عمل و به عبارت بهتر در محیط واقعی به کار می‌گیرند، احساس کارآمدی می‌کنند و خود را بیش از پیش باور دارند. بر همین اساس، با ایجاد احساس کارآمدی در بین دانش آموزان، آنان تمایل دارند که یادگیری را در متن دنیای واقعی تجربه کنند یا چیزی را تولید نمایند و نسبت به آن چه می‌آموزند، احساس نیاز کنند و رغبت بیشتری نشان دهند و به سطح بالای مهارت‌های مورد نیاز زندگی توجه نمایند (رستگار، ۱۳۸۵). بنابراین، نتایج این فرضیه منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

در ارتباط با فرضیه سوم پژوهش، نتایج نشان داد که اجرای آزمون‌های عملکردی بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر است. نتایج جدول شماره هفت حاکی از آن است که بین گروه‌ها در نمرات اشتیاق تحصیلی مطالب درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی در سطح $P < 0/01$ تفاوت معنی دار وجود دارد؛ یعنی تفاوت بین نمرات اشتیاق تحصیلی مطالب درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی در گروه آزمایش و کنترل معنی دار است؛ یعنی اجرای آزمون‌های عملکردی توانسته است نمرات اشتیاق تحصیلی مطالب درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی را افزایش دهد. نتایج این تحقیق مبنی بر استفاده از این گونه ارزشیابی‌ها و تأثیر بر اشتیاق تحصیلی و عمق یادگیری با نتایج حقیقی (۱۳۸۴) که در تحقیق خود نشان داد که عمق یادگیری دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش آموزان غیرمشمول بهتر است، هماهنگ و همسو می‌باشد. همچنین نتایج این فرضیه با نتایج مستور و همکاران^۲ (۱۳۹۱) که در پژوهشی خود تأثیر تدریس به روش تفکرخلاق بر یادگیری و اشتیاق تحصیلی در درس تعلیمات اجتماعی را مورد بررسی قرار داده‌اند، هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که آزمون‌های عملکردی آموخته‌های فراگیران را در حیطه‌های مختلف در عمل به کار می‌گیرند و فراگیر طی انجام آن نشان می‌دهد تا چه اندازه در کاربرد آموخته‌ها تواناست. از این رو دانش آموزان می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، اعمال کنترل نمایند. در واقع دانش آموز به یک شناخت جدید از ارتباط مفاهیمی که قبلاً آموخته است با آنچه که در محیط واقعی وجود دارد، می‌رسد. این شناخت سبب می‌شود که اون به انجام کارهای دیگر در محیط واقعی تشویق شود؛ بنابراین، آزمون‌های عملکردی به عنوان یک عامل مؤثر در سوق دهنده دانش آموزان به سمت اشتیاق و درگیری تحصیلی، مهم و ضروری است (صدوقی، ۱۳۹۸). از این رو، نتایج فرضیه سوم پژوهش نیز منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

در ارتباط با فرضیه چهارم پژوهش، نتایج نشان داد که اجرای آزمون‌های عملکردی بر ابعاد خود کارآمدی ادراک شده دانش آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر است. نتایج جدول شماره هشت حاکی از آن است که بین گروه‌ها در نمرات ابعاد و عناصر خود کارآمدی ادراک شده در سطح $P < 0/01$ تفاوت معنی دار وجود دارد؛ یعنی تفاوت بین نمرات ابعاد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش آموزان در گروه آزمایش و کنترل معنی دار است. یعنی اجرای آزمون‌های عملکردی توانسته است نمرات ابعاد

