

## Model of the Causal Relationship between Self-efficacy and Academic Motivation with the Mediating Role of Teacher-student Interaction in Students

Faezeh Saedi<sup>1</sup>, Morteza Omidian<sup>2\*</sup>, Askar Atashafrooz<sup>3</sup>

1. Master's Degree in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz, Khuzestan, Iran
3. Assistant Professor Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

### ARTICLE INFORMATION

#### Article type

Original Research

Pages: 260-274

#### Corresponding Author's Info

Email:

Morteza\_omid@scu.ac.ir

#### Article history:

Received: 2024/11/27

Revised: 2024/12/30

Accepted: 2025/02/11

Published online: 2025/02/28

#### Keywords:

Academic motivation

Self-efficacy

Teacher-student interaction

### ABSTRACT

**Background and Aim:** Motivation is considered a general factor that generates behavior, while academic motivation is a student's perception of himself, his talents and abilities, and his efficiency. It is also effective in determining their goals and the extent of their success and failure. The present study aimed to model the causal relationship between self-efficacy and academic motivation with the mediating role of teacher-student interaction in female first-year high school students in Ahvaz city in Iran during 2023.

**Methods:** The present research method followed a fundamental, descriptive, correlational, and structural equation model in terms of its purpose. The research population was all 500 female sixth-grade elementary school students in District 2 of Ahvaz; among them, 220 were selected as samples according to the Krejcie & Morgan table and multi-stage randomization sampling. The research tools were the questionnaires related to Harter's Educational Motivation Scale (HEMS, 1980), Sherer General Self-Efficacy Scale (GSE, 1972), as well as the Teacher Interaction Questionnaire designed and validated by Lardasmi and Kenny (2001). In addition, the data were analyzed using SPSS (version 26) and AMOS. **Results:** The results indicated that the standard coefficients of the path between self-efficacy and academic motivation, between positive teacher-student interaction and academic motivation, and between negative teacher-student interaction and academic motivation are significant. Moreover, the self-efficacy variable has a significant indirect relationship with the academic motivation variable through positive teacher-student interaction, and the self-efficacy variable has a significant indirect relationship with the academic motivation variable through negative teacher-student interaction. With acceptable values of the fit indices, it was determined that the proposed model has an acceptable and appropriate fit with the data. As a result, academic motivation can be predicted based on self-efficacy through the mediation of teacher-student interaction in first-year female high school students in Ahvaz. **Discussions:** Overall, it was indicated that there is indeed a significant relationship between self-efficacy and academic motivation with the mediating role of teacher-student interaction, which supports the need for further research to bridge the gap between student motivation and identifying variables that influence their academic motivation.



This work is published under CC BY-NC 4.0 licence. © 2022 The Authors.

**How to Cite This Article:** Saedi F, Omidian M, Atashafrooz A (2025). Model of the Causal Relationship between Self-efficacy and Academic Motivation with the Mediating Role of Teacher-student Interaction in Students . *JECHE*, 5(4, 18): 260-274 DOI:10.32592/jече.5.4.260



CrossMark





زمستان ۱۴۰۳، دوره ۵، شماره ۴ (پیاپی ۱۸)، صفحه‌های ۲۷۴-۲۶۰

## مدل رابطه علی بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی تعامل معلم با شاگرد در دانش‌آموزان

فائزه سعیدی<sup>۱</sup>، مرتضی امیدیان<sup>۲\*</sup>، عسکر آتش‌افروز<sup>۳</sup>

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهیدچمران اهواز، اهواز، ایران

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، اهواز، دانشگاه شهیدچمران، خوزستان، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهیدچمران اهواز، اهواز، ایران

### چکیده

### اطلاعات مقاله

**زمینه و هدف:** انگیزش عامل کلی موکد رفتار به حساب می‌آید، درحالی‌که انگیزش تحصیلی تصوّر دانش‌آموز درباره خود و استعدادها و توانایی‌های فردی و خودکارآمدی خود است و در تعیین هدف و میزان موفقیت و شکست آن‌ها مؤثر است. هدف پژوهش حاضر مدل رابطه علی بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی تعامل معلم با شاگرد در دانش‌آموزان دختر شهر اهواز در سال ۱۴۰۲ بود. **روش پژوهش:** روش پژوهش حاضر با توجه به هدف آن، بنیادی، توصیفی و از نوع هم‌بستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی ناحیه ۲ شهر اهواز به تعداد ۵۰۰ نفر بودند که با توجه به جدول کرجسی و مورگان و نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای ۲۲۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰) (HEMS)، پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۷۲) (GSE) و پرسش‌نامه تعامل معلم توسط لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) بودند. داده‌ها با SPSS نسخه ۲۶ و AMOS تحلیل شدند. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد ضرایب استاندارد مسیر بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی بین تعامل مثبت معلم شاگرد و انگیزش تحصیلی بین تعامل منفی معلم شاگرد و انگیزش تحصیلی معنی‌دار است. همچنین متغیر خودکارآمدی به‌واسطه تعامل مثبت معلم شاگرد با متغیر انگیزش تحصیلی رابطه غیرمستقیم معنی‌داری دارد و متغیر خودکارآمدی به‌واسطه تعامل منفی معلم شاگرد با متغیر انگیزش تحصیلی رابطه غیرمستقیم معنی‌داری دارد. با مقادیر قابل قبول شاخص‌های برازندگی، مشخص شد که مدل پیشنهادشده برازش قابل قبول و مناسبی با داده‌ها دارد. در نتیجه انگیزش تحصیلی بر اساس خودکارآمدی با میانجیگری تعامل معلم با شاگرد در دانش‌آموزان دختر شهر اهواز قابل پیش‌بینی است. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های کلی این پژوهش نشان داد که در واقع بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی تعامل معلم با شاگرد رابطه معناداری وجود دارد. این امر از نیاز به تحقیقات بیشتر برای پر کردن شکاف بین انگیزش دانش‌آموزان و شناسایی متغیرهای تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی آن‌ها پشتیبانی می‌کند.

نوع مقاله: علمی - پژوهشی

صفحات: ۲۶۰-۲۷۴

اطلاعات نویسنده مسئول

ایمیل:

Morteza\_omid@scu.ac.ir

### سابقه مقاله

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۰۷

تاریخ اصلاح مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۱۰

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۳/۱۱/۲۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۱۰

### واژگان کلیدی

انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، تعامل معلم با شاگرد

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



شیوه استناد به این مقاله

سعیدی، فائزه؛ امیدیان، مرتضی، آتش‌افروز، عسکر. (۱۴۰۳). مدل رابطه علی بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی تعامل معلم با شاگرد

در دانش‌آموزان. فصلنامه سلامت و آموزش در اوان کودکی، ۵ (۴): ۲۷۴-۲۶۰

## مقدمه

انگیزش عامل کلی مولد رفتار به حساب می آید، درحالی که انگیزش تحصیلی تصور دانش آموز درباره خود و استعدادها و توانایی های فردی و کارآمدی خود است و در تعیین هدف و میزان موفقیت و شکست آن ها مؤثر است. حمایت معلم عبارت است از احترام مشترک رشدیافته، تعامل با معلم و حمایت همسالان برای داشتن روابط مثبت با ارزش های انگیزشی<sup>۱</sup>، مانند اهداف موفقیت دانش آموزان و درک خودکارآمدی. بندورا<sup>۲</sup> (۱۹۷۷) اصطلاح خودکارآمدی<sup>۳</sup> را به عنوان باور به توانایی فرد برای تولید نتایج تحصیلی مطلوب تعریف می کند (گرنیدی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). پس از ارائه تعریف بندورا، رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی<sup>۵</sup> مورد توجه قرار گرفت (زیمرن<sup>۶</sup> و بندورا<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴). براساس نتایج تحقیقات، دانش آموزان با سطوح انگیزه بالا، خودکارآمدی بیشتری نسبت به دانش آموزان با سطح انگیزه پایین تر دارند. مشاهده شد که این دانش آموزان زمان بیشتری را صرف یادگیری کرده اند (اکلس<sup>۸</sup> و یگفیلد<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲). پژوهش ها نشان می دهند که تسلط معلم بر دانش موضوعی، تنها ۰/۵۰ بر روی موفقیت او در تدریس تأثیر می گذارد. پنجاه درصد دیگر این موفقیت به مهارت های ارتباطی او- ارتباط معلم با دانش آموزان، ارتباط معلم با والدین و سایر همکاران- بستگی دارد. همچنین، ثابت شده است که میزان ارتباط و تعامل بین معلم و دانش آموز، تأثیر مستقیمی روی موفقیت تحصیلی شاگردان دارد (حسین چاری و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش های متعددی نشان دادند که انگیزه نقش مهمی در پیشرفت دارد (گیلمن<sup>۱۰</sup> و اندرمن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶؛ گوتفريد<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۰، ۱۹۸۵؛ لین<sup>۱۳</sup> و لین، ۲۰۰۳، مک درموت<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). تصور می شود که انگیزه تحصیلی در دوران کودکی و نوجوانی کاهش می یابد، اگرچه کاهش رشد برای برخی از حوزه های عینی بیشتر است (گوتفريد و همکاران، ۲۰۰۱). بنابراین، تحقیقات متمرکز بر درک عواملی که بر انگیزه تحصیلی نوجوانان تأثیر می گذارند یا افزایش می دهند (لی<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰)، مسلماً بسیار مهم است. تحقیقاتی که به بررسی انگیزه تحصیلی می پردازند، اغلب بین انگیزه درونی و بیرونی تفاوت قائل می شوند (کاوینگتون<sup>۱۶</sup> و مولر<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۱، لپر و همکاران، ۲۰۰۵، اوتیس و همکاران، ۲۰۰۵، رایان<sup>۱۸</sup> و دسی<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۰). با اشاره به مکان های مختلف علیت با توجه به مشارکت در یادگیری، اخیراً پیشنهاد شده است که انگیزه درونی و بیرونی به عنوان وجوه جداگانه ای که باید از هم متمایز شوند، بهتر درک می شوند؛ زیرا دانش آموزان می توانند هر دو را دارا باشند. انگیزه درونی و بیرونی (کاوینگتون و مولر، ۲۰۰۱؛ لپر و همکاران، ۲۰۰۵). شواهد نشان می دهد که انگیزه تحصیلی دانش آموزان به دلیل ساختارهای برنامه درسی متفاوت است (گوکسل<sup>۲۰</sup>، ۲۰۲۱). به طور کلی، انگیزه درونی به طور معمول با موفقیت تحصیلی هم بستگی دارد (لپر و همکاران، ۲۰۰۵؛ سوانس، ۲۰۰۵). با این حال، انگیزه بیرونی

۱. Motivational Values
۲. Bandura
۳. Self-Efficacy
۴. Grande & et al
۵. Academic Motivation
۶. Zimmerman
۷. Bandura
۸. Eccles
۹. Wigfield
۱۰. Gilman
۱۱. Anderman
۱۲. Gottfried
۱۳. Lin
۱۴. McDermott & et al
۱۵. Lee & et al
۱۶. Covington
۱۷. Müeller
۱۸. Ryan
۱۹. Deci
۲۰. Goksel

اغلب به‌طور معکوس با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (لپر و همکاران، ۲۰۰۵، راتل<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). نتایج حاصل از یک متاآنالیز بزرگ نشان داده است که محرک‌های بیرونی (یعنی پاداش‌های ملموس) انگیزه درونی را تضعیف می‌کنند (دسی<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۹). با این حال، رابطه بین انگیزه درونی و بیرونی احتمالاً پیچیده‌تر است (منزور<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش رجبی و کریمی (۲۰۲۲) نشان دادند که خودکارآمدی و امیدواری می‌توانند واریانس انگیزه تحصیلی را به‌صورت معنی‌دار تبیین کنند. همچنین، شارینا و میوتا (۲۰۲۳) مشخص کردند تأثیر خودکارآمدی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود. بنابراین طبق مطالعات انجام‌شده و همین‌طور پیشینه پژوهش، یکی از متغیرهای اثرگذار بر انگیزه تحصیلی خودکارآمدی<sup>۴</sup> است. گائو و همکاران (۲۰۱۱) خودکارآمدی را به‌عنوان باور به توانایی یک فرد در سناریوهای خاص مانند باور به توانایی آن‌ها برای انجام یک کار یا یادگیری اطلاعات داده‌شده تعریف کردند.

خودکارآمدی را می‌توان به دو شکل تقسیم کرد: کلی (مجموعه‌ای از وظایف) و درک‌شده (اقدام خاص؛ لوسزینسکا<sup>۵</sup> و شوارترز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). رابطه خودکارآمدی عمومی با سازه‌های شناختی اجتماعی مانند دیدگاه‌ها و مقاصد هدف‌گرا و خودتنظیمی در بین فرهنگ‌ها قوی است (لوسزینسکا و شوارترز، ۲۰۰۵). از دیگر متغیرهای اثربخش بر خودکارآمدی دانش‌آموزان نحوه تعامل معلم با شاگرد است. روابط دانش‌آموز و معلم<sup>۷</sup> نقش مهمی در تجارب معلم و دانش‌آموز در آموزش و پرورش دارد و مشخص شده است که با یادگیری، مدیریت کلاس و غیبت دانش‌آموزان مرتبط است (شفرده<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، مشخص شده است که احساسات مثبتی مانند امید با معدل دانشگاهی مرتبط است (اسنادیر<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۲)، درحالی‌که احساسات منفی مانند لذت و غرور با عملکرد در امتحانات میان‌ترم مرتبط هستند (پکرون<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). درواقع، احساسات دانش‌آموزان نسبت به معلمان صرفاً از رفتار معلم ناشی نمی‌شود، بلکه تاحدی به کلیشه‌های بین‌گروهی (کادی<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) و سوگیری‌های ضمنی (نوسک<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۲) بستگی دارد. به این ترتیب، قومیت و جنسیت معلم و دانش‌آموز ممکن است به شکل‌گیری کیفیت عاطفی پاسخ‌های دانش‌آموزان به معلمان کمک کند (تورمی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۱).