^۱ Olina, Sulivan

^۲ Mostoreh, Abadi, Moghadasin

تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان را افزایش دهد. نتایج این تحقیق مبنی بر استفاده از این گونه ارزشیابی‌ها و تأثیر بر ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده با نتایج یادگارزاده (۱۳۸۵) که به بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دوره‌ای ابتدایی پرداخته بودند، هماهنگ و همسو می‌باشد. همچنین با تحقیق روحانی و ماهر (۱۳۸۶)، که در پژوهش خود نشان دادند، طرح ارزشیابی توصیفی شرایط لازم را در مقایسه با ارزشیابی سنتی جهت تحقق هدف‌های آموزشی در حوزه عاطفی و نیز رشد خلاقانه در بین دانش‌آموزان فراهم می‌سازد، هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که از آنجایی که ارزشیابی همیشه در خدمت یادگیری بوده و جزئی از فرایند تدریس محسوب می‌شود، ارزشیابی‌های عملکردی آموخته‌های فراگیران را در حیطه‌های مختلف در عمل به کار می‌گیرند و فراگیر طی انجام آن نشان می‌دهد تا چه اندازه در کاربرد آموخته‌ها تواناست. از این رو دانش‌آموزان می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، اعمال کنترل نمایند. در نتیجه هنگامی که دانش‌آموزان آموخته‌های خود را در عمل و به عبارت بهتر در محیط واقعی به کار می‌گیرند، احساس کارآمدی می‌کنند و خود را بیش از پیش باور دارند. بر همین اساس، با ایجاد احساس کارآمدی در بین دانش‌آموزان، آنان تمایل دارند که یادگیری را در متن دنیای واقعی تجربه کنند یا چیزی را تولید نمایند و نسبت به آن چه می‌آموزند، احساس نیاز کنند و رغبت بیشتری نشان دهند و به سطح بالای مهارت‌های مورد نیاز زندگی توجه نمایند (رستگار، ۱۳۸۵). در حقیقت می‌توان گفت که این نوع ارزشیابی‌ها، با پرورش مهارت‌های مختلف در دانش‌آموزان، به آنان کمک می‌کند تا قوت‌ها و ضعف‌های خویش را بشناسند. بنابراین، نتایج این فرضیه منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

در مجموع نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد که پس از اجرای آزمون‌های عملکردی، نمره‌های انگیزش پیشرفت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در مقایسه با گروه کنترل افزایش داشته است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت اجرای آزمون‌های عملکردی انگیزش دانش‌آموزان را به طور معنی‌داری افزایش می‌دهد. همچنین نتایج بیانگر آن است که این افزایش در هر دو جنسیت تقریباً به یک اندازه بوده است؛ از این رو، می‌توان نتیجه گرفت تأثیر اجرای آزمون‌های عملکردی، در دانش‌آموزان تابع جنسیت نیست. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزانی که در معرض اجرای آزمون‌های عملکردی قرار گرفتند، به طور معنی‌داری افزایش یافته است.

به طور کلی، هدف مجموعه عملکردها کمک به فرد برای حرکت از ناتوانایی‌ها و ضعف‌های مهارتی به سوی مهارت‌های توانمند، قوی و سازنده است. مجموعه مهارت‌های عملکردی، شامل مهارت‌ها و توانایی‌هایی مانند مهارت استفاده از ابزار، دقت در اندازه‌گیری، همدلی، مشاهده دقیق، تصمیم‌گیری، حل مسأله، تفکر خلاق، تفکر نقادانه، برقراری روابط بین فردی و گروهی، دست‌ورزی و... است، که هر یک از این مهارت‌ها تأثیر بسزایی در انگیزش پیشرفت و اشتیاق تحصیلی دارند. تأثیر اجرای آزمون‌های عملکردی در درس مطالعات اجتماعی در میزان اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی ادراک‌شده و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، مهم‌ترین مسئله‌ای است که در این پژوهش مورد بحث و بررسی قرار گرفته شد. نظر به این که ارزشیابی و آزمون‌های عملکردی، آموخته‌های فراگیران را در حیطه‌های مختلف در عمل به کار می‌گیرند و فراگیر طی انجام آن نشان می‌دهد تا چه اندازه در کاربرد آموخته‌ها تواناست؛ دانش‌آموزان یادگیری را در متن دنیای واقعی تجربه کنند یا چیزی را تولید نمایند و نسبت به آن چه می‌آموزند، احساس نیاز کنند و رغبت بیشتری نشان دهند و به سطح بالای مهارت‌های مورد نیاز زندگی توجه نمایند (رستگار، ۱۳۸۵). گروه‌ها از اعمال متغیر مستقل، همسان بودند و تفاوت معنی‌داری بین آنها از نظر هوش، توانایی مهارت‌های آموزشی درس مطالعات اجتماعی و نگرش نسبت به این درس وجود نداشت؛ اما بعد از طی دوره‌ی آزمایش، بین نمرات درس مطالعات اجتماعی و نگرش آنها نسبت به درس مطالعات اجتماعی تفاوت معنی‌دار دیده شد که می‌توان آن را به اجرای آزمون‌های عملکردی در حین تدریس و در طول مدت آموزش مطالعات اجتماعی مربوط دانست. در مورد علت افزایش اشتیاق تحصیلی در این دانش‌آموزان باید گفت: دانش‌آموزان برخوردار از اشتیاق تحصیلی، در انجام امور تحصیلی‌شان توجه بیشتری نشان می‌دهند، سخت‌کوش‌ترند و از انجام امور تحصیلی‌شان لذت بیشتری می‌برند (دوترر، و لاو، ۲۰۱۲؛ ریو، و تسنگ، ۲۰۱۱؛ شیم و همکاران، ۲۰۱۶) و به قوانین محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و

نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۸، شوینگر، ۲۰۱۳؛ کلوسن و بوتیلی؛ ۲۰۱۷، گادویز، و استراگون، ۲۰۱۱). بسیاری از معلمان نگران اتمام برنامه‌های درسی خود هستند. بدیهی است بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های اداری و اجرایی در تولید این نگرانی نقش عمده دارند و باعث افت کیفی کار آنان می‌شود. برای رفع این نگرانی باید چاره‌اندیشی کرد تا کیفیت فدای کمیت نشود. به‌عنوان معلم باید عمیقاً باور داشته باشیم که هر دانش‌آموز قابلیت رشد و یادگیری را دارد به شرط آن‌که ما ابزارهای سنتی ارزشیابی را که بدون توجه به تفاوت‌های فردی، فقط به دنبال نقطه ضعف‌هاست رها کنیم و ابزاری بسازیم که توانایی‌ها را شناسایی کند و به دانش‌آموز اعتماد به نفس بخشد و زمینه را به گونه‌ای مهیا کنیم که نمره‌گرایی از بین برود و معلم و دانش‌آموز و اولیا همه به دنبال کیفیت کار باشند نه کمیت که در این زمینه، اجرای آزمون‌های عملکردی کمک خوبی محسوب می‌شوند. از بنیادی‌ترین برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشورهای مختلف، ماده درسی مطالعات اجتماعی است که به منزله کلید یادگیری همه یادگیری‌ها، دربرگیرنده مفاهیم و اصول مختلف است که یادگیری آن‌ها به شیوه سنتی برای دانش‌آموزان برای زندگی در دنیای امروز هیچ سودمندی نخواهد داشت؛ بلکه باید آنها را با استفاده از روش‌های آموزشی کارآمد به طرف درک اهداف درس و کشف روابط مطلوب در جامعه هدایت کرد تا با یادگیری روش پژوهشگری توان حل مسائل ناشناخته در جامعه را کسب کنند. در فرایند یادگیری دروس از جمله مطالعات اجتماعی، آنچه اهمیت دارد کسب شناخت و یادگیری معنادار مطالب درسی است. یادگیری اکثر دانش‌آموزان نظام آموزشی ما در دروس مختلف به خصوص مطالعات اجتماعی در مقاطع گوناگون، سطحی و طوطی‌وار بوده؛ به گونه‌ای که آن‌ها قادر به یادگیری معنادار و درک روابط میان افراد جامعه نیستند؛ بنابراین، با توجه به مطالب فوق در توجیه و تفسیر نتیجه حاصل از داده‌های این پژوهش می‌توان گفت، یکی از عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی ادراک شده و انگیزش پیشرفت یادگیرندگان کیفیت تدریس و اجرای آزمون‌های عملکردی است. بیان صریح و قابل فهم اهداف، ارائه درس به شکل ساختار یافته و منظم، فعال بودن شاگرد در جریان آموزش و ارزشیابی و ارتباط داشتن مطالب جدید با دانش قبلی دانش‌آموزان ضمن افزایش کیفیت تدریس و اجرای آزمون‌های عملکردی، باعث افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و وجود چنین آزمون‌هایی می‌تواند وضعیت موجود را به حد مطلوب برساند. اجرای آزمون‌های عملکردی که اثربخشی آن در این پژوهش بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی ادراک شده و انگیزش پیشرفت به اثبات رسید، علاوه بر داشتن اکثر مؤلفه‌های ذکر شده، پشتوانه نظری قوی داشته و می‌تواند در صورت به کارگیری صحیح، هدف‌های در نظر گرفته شده را برای مطالعات اجتماعی، تحقق بخشد. همچنین اجرای این طرح می‌تواند به بهبود فرایند یادگیری این درس و ارتقای پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان منتهی شود. این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بوده است. محدود بودن اجرای پژوهش به دوره اول مقطع ابتدایی، محدود بودن مبحث درسی انتخاب شده به واحد درس مطالعات اجتماعی و... با این حال به عنوان یکی از پژوهش‌های شبه‌آزمایشی یا نیمه تجربی در این حوزه محتوای کاربردی دارد.