پژوهش‌های بسیاری هم‌راستا با موضوع پژوهش حاضر در داخل و خارج از کشور انجام شده است که از جمله آن‌ها پژوهش عبدلی (۲۰۲۲) بود که نشان داد در صورتی که امکانات لازم برای تدریس در یادگیری سیار مهیا باشد، تأثیرات مثبتی بر ویژگی‌های دانش‌آموزان از جمله انگیزه‌های تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، نگرش مثبت، باورهای مثبت یادگیری، یادگیری مستقل و یادداری، همکاری، اشتراک اطلاعات، ارائه سریع بازخورد از آموخته‌ها و آموزش مادام‌العمر ممکن است داشته باشد. همچنین، رجبی و کریمی (۲۰۲۲) بیان داشتند براساس یافته‌های پژوهش آن‌ها، بین انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی و امیدواری دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود دارد و ۲۴ و ۳۹ درصد واریانس مربوط به انگیزه تحصیلی به‌وسیله خودکارآمدی و امیدواری تبیین می‌شود. به عبارت دیگر، در پیش‌بینی متغیر انگیزه تحصیلی ۲۴ و ۳۹ درصد سهم خودکارآمدی و امیدواری است. ضرایب رگرسیون نشان می‌دهند که خودکارآمدی و امیدواری می‌توانند واریانس انگیزه تحصیلی را به‌صورت معنی‌دار تبیین کنند. از طرفی، عبدلی سجزی (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان

۱. Ratelle & et al

۲. Deci & et al

۳. Manzoor & et al

۴. Self-efficacy

۵. Luszczynska

۶. Schwarzer

۷. Student-teacher relationships

۸. Shephard & et al

۹. Snyder & et al

۱۰. Pekrun & et al

۱۱. Cuddy & et al

۱۲. Nosek & et al

۱۳. Tormey & et al

داد بین نحوه تعامل معلم (و نیز ابعاد آن) با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین در خارج کشور نتایج پژوهش آفوسو<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) اذعان داشت حمایت معلم و نظارت والدین به طور مستقیم و مثبت بر انگیزه و خودکارآمدی در طول زمان و نیز بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت می‌گذارد. از طرفی، حمایت معلم و نظارت والدین به طور غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی در طول زمان با واسطه‌گری انگیزه و خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد و تأثیر والدین بر انگیزه و تأثیر معلمان بر خودکارآمدی بیشتر است. یک مطالعه نشان داد که بین خودکارآمدی و انگیزه یادگیری رابطه مثبت بسیار معناداری وجود دارد (اکرم<sup>۲</sup> و غضنفر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). مطالعه دیگری نشان می‌دهد که دانش آموزان با سطح خودکارآمدی بالاتر وظایف خود را با موفقیت بیشتری انجام می‌دهند و از نظر تحصیلی دستاوردهای بهتری از خود نشان می‌دهند. بر این اساس، خواسته‌های شناختی آموزش عالی نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی حیاتی هستند (تناو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش شارینا<sup>۵</sup> و میوتیا<sup>۶</sup> (۲۰۲۳) بیان داشت که انگیزه تحصیلی به طور کامل روابط بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان را واسطه می‌کند. بنابراین تأثیر خودکارآمدی بر اهمال کاری تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی در دانش آموزان بیشتر خواهد بود. در پژوهشی دیگر کووک<sup>۷</sup> (۲۰۲۲) بیان کرد رابطه معلم و دانش آموز نیز به طور کامل تأثیر فروتنی معلم را بر راهبردهای تنظیم انگیزشی واسطه می‌کند. تجزیه و تحلیل اضافی همچنین نشان داد که افزایش علاقه موقعیتی، تسلط بر خود صحبتی و افزایش اهمیت شخصی سه راهبردی هستند که بیشتر تحت تأثیر فروتنی معلم و رابطه معلم و دانش آموز قرار دارند. جغیده<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۱۶) بیان داشتند که بین رابطه معلم شاگرد با دو متغیر انگیزه پیشرفت خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. پژوهشی با عنوان تأثیر روابط معلم- دانش آموز بر انگیزش تحصیلی که توسط گانگولی<sup>۹</sup> (۲۰۲۲) انجام گرفت، حاکی از آن است که مادامی که سطح تعامل افزایش می‌یابد یا بالا می‌رود، عملکرد تحصیلی دانش آموزان افزایش می‌یابد. با توجه به آنچه گفته شد، فرضیات زیر قابل بررسی خواهند بود:

فرضیه اصلی: مدل انگیزش تحصیلی بر اساس خودکارآمدی با نقش میانجی تعامل معلم با شاگرد در دانش آموزان دختر شهر اهواز از برازش مطلوبی برخوردار است.

۱- بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی رابطه علی وجود دارد.

۲- بین تعامل مثبت معلم شاگرد و انگیزش تحصیلی رابطه علی وجود دارد.

۳- بین تعامل منفی معلم شاگرد و انگیزش تحصیلی رابطه علی وجود دارد.

۴- تعامل مثبت معلم شاگرد و خودکارآمدی را میانجی می‌کند.

۵- تعامل منفی معلم شاگرد و خودکارآمدی را میانجی می‌کند.

با توجه به آنچه گفته شد، پژوهشگر درصدد پاسخ‌دهی به این سؤال است که آیا مدل رابطه علی بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی تعامل معلم با شاگرد در دانش آموزان دختر شهر اهواز از برازش مطلوبی برخوردار است؟

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر با توجه به هدف آن، بنیادی، توصیفی و از نوع هم‌بستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش کلیه

۱. Affuso

۲. Akram

۳. Ghazanfar

۴. Tenaw

۵. Syahrina

۶. Mutya

۷. Kwok

۸. Joghideh & et al

۹. Ganguly

دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی ناحیه ۲ شهر اهواز به تعداد ۵۰۰ نفر بودند که با توجه به جدول کرجسی و مورگان و نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای، ۲۲۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. مدل معادلات ساختاری برای بررسی روابط علت و معلولی به کار می‌رود. مدل معادلات ساختاری (SEM) تحلیلی برپایه چند متغیر از خانواده رگرسیون چندمتغیری است. جامعه پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی شهر اهواز هستند. روش نمونه‌گیری، تصادفی چندمرحله‌ای است. در این روش، ناحیه دو از بین نواحی اهواز انتخاب شد که از بین مدارس پنج مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس ۲۲ نفر انتخاب شدند. در پژوهش حاضر ۱۴ متغیر و ۱۳ مسیر مستقیم وجود دارد که در مجموع تعداد پارامترها ۲۷ به دست می‌آید که به‌ازای هر پارامتر، ۸ نفر (جمعاً ۲۲۰ نفر) است. پس ۲۲۰ پرسش‌نامه توزیع شدند. معیارهای ورود به مطالعه سنین ۱۲ تا ۱۳ سال، جنسیت دختر، ایرانی و ساکن شهرستان اهواز و اینکه حتماً با خانواده خود زندگی کنند و معیارهای خروج از مطالعه نداشتن سن ۱۲ تا ۱۳ سال، پسر بودن و حاضر به ادامه مشارکت در پژوهش نبودن بودند. ملاحظات اخلاقی پژوهش همچنین بدین شکل بود که اجازه‌نامه کتبی از کمیته اخلاق دانشگاه کسب شد. رضایت آگاهانه پس از شرح اهداف پژوهش، از واحدهای پژوهش کسب گردید و به نمونه مورد مطالعه پژوهش اطمینان داده شد که اطلاعات به‌دست آمده کاملاً محرمانه است و نتایج به‌صورت کلی بیان می‌شود.

### ابزار پژوهش

**پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی هارتز (۱۹۸۰) (HEMS):** این پرسش‌نامه دارای ۳۳ سؤال است که جواب هر سؤال به‌گونه لیکرت پنج‌درجه‌ای از هیچ‌وقت تا همیشه است. همسانی درونی از راه محاسبه هم‌بستگی هر سؤال با نمره کل مقیاس‌ها بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ کسب شده است (بحرانی، ۲۰۱۰). روایی سازه مقیاس براساس پیش‌بینی میزان و پاره‌مقیاس‌های چالش (۰/۵۸) کنجکاو (۰/۳۳) و تسلط مستقلانه (۰/۵۴) و قضاوت مستقل (۰/۲۶) رابطه‌ای مثبت به دست آورد، اما مقدار هم‌بستگی با ملاک درونی خیلی پایین بود (۰/۰۳). همچنین، ضرایب پایه پاره‌مقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۵۴ تا ۸۴ و ضرب بازآزمایی را در یک نمونه طی دوره ۹ ماهه از ۴۸ تا ۶۳ صدم و در نمونه دیگری به مدت پنج ماه بین ۵۸ تا ۷۶ صدم گزارش کرده است. پایایی کلی این پرسش‌نامه توسط ظهیری و رجبی (۲۰۰۹) با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار SPSS بالای ۰/۹۲ به دست آمده است.

**پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۷۲) (GSE):** این پرسش‌نامه در سال ۱۹۸۲ توسط شرر و مادوکس ساخته شد. پرسش‌نامه GSE17 به سنجش میزان خودکارآمدی عمومی افراد می‌پردازد. این پرسش‌نامه دارای ۲۳ سؤال است که جواب هر سؤال به صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای است. این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل: میل به آغازگری رفتار، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار، مقاومت در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند. از این ۲۳ سؤال ۱۷ سؤال خودکارآمدی عمومی را با میانگین حداکثر ۸۵ و انحراف معیار ۱۲/۰۸ می‌سنجد. ضریب پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ برای هر یک به دست آمد بین نمرات مقیاس خودکارآمدی و مقیاس کنترل درونی- بیرونی راثر هم‌بستگی منفی متوسطی وجود دارد. برای آزمون پایایی پرسش‌نامه، از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است. براساس این روش، یک مطالعه مقدماتی روی ۷۱۴ دانش‌آموز افغانی در ایران بررسی شد و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS میزان پایایی کلی سؤالات خودکارآمدی ۰/۹۱ به دست آمد (رضایی و همکاران، ۲۰۱۹).

**پرسش‌نامه تعامل معلم توسط لارداسمی و کنی (۲۰۰۱):** پرسش‌نامه تعامل معلم توسط لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه شامل ۴۸ گویه بسته پاسخ براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است. پرسش‌نامه ۸ مؤلفه رهبری، رفتار کمک‌کننده- دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری- آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سخت‌گیر بودن را موردسنجش قرار می‌دهد. پرسش‌نامه همچنین توسط عبدالله‌پور و شکری (۲۰۲۰) در ایران اعتباریابی شده است.

- در پژوهش آزاد عبداله پور (۲۰۲۰) نشان داده شد که ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های چندگانه پرسش‌نامه تعامل معلم، بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۰ به دست آمد.
- داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و نرم‌افزار Amos (تحلیل مسیر) تحلیل شدند. مراحل برای به دست آوردن رابطه بین متغیرها بدین ترتیب بوده است:
- ۱- مشخص کردن یک مدل نظری براساس ادبیات پژوهشی؛ بدین صورت که با استفاده از پیشینه نظری مدل ترسیم شد و مورد تأیید استاد راهنما قرار گرفت.
  - ۲- آماده‌سازی داده‌ها و تعریف متغیرها در SPSS بعد از توزیع و گردآوری پرسش‌نامه‌ها: داده‌ها کدگذاری و وارد SPSS شدند.
  - ۳- حذف داده‌های پرت و داده‌های گم‌شده
  - ۴- اجرای تحلیل عاملی در اموس
  - ۵- اجرای تغییرات برای بهبود مدل در اموس براساس پیشنهادها در نرم‌افزار
  - ۶- اجرای دوباره مدل و بررسی شاخص‌های بااهمیت

### یافته‌های پژوهش

برای ارزیابی برازش مدل پیشنهادی، مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش، مانند مجذور خی، شاخص هنجار شده مجذور خی، شاخص نیکویی برازش، شاخص برازندگی هنجار شده، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده، شاخص برازندگی افزایشی و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مورد استفاده قرار گرفته است. سپس با توجه به مبانی نظری پژوهش و جهت برازندگی بالاتر مدل، اصلاحاتی در مدل اعمال شد و مدل نهایی مورد سنجش قرار گرفت. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر شامل متغیر انگیزش تحصیلی به عنوان متغیر مستقل، خودکارآمدی با عنوان متغیر وابسته و تعامل مثبت معلم با شاگرد و تعامل منفی معلم با شاگرد با عنوان متغیرهای میانجی هستند (جدول ۱).

جدول ۱: شاخص‌های اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها در مدل پیشنهادی

مقادیر استاندارد و معناداری مسیرها مسیرهای پژوهشی	برآورد استاندارد (B)	برآورد غیراستاندارد (B)	خطای معیار (SE)	نسبت بحرانی (CR)	سطح معنی‌داری (α)
خودکارآمدی با تعامل مثبت <sup>۱</sup>	۰/۶۳۸	۰/۷۴۱	۰/۰۷۸	۱۶/۳۹۴	***
خودکارآمدی با تعامل منفی <sup>۲</sup>	-۰/۷۴۵	-۰/۵۹۱	۰/۰۵۲	-۱۸/۴۱۹	***
خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی <sup>۳</sup>	۰/۱۸۳	۰/۲۶۷	۰/۱۲۷	۲/۲۶۷	۰/۰۳۴
تعامل مثبت با انگیزش تحصیلی <sup>۴</sup>	۰/۱۱۸	۰/۹۹۷	۰/۱۸۷	۴/۱۱۸	***
تعامل منفی با انگیزش تحصیلی <sup>۵</sup>	-۰/۱۲۵	-۰/۲۱۸	۰/۰۹۵	-۱۹/۹۹۳	۰/۰۴۷