پژوهش حاضر نشان داد که انگیزش پیشرفت دانش‌آموزانی که آزمون‌های عملکردی روی آن‌ها اجرا شده، بیشتر از دانش‌آموزانی است که از آزمون‌های عملکردی بی‌بهره بودند. از این رو، ضروری است که نظام آموزش و پرورش به این مقوله توجه جدی و اساسی کند. نیز شایسته است معلمان، کارشناسان و صاحب‌نظران در نظام آموزشی و دفتر تألیف کتب درسی، روش‌های اجرایی متناسب آزمون‌های عملکردی را طراحی کنند و سپس در کتاب‌های درسی گنجانده شود.

منابع

- احمدی، آمنه و الهامیان، نگار. (۱۳۹۹). بررسی برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور از منظر استادان دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در تربیت معلم*، ۳(۲)، ۳۷-۹.
- آزه‌ای، جواد، ویسانی، مختار، سیادت، سمیه سادات و خضری آذر، هیمین. (۱۳۹۰). انگیزش تحصیلی و اضطراب آمار: بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری، *فصلنامه روانشناسی*، ۱۵(۲)، ۱۱۰-۱۲۸.
- اسلامی، محمد علی، آزادی، یدالله، غرایق زندگی، حسن و عمادالدین، زینب السادات. (۱۳۹۶). رابطه بین خوش‌بینی و خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت ورزشی در دانشجویان رشته تربیت بدنی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۸(۳۲)، ۱۱۱-۱۳۲.
- اعرابیان، اقدس، خداپناهی، محمد کریم، حیدری، محمود و صالح صدق‌پور، بهرام. (۱۳۹۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۸(۴)، ۳۶۰-۳۷۱.
- اوجی‌نژاد، احمدرضا و عزیزی، بهنام. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰(۳۹)، ۳۳۶-۳۱۵.
- بشروپور، سجاد و نصری نصرآبادی، بهنام. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی، کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین پژوهشی در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران، <https://civilica.com/doc/۴۶۳۳۲۲>.
- تاجی‌پور، آمنه، جانجانی، بهاره، حبیبی، مرضیه، احدی، مریم و کربلایی، فاطمه. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی، اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره دو متوسطه شهر مشهد. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۲(۴۷)، ۹۲-۶۷.
- تیرگری بتول، عزیززاده، فروزی منصوره، حیدرزاده اعظم و عباس‌زاده، حسن. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه علوم پزشکی کرمان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۳)، ۱۶۴-۱۵۷.
- جلیل‌زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۱(۴۲)، ۳۶-۱۳.
- جوادی علمی، لیلیا، اسدزاده، حسن، دلاور، علی و درتاج، فریرز. (۱۳۹۹). مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۴)، ۱۹-۱.
- جویس، بروس (۱۳۷۸)، *الگوهای جدید تدریس*، ترجمه دکتر محمدرضا بهرنگی، تهران، انتشارات تابان.
- حسینی، محمد. (۱۳۸۴)، *راهنمای ارزشیابی توصیفی*، تهران، آثار معاصر.
- حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز تهران.
- خروشی، پوران، نیلی، محمدرضا و عابدی احمد. (۱۳۹۳). اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجویان؛ دانشگاه فرهنگیان اصفهان، *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۴)، ۲۳۴-۲۲۹.
- رزم‌آرا، صمد. (۱۳۸۵). مطالعه نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۵، رساله کارشناسی‌ارشد دانشگاه پیام نور تهران.
- رستگار، طاهره. (۱۳۸۵). *ارزشیابی در خدمت آموزش*، چاپ پنجم، تهران، نشر مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، رساله دکترا دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده علامه طباطبایی تهران.

سلامی، رزیتا. (۱۳۹۲). تأثیر آزمایشگاه مجازی در درس شیمی (مبتنی بر روش تدریس سازنده گرایی) بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه ناحیه سه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان).

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۱). روانشناسی پرورشی (یادگیری و آموزش)، ویراست نو، تهران، انتشارات آگاه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). سنجش فرآیند و فرآورده یادگیری، روش‌های قدیم و جدید، تهران، نشر دوران.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، چاپ سی‌ام، تهران، چاپ دوران.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین، ویرایش ششم، تهران، چاپ دوران.

شریفی، حسن (۱۳۸۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، سخن.

صدوقی، مجید. (۱۳۹۸). تحلیل کانونی رابطه سرمایه روانشناختی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۲(۶)، ۸۷-۱۰۱.