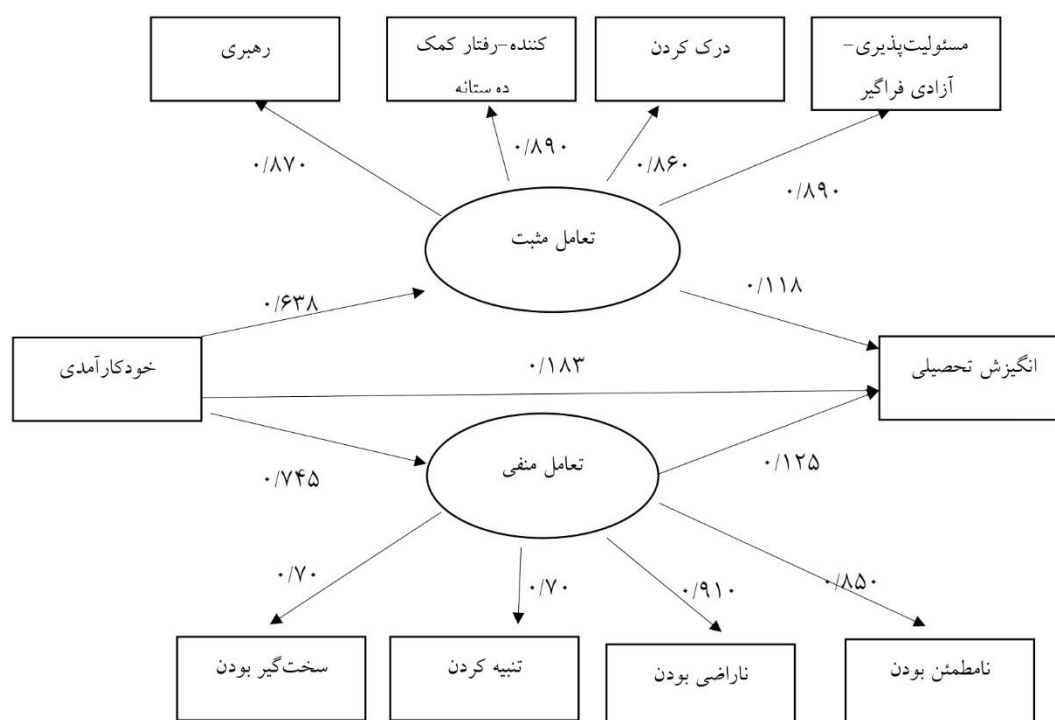
جهت سنجش برازش مدل پژوهشی، مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش بررسی شدند. این شاخص‌ها در جدول ۲ قابل مشاهده هستند.

۱. Self-efficacy with positive interaction
۲. Self-efficacy with negative interaction
۳. Self-efficacy with academic motivation
۴. Positive interaction with academic motivation
۵. Negative interaction with academic motivation

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

شاخص‌های مدل	برازش	P	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
مدل پیشنهادی		۰/۰۶۹	۲۵/۵۹۸	۱۰	۲/۵۵۹	۰/۹۶۸	۰/۹۱۴	۰/۹۵۴	۰/۹۵۴	۰/۹۶۲	۰/۰۶۲
ارزش قابل قبول		$\leq ۰/۰۵$	-	-	$< ۳$	$\geq ۰/۹۰$	$\geq ۰/۹۰$	$\geq ۰/۹۰$	$\geq ۰/۹۰$	$\geq ۰/۹۰$	$\leq ۰/۰۸$

جدول بالا شاخص برازش در مدل پیشنهادی را نشان می‌دهد. با بررسی شاخص‌های برازش مدل<sup>۱</sup>، از جمله شاخص هنجار شده مجذور کای ( $\chi^2/df$ ) با مقدار ۲/۵۵۹، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)<sup>۲</sup> با مقدار ۰/۹۵۴، شاخص نیکویی برازش (GFI)<sup>۳</sup> با مقدار ۰/۹۶۸، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)<sup>۴</sup> با مقدار ۰/۹۱۴، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)<sup>۵</sup> با مقدار ۰/۹۶۲، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)<sup>۶</sup> با مقدار ۰/۹۵۴ و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)<sup>۷</sup> با مقدار ۰/۰۶۲ و تناسب آن با مقادیر قابل قبول شاخص‌های برازندگی، مشخص می‌شود که مدل پیشنهاد شده برازش قابل قبول و مناسبی با داده‌ها دارد.

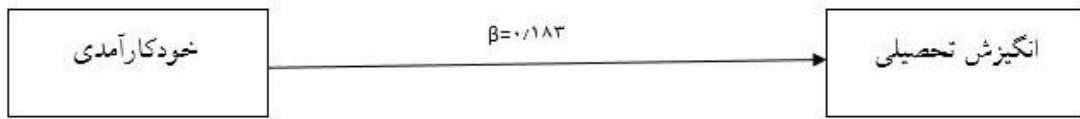


شکل ۱: مدل پیشنهاد شده برازش قابل قبول و مناسبی با داده‌ها

در ادامه، با توجه به مندرجات جدول ۱، یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مستقیم بررسی می‌شوند. فرضیه اصلی- مدل انگیزش تحصیلی براساس خودکارآمدی با نقش میانجی تعامل معلم با شاگرد در دانش‌آموزان دختر شهر اهواز از برازش مطلوبی برخوردار است.

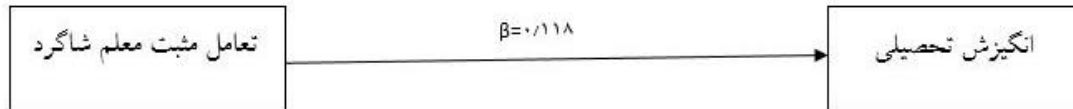
۱. Model fit indices
۲. Comparative fit index
۳. Goodness of fit index
۴. Adjusted goodness of fit index
۵. Normalized fit index
۶. Incremental fit index
۷. Root mean square error of approximation

## ۱- بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی رابطه علی وجود دارد.



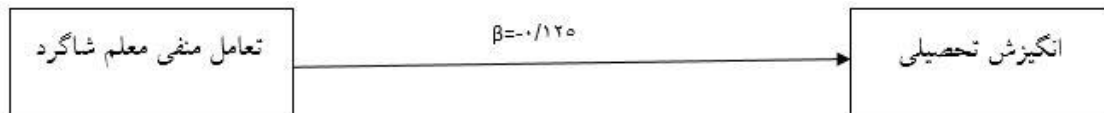
با استناد به نتایج جدول ۱، ضریب استاندارد مسیر معنی دار است ( $\beta = ۰/۱۸۳$  و  $p = ۰/۰۳۴$ ). براین اساس، فرضیه اول مدل پیشنهادی تأیید می‌شود.

## ۲- بین تعامل مثبت معلم شاگرد و انگیزش تحصیلی رابطه علی وجود دارد.



با استناد به نتایج جدول ۱، ضریب استاندارد مسیر معنی دار است ( $\beta = ۰/۱۱۸$  و  $p = ***$ ). براین اساس، فرضیه دوم قسمت اول مدل پیشنهادی تأیید می‌شود.

## ۳- بین تعامل منفی معلم شاگرد و انگیزش تحصیلی رابطه علی وجود دارد.



با استناد به نتایج جدول ۱، ضریب استاندارد مسیر معنی دار است ( $\beta = -۰/۱۲۵$  و  $p = ۰/۰۴۷$ ). براین اساس، فرضیه دوم قسمت دوم مدل پیشنهادی تأیید می‌شود.