عباسی، مسلم؛ ایرجی، آمنه، خزان، کاظم و عظیمی، دایوش. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی. ارمغان دانش، مجله علمی-پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یاسوج، ۲(۲)، ۲۳۰-۲۴۱.

عجم، علی اکبر، جعفری‌ثانی، حسین، مهram، بهروز و آهنچیان محمدرضا. (۱۳۹۲). بررسی نقش انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان در دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی. دوماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴(۱۵)، ۸۲-۶۳.

فتحی واجارگاه، کوروش؛ پرداختچی، محمدحسن؛ ابوالقاسمی، محمود و محمدهادی، فربرز. (۱۳۹۰). تضمین کیفیت در آموزش بر مبنای مدل تحلیل اهمیت/عملکرد. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۴(۲)، ۵۷-۶۵.

گال، دامین. مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۹۴۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول)، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران (۱۳۹۱). تهران: انتشارات سمت.

گندمی، زینب و تمنایی فر، محمدرضا. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۴(۱)، ۱۵-۱۹.

مومنی مهمویی، حسین. (۱۳۹۱). شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و کارشناس مسئولان آموزش ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان).

نظامی، ماندانا سادات، رضوی نعمت‌اللهی، ویدا سادات، سلطانی، امان‌الله و زین‌الدینی میمند، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی خلاقانه و سبک یادگیری شناختی با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم متوسطه شهر کرمان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۶(۳۶)، ۱۸۸-۱۶۹.

نعامی، عبدالزهرا و پیریایی، صالحه. (۱۳۹۱). رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۶(۱۶)، ۴۲-۲۹.

نقی‌زاده، حمید. (۱۳۹۰). ارزشیابی نوین مطالعات اجتماعی دوره راهنمایی، اصفهان، اقیانوس معرفت.

نیکنام، ندا و جوکار، بهرام. (۱۳۹۴). پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس الگوی ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۱)، ۲۵-۴۸.

یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۸۹). بازاندیشی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، (ترجمه و تلخیص)، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، ۲۸، ۱۶-۱۴.

یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران، یادواره کتاب.

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (۲۰۱۶). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualizations. *International Education Studies*, ۹(۱۲), ۴۱-۵۲
- Azmi, F. M., & Kankarej, M. M. (۲۰۱۵). *The role of formative assessment in teaching mathematics*. In Proceedings of the ۴th International Conference for e-learning and Distance Education, Riyadh, Saudi Arabia.
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (۲۰۱۱). *Subjective well-being in organizations*. In K. S. Cameron, & G. M. Spreitzer (Eds.). *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (p. ۱۷۸-۱۸۹). Oxford University Press.
- Baleni, Z. G. (۲۰۱۵). Online Formative Assessment in Higher Education: Its Pros and Cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(۴), ۲۲۸-۲۳۶.
- Bandura, A. (۱۹۹۱). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, ۵۰(۲), ۲۴۸-۲۸۷.
- Bandura, A. (۱۹۹۷). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (۲۰۰۱). Exercise of human agency through collective efficacy. *Journal of Psychological Science*, ۹(۳), ۷۵-۷۸.
- Baron, P., & Corbin, L. (۲۰۱۲). Student engagement: rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, ۳(۶), ۷۵۹-۷۷۲.
- Butler, R., & M. Nissan. (۱۹۸۶). Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, ۷۸, ۲۱۰-۲۱۶
- Chemers, M., Hu, L., Litze, F., & Garcia, B. (۲۰۰۱). Academic self-efficacy and First-Years College students' performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, ۹۳(۱), ۵۵-۶۴.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (۲۰۱۰). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, ۲۶, ۷۴۱-۷۵۲.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (۲۰۱۰). Examining relationships between academic engagement and personality among college student. *journal of learning and individual differences*, ۲۰, ۱۹-۲۴.
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (۲۰۱۷). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, ۵۷, ۱۵۷-۱۶۲.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۱۹۸۵). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Diseth, A. (۲۰۱۱). Self Efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators Between Preceding and Subsequent Academic Achievement, ۳rd World Conference on Educational Science. *Learning and Individual Differences*, ۲۱, ۱۹۱-۱۹۵.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (۲۰۱۲). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, ۴۰, ۱۶۴۹-۱۶۶۰.
- Fida, R., Laschinger, H. K. S., & Leiter, M. P. (۲۰۱۸). The protective role of self-efficacy against workplace incivility and burnout in nursing: A time-lagged study. *Health Care Management Review*, ۴۳(۱), ۲۱-۲۹.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (۲۰۱۱). Academic self-handicapping: relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, ۸۱(۲), ۲۰۷-۲۲.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (۲۰۱۲). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annu. Rev. Econ.*, ۴(۱), ۱۳۱-۱۵۷.
- Hermans, H. J. (۱۹۷۰). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, ۵۴(۴), ۳۵۳-۳۶۳.
- Hopkins, D. (۲۰۱۴). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education (UK). Sage