## فرضیه ۴- تعامل مثبت معلم شاگرد و خودکارآمدی را میانجی می‌کند.

جهت بررسی روابط غیرمستقیم متغیرها در پژوهش حاضر (اثبات نقش میانجی گر متغیرها)، از روش پروسس ماکرو پریچر و هیز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) استفاده شد. جدول ۳ نتایج بررسی روابط غیرمستقیم میان متغیرها با استفاده از روش پروسس ماکرو را نشان می‌دهد. در ادامه این بخش، نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های مربوط به مسیرهای غیرمستقیم و اثرهای میانجی ارائه شده است. نتایج آزمون پروسس ماکرو در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳: نتایج آزمون پریچر و هیز جهت بررسی مسیرهای میانجی پژوهشی و فرضیه‌های غیرمستقیم مدل پیشنهادی

خطای استاندارد	سطح اطمینان		ضریب اثر	بوت	مسیرهای غیرمستقیم
	حدّ بالا	حدّ پایین			
۰/۰۰۰۱	۰/۳۶۹۸	۰/۰۲۱۶	۰/۲۹۳۷	۰/۰۴۹۳	خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی با میانجیگری تعامل مثبت معلم شاگرد

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، حدّ پایین و حدّ بالای فاصله اطمینان در این فرضیه صفر را در برنمی‌گیرد (۰/۳۶۹۸، ۰/۰۲۱۶) و در سطح  $P < ۰/۰۱$  معنی دار است. با توجه به این یافته، متغیر خودکارآمدی به واسطه تعامل مثبت معلم شاگرد با متغیر انگیزش تحصیلی رابطه غیرمستقیم معنی داری دارد.

فرضیه ۵- تعامل منفی معلم شاگرد و خودکارآمدی را میانجی می‌کند.

جدول ۴: نتایج آزمون پریچر و هیز جهت بررسی مسیرهای میانجی پژوهشی و فرضیه‌های غیرمستقیم مدل پیشنهادی

خطای استاندارد	سطح اطمینان		ضریب اثر	بوت	مسیرهای غیرمستقیم
	حدّ بالا	حدّ پایین			
۰/۰۰۰۰	-۰/۰۳۶۷	-۰/۴۲۶۷	-۰/۳۷۸۴	-۰/۰۵۵۸	خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی با میانجیگری تعامل منفی معلم شاگرد

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، حد پایین و حد بالای فاصله اطمینان در این فرضیه صفر را دربر نمی‌گیرد (۰/۴۲۶۷-، ۰/۳۶۷) و در سطح  $P < 0/01$  معنی‌دار است. با توجه به این یافته، متغیر خودکارآمدی به واسطه تعامل منفی معلم شاگرد با متغیر انگیزش تحصیلی رابطه غیرمستقیم معنی‌داری دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

شواهد نشان می‌دهد که انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به دلیل ساختارهای برنامه درسی متفاوت است. (گوکسل، ۲۰۲۱). جایگاه دانش‌آموزان محصول فرعی عوامل بسیاری است. یکی از مهم‌ترین متغیرها خودکارآمدی دانش‌آموزان است. روان‌شناسان شناخت اجتماعی بر مفهوم اعتقاد فرد به انجام یک کار تأکید کردند. از نظر عملیاتی، به‌عنوان باور فرد برای انجام یک وظیفه معین و توانایی دستیابی به هدف تعریف می‌شود. افراد با خودکارآمدی بالا قادر به برنامه‌ریزی مؤثر و موفقیت‌آمیز در تکمیل یک کار هستند. چنین افرادی به ظرفیت‌های خود باور دارند و با اطمینان آن‌ها را به‌گونه‌ای به کار می‌گیرند که حتی به وظایف بسیار تکمیل‌شده نیز دست یابند. در مقابل، فردی که از انجام کارهای پیچیده اجتناب می‌کند، قادر به برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف نیست و به ظرفیت‌های خود برای رسیدن به اهداف اعتقاد دارد، فردی با خودکارآمدی پایین است. افراد دارای خودکارآمدی بالا کسانی هستند که ظرفیت‌های خود را درک و با موفقیت فعالیت‌های خود را برنامه‌ریزی می‌کنند، درحالی‌که افراد با خودکارآمدی پایین قادر به انجام وظایف خود نیستند (بندورا، ۱۹۸۲). روان‌شناسان شناخت اجتماعی تأثیرات خودکارآمدی را بر یادگیری و دستیابی دانش‌آموزان به اهداف تحصیلی برجسته کردند. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا به درک یک درس، حل مشکلات آموزشی و انتخاب سخت‌ترین دروس اطمینان دارند (زیمرمن و همکاران، ۱۹۹۲). بندورا (۱۹۸۲) دریافت که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا قادر به تکمیل یک کار پیچیده هستند.

پژوهش رجبی و کریمی (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که خودکارآمدی و امیدواری می‌توانند واریانس انگیزه تحصیلی را به‌صورت معنی‌دار تبیین کنند. همچنین، سیاه‌رینا<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) مشخص کرد تأثیر خودکارآمدی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود. یک مطالعه نشان داد که بین خودکارآمدی و انگیزه یادگیری رابطه مثبت بسیار معناداری وجود دارد (اکرم و غضنفر، ۲۰۱۴). مطالعه دیگری نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با سطح خودکارآمدی بالاتر وظایف خود را با موفقیت بیشتری انجام و از نظر تحصیلی دستاوردهای بهتری از خود نشان می‌دهند. براین اساس، خواسته‌های شناختی آموزش عالی نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی حیاتی هستند (تناو، ۲۰۱۳). ازسوی دیگر، مطالعه‌ای که در فیلیپین انجام شد، نشان داد که در این مدت همه‌گیر، خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی درونی فارغ‌التحصیلان کالج همچنان بالا بود و آن‌ها همچنان تمام تلاش خود را برای تکمیل وظایف مدرسه انجام دادند. در همین راستا، رجبی و کریمی (۲۰۲۲) نشان دادند بین انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی و امیدواری دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود دارد و خودکارآمدی و امیدواری می‌توانند واریانس انگیزه تحصیلی را به‌صورت معنی‌دار تبیین کنند.

در تبیین فرضیه دوم پژوهش می‌توان گفت در پژوهشی با عنوان تأثیر روابط معلم- دانش‌آموز بر انگیزش تحصیلی که توسط گانگولی<sup>۲</sup> (۲۰۲۲) انجام گرفت، از نتیجه مشخص شد که پاسخ‌دهندگان بیان می‌کنند که معلم تلاش بسیار قوی انجام می‌دهد تا موضوعات را برای دانش‌آموزان در کلاس جالب کند و تعدادی پاسخ‌دهندگان بیان می‌کنند که هرگز معلم موضوعات جالب را برای دانش‌آموزان در کلاس درس مدرسه انجام نمی‌دهد. این نتیجه حاکی از آن است که مادامی که سطح تعامل افزایش می‌یابد یا

۱. Syahrina

۲. Ganguly

بالا می‌رود، عملکرد تحصیلی دانش آموزان افزایش می‌یابد. یافته‌های این مطالعه با مطالعه قبلی مرتبط است که گزارش شده است دانش‌آموزانی که اعتقادات قوی نسبت به معلمان خود و همچنین رابطه مثبت با معلمان خود دارند، تمایل دارند در یادگیری خود، نظم و پایداری بیشتر و انگیزه بیشتری برای یادگیری و موفقیت در یادگیری داشته باشند. این دانش‌آموزان یادگیری، استرس کمتر و مشارکت خوب در کلاس را تجربه می‌کنند و در نتیجه نسبت به هم‌تایان خود که تعامل کم با معلمان خود دارند، عملکرد تحصیلی بالاتر و عملکرد بهتری در دانشگاه دارند. تفاوت معناداری در نحوه درک دانش‌آموزان و معلمان از تعاملشان وجود دارد. اذعان می‌شود که آن معلمان دریافتند که بیشتر از آنچه دانش‌آموزان گزارش می‌کنند، حمایت‌کننده یا در دسترس هستند. این تفاوت نشان می‌دهد که ادراک دانش‌آموزان از معلمان مستقیماً بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