- Izuchi, M. R. N., & Onyekuru, B. U. (۲۰۱۷). The relationship among academic self-concept, academic engagement and academic achievement among college student. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, ۵(۲), ۱۳۴-۱۴۹.
- Joys, B. (۱۹۹۹). *New models for teaching*, (M. R. Behrangi, Trans.) Tehran: Taban publication.
- Kane, Thomas J., Eric S. Taylor, John H. Tyler, and Amy L. Wooten. (۲۰۱۱). Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *Journal of Human Resources*, ۴۶(۳): ۵۸۷-۶۱۳.
- Komarraju, M. & Nadler, D. (۲۰۱۳). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Journal of Learning and Individual Differences*, ۲۵, ۶۷-۷۲.
- Lachiver R. & Tardif G. (۲۰۰۲). Teacher evaluation, student self – evaluation. *Journal of learning Disabilities*, ۱۳(۵).
- Marcus & Bouhnik. (۲۰۱۲). Alignment of Assessment Objectives with Instructional Objectives Using Revised Bloom's Taxonomy—The Case for Food Science and Technology Education. *Journal of Food Science Education*, ۱۱(۳), ۳۴-۴۲.
- Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (۲۰۱۹). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, ۷۶, ۱۰۱۷۸۵.
- Martos, T., & Sally, V. (۲۰۱۷). Self-determination theory and the emerging fields of relationship science and Nich construction theory. *European Journal of Mental Health*, ۱(۱۲), ۷۳-۸۷.
- Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (۲۰۱۸). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, ۶۷, ۶۷-۷۷.
- Muris, P. (۲۰۰۱). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, ۲۳(۳), ۱۴۵-۱۴۹.
- Naidu, S. (۲۰۰۳). *E-learning: A guidebook of principles, procedures and practices*. Commonwealth Educational Media Centre for Asia (CEMCA), New Delhi
- Newmann, F. M.; Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (۱۹۹۲). *The significance and sources of student engagement*. In F. N. Newman (ed.) *Studentengagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York Teachers College Press.
- Olina Z., & Sulivan Hj. (۲۰۰۲). Effects of classroom evaluation strategies on student achievement and attitudes, *Educational Technology Research and Development*, ۵۰, ۶۱-۷۵.
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (۲۰۱۸). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۲(۳), ۵۷۷-۵۸۷.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (۲۰۱۱). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۶(۴), ۲۵۷-۲۶۷.
- Rust, C. A (۲۰۰۱). *Briefing on assessment of large groups*. York: LTSN Generic Centre.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (۲۰۱۸). Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, ۶۸(۱), ۸۳-۱۱۴.
- Schafeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Baker, A. B. (۲۰۰۲). The measurement of engagement and burnout. *Journal of Happiness Studies*, (۳), ۷۱-۹۲.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker A. B. (۲۰۰۲). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross Cultural Psychology*. ۳۳(۵), ۴۶۴-۴۸۱.
- Schiavo, M. L., Prinari, B., Saito, I., Shoji, K., & Benight, C. C. (۲۰۱۹). A dynamical systems approach to triadic reciprocal determinism of social cognitive theory. *Mathematics and Computers in Simulation*, ۱۵۹, ۱۸-۳۸.

- Schwinger, M. (۲۰۱۳). Structure of academic self-handicapping -Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, ۲۷, ۱۳۴-۱۴۳.
- Shaari, A. S., Yusoff, N. M., Ghazali, I. M., Osman, R. H., & Dzahir, N. F. M. (۲۰۱۴). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۱۸, ۱۰-۲۰.
- Sharma, B. R., & Bhaumik, P. K. (۲۰۱۳). Student engagement and its predictors: An exploratory study in an Indian business school. *Global business review*, ۱۴(۱(۳)), ۲۰-۴۲.
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (۲۰۱۶). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, ۴۵, ۲۳۷-۲۴۴.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (۲۰۱۳). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social context. A review of empirical research. *European Psychologist*, ۱۸(۲), ۱۳۶-۱۴۷.
- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (۲۰۱۶). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*, ۱۳-۳۰.
- Zhang, Y., Qin, X., & Ren, P. (۲۰۱۸). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, ۸۹, ۲۹۹-۳.