این نتیجه نشان می‌دهد که تطابق بین ادراک معلمان و دانش‌آموزان از یک محیط یادگیری برای یک فرایند یاددهی-یادگیری بهینه از اهمیت اساسی برخوردار است. این مهم است که معلمان باید اطمینان حاصل کنند که آن‌ها نیازهای دانش‌آموزان را چه از نظر تحصیلی و چه از نظر عاطفی برآورده می‌کنند که می‌تواند دانش‌آموزان را برای هدایت انرژی‌ها و خواسته‌های خود برای رسیدن به اهدافشان ترغیب کند. یافته‌های کلی این پژوهش نشان داد که در واقع بین تعامل معلم و دانش‌آموز و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. این امر از نیاز به تحقیقات بیشتر برای پر کردن شکاف بین انگیزش دانش‌آموزان و شناسایی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی آن‌ها پشتیبانی می‌کند. نتایج پژوهش حاکی از اهمیت روابط معلم و دانش‌آموز برای دستیابی به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج حاکی از ارائه منابع و وسایل کمک‌آموزشی مناسب برای معلمان برای رفع نیازهای فردی دانش‌آموزان است. مطالعات نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که روابط مثبتی با معلمان خود دارند، کمتر از مدرسه دوری می‌کنند و به احتمال زیاد احساس تعلق به مدرسه را در خود ایجاد می‌کنند. در مقابل، روابط متضاد معلم و دانش‌آموز باعث افزایش نمرات ضعیف تحصیلی و نشان دادن نافرمانی نسبت به سیستم مدرسه و ایجاد بی‌اعتمادی نسبت به معلمان می‌شود. علاوه بر این، همه دانش‌آموزان باید فضای یادگیری محترمانه، دلسوزانه و مثبتی داشته باشند که لذت یادگیری آن‌ها را افزایش دهد. وقت گذاشتن برای ایجاد روابط مثبت با دانش‌آموزان تأثیرات عمیقی بر تجربیات مدرسه آن‌ها در داخل و خارج از کلاس دارد. ایجاد فضای گرم، مراقبت و حمایت از استقلال به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساس کنترل کنند. ماهیت محیط کلاس تأثیر قدرتمندی بر چگونگی دستیابی دانش‌آموزان به نتایج آموزشی دارد. در واقع، مدیریت مدرسه به جنبه‌های روابط اجتماعی در مدرسه، به ویژه تعامل معلمان و دانش‌آموزان، توجه دارد. این را می‌توان با بسیاری از مشکلات رفتاری در مدرسه مانند مشاجره، دعوا، قلدری و غیره ثابت کرد (کووک، ۲۰۲۲).

با استناد به جدول ۱ در رابطه با فرضیه سوم می‌توان گفت در همین راستا جغیده و همکاران (۲۰۱۶) بیان داشتند که بین رابطه معلم شاگرد با دو متغیر انگیزه پیشرفت خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین از بین مؤلفه‌های رابطه معلم شاگرد، مؤلفه ارتباط حمایت با انگیزه پیشرفت رابطه معناداری وجود دارد. علاوه بر این، از بین مؤلفه‌های رابطه معلم شاگرد، مؤلفه ارتباط حمایت با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، کووک (۲۰۲۲) نشان داد رابطه معلم و دانش‌آموز نیز به‌طور کامل تأثیر فروتنی معلم را بر راهبردهای تنظیم انگیزشی واسطه کرد. تجزیه و تحلیل اضافی همچنین نشان داد که افزایش علاقه موقعیتی، تسلط بر خودصحتی و افزایش اهمیت شخصی سه راهبردی هستند که بیشتر تحت تأثیر فروتنی معلم و رابطه معلم و دانش‌آموز قرار دارند. همچنین با استناد به جدول ۳، می‌توان بیان داشت که متغیر خودکارآمدی به‌واسطه تعامل مثبت معلم شاگرد با متغیر انگیزش تحصیلی رابطه غیرمستقیم معنی‌داری دارد. بنابراین، فرضیه چهارم تأیید می‌شود. همچنین در رابطه با فرضیه پنجم می‌توان گفت تأثیر تمجید معلم بر سطح انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان را می‌توان به آسانی از طریق «نظریه پاسخ عاطفی»<sup>۱</sup> نشان داد. موت<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۶) در نظریه خود اظهار داشتند که رفتارهای ارتباطی مثبت، از جمله تمجید که توسط معلمان در حین

۱. Emotional response theory (ERT)

۲. Mottet

آموزش استفاده می‌شود، ممکن است به پاسخ‌های مثبت فراگیران مانند شادی، لذت و نشاط منجر شود. از نظر آن‌ها، آن دسته از افرادی که احساس شادی، لذت یا نشاط را در محیط یادگیری تجربه می‌کنند، انگیزه بیشتری برای پیگیری فرایند یادگیری دارند. کسانی که به اندازه کافی انگیزه دارند، تمایل دارند به‌طور فعال در فعالیت‌های کلاس درس شرکت کنند. در همین راستا، سایرین با تکیه بر جنبش روان‌شناسی مثبت، نیز ارتباط مطلوب بین رفتارهای ارتباطی معلم را نشان دادند. رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان (به‌عنوان مثال، مشارکت، انگیزه و غیره) بیان کردند که معلمان از طریق رفتارهای ارتباطی مؤثر می‌توانند فضای آموزشی دلپذیری را ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان از یادگیری یک موضوع جدید لذت ببرند. داشتن حس لذت برای افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است (کولاکوف و راوفلد، ۲۰۲۰؛ پدler<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). در مجموع، براساس آنچه موت و همکاران (۲۰۰۶) و زی<sup>۲</sup> و درخشان<sup>۳</sup> (۲۰۲۱) اشاره کردند، تمجید معلم به‌عنوان نمونه‌ای از رفتار ارتباطی مؤثر می‌تواند به‌طور قابل توجهی بر تعامل و انگیزه دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. همسو با این نتایج، چاری مسعود (۲۰۲۰) بیان می‌کند که از بین ابعاد خودکارآمدی، خودکارآمدی هیجانی و اجتماعی به شکل مستقیم و هم با میانجیگری جهت‌گیری اهداف از شکل تسلط‌گرایی، پیش‌بین مثبت سرزندگی تحصیلی بوده است، اما طرف خودکارآمدی تحصیلی فقط با میانجیگری جهت‌گیری هدف از نوع تسلط‌گرایی می‌تواند سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. هیچ‌یک از ابعاد ارتباط معلم - دانش‌آموز نمی‌تواند به‌صورت مستقیم پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی باشند. اما بُعد کنترل و جهت‌دهی با میانجیگری جهت‌گیری هدف از نوع تسلط اجتنابی و بُعد عدم اطمینان با میانجیگری جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی پیش‌بین سرزندگی تحصیلی هستند. ابعاد خودکارآمدی در مقایسه با ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز نقش مفیدتری در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

طبعاً هر پژوهشی با مسائل و چالش‌هایی روبه‌رو می‌شود که خواه‌ناخواه بر فرایند پژوهش اثر می‌گذارد، اما تقلیل مشکلات و تنگناها بیش از هر چیزی مستلزم شناخت محدودیت‌ها و دشواری‌هاست. این پژوهش نیز همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌های متعددی مواجه بود؛ از جمله تعمیم نتایج تحقیق به سایر دانش‌آموزان دختر اول متوسطه در دیگر شهرها و جوامع باید با احتیاط صورت پذیرد و اگرچه داده‌های این پژوهش با سؤالات هماهنگ هستند، ولی کاربرد آن‌ها در روابط علت و معلولی باید با احتیاط صورت گیرد. در پایان، پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج پژوهش حاضر و رابطه علی بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی، متصدیان امر تعلیم و تربیت در راستای بهبود و ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، به برپایی کارگاه و آموزش معلمان و دانش‌آموزان در رابطه با انگیزش تحصیلی و تعامل معلم با شاگرد اهتمام ورزند. پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج پژوهش حاضر و اهمیت ارتباط معلم با دانش‌آموزان، احساس همدلی و درک متقابل بین معلم و دانش‌آموز در سطحی بالا قرار گیرد و این نه تنها عاملی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است، بلکه حتی میزان مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه، کارهای گروهی و حتی رابطه با همسالان را نیز بهبود می‌بخشد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر و اهمیت تعامل معلم با شاگرد که در فرضیه‌های دوم و سوم در قالب تعامل مثبت و منفی بیان شد، پیشنهاد می‌شود معلم از تجارب دیگر همکاران یا آموزش از طریق کلاس‌های ضمن خدمت در جهت یادگیری بهتر و آسان‌تر تمامی دانش‌آموزان استفاده کند. یکی دیگر از عواملی که در یادگیری شاگردان نقش اساسی دارد، ایجاد انگیزه (درونی و بیرونی) در آن‌هاست و معلم نباید از عامل انگیزه در تحریک دانش‌آموزان غفلت کند. اجرای تحقیق در سایر مدارس استان خوزستان و دیگر شهرهای کشور و انجام پژوهش حاضر در روابط علت و معلولی همانند شناسایی راهکارهای بهبود خودکارآمدی نیز پیشنهاد می‌شود.

۱. Pedler & et al

۲. Xie

۳. Derakhshan

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز فائزه سعیدی با راهنمایی دکتر مرتضی امیدیان، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهیدچمران و استاد مشاور دکتر عسگر آتش‌افروز، استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز است.

### حامی مالی

این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ مؤسسه و سازمانی انجام شده است.

### نقش هریک از نویسندگان

دکتر مرتضی امیدیان نویسنده مسئول مقاله حاضر و استاد مشاور دکتر عسگر آتش‌افروز و فائزه سعیدی همکار نویسنده‌اند.

### تعارض منافع

در ارائه نتایج پژوهش، هیچ تضاد منافع وجود نداشته است.

### تشکر و قدردانی

از افراد نمونه، مؤسسات صادرکننده مجوزهای لازم، استاد راهنما و مشاور و مربیان که در انجام مطالعه به نویسندگان کمک کرده‌اند، تشکر و قدردانی می‌شود.

### References

- Abdoli Sajzi, A., & Ghasemi, N. (2022). Investigating the relationship between teacher and student interaction with self-efficacy of elementary school students in Zarin Shahr, *International Conference on Applied Research in Humanities, Economics, Management and Accounting*. <https://civilica.com/doc/1590938>
- Abdulnejad, F., Chamani, N. (2022). The effect of mobile learning on self-efficacy and academic motivation, *The 6th International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, Education and Research, Tehran*. <https://civilica.com/doc/1621487>
- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G. & Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 1-23. [10.1007/s10212-021-00594-6](https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6)
- Akram, B., & Ghazanfar, L. (2014). Self efficacy and academic performance of the students of Gujrat University, Pakistan. *Academic Research International*, 5(1), 283-289. <https://www.academia.edu/84312267>
- Azad Abdollahpour, M., & Shokri, O. (2019). Confirmatory factor analysis and internal consistency of the Persian version of the teacher interaction questionnaire. *Scientific Journal of Education and Evaluation (Quarterly)*, 12(45), 51-75. [10.30495/jinev.2019.665917](https://doi.org/10.30495/jinev.2019.665917)
- Bandura A (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Boice, B. (1996). Classroom incivilities. *Research in Higher Education*, 37(4), 453-486. [10.1007/BF01730110](https://doi.org/10.1007/BF01730110)
- Covington, MV., & Müeller, KJ. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176. [10.1023/A:1009009219144](https://doi.org/10.1023/A:1009009219144)
- Cuddy, AJ, Fiske, ST, & Glick, P. (2007). The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 631-648. <https://psycnet.apa.org/buy/2007-05059-005>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1999-01567-001.html>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. [10.1146/annurev.psych.53.100901.135153](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153)
- Ganguly. T. (2022). The Impact of Teacher-Student Interaction on Student Motivation and

- Achievement in Post- Secondary Level in Bangladesh, *IJARIE-ISSN(O)-2395-4396*, 8(2), 1344-1353. <https://ijarie.com/AdminUploadPdf>
- Ganguly, T. (2022). The Impact of Teacher-Student Interaction on Student Motivation and Achievement in Post- Secondary Level in Bangladesh, *IJARIE-ISSN(O)-2395-4396*, 8(2) 1344-1353. <https://ijarie.com/AdminUploadPdf>.
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375-391. [10.1016/j.jsp.2006.03.004](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.004)
- Goksel, N. (2021). Academic motivation within COVID-19 isolation. In *Motivation, Volition, and Engagement in Online Distance Learning*. IGI Global. 230-243. [10.4018/978-1-7998-7681-6.ch011](https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7681-6.ch011)
- Gottfried, AE. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1991-05892-001.html>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. [10.1037/0012-1649.17.3.300](https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300)
- Hosseinchari, M, Qezel Biglou, F & Jekar, B. (2020). Mediaation role of goal orientation in the relationship between teacher-student interaction and Self-efficacy with academic buoyancy. *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, 15(52), 45-85. [10.22054/jep.2019.26393.2022](https://doi.org/10.22054/jep.2019.26393.2022)
- Joghideh, Y, Beqaei, M, Sadaqat, M & Tima, M. (2016). Investigating the relationship between teacher and student with motivation to improve, academic self-efficacy of elementary school students. *National Conference on Pathology of the Country's Educational System, Tabriz*. <https://civilica.com/doc/839422>
- Kulakow, S., & Raufelder, D. (2020). Enjoyment benefits adolescents' self-determined motivation in student-centered learning. *International Journal of Educational Research*, 103, 101635. [10.1016/j.ijer.2020.101635](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101635)
- Kwok, MLJ., Kwong, R., & Wong, M. (2022). How to facilitate motivational regulation strategies: Perspectives on teacher humility and teacher-student relationship. *Computers & Education*, 191, 104645. [10.1016/j.compedu.2022.104645](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104645)
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279. [10.1016/j.cedpsych.2010.04.004](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.004)
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. <https://psycnet.apa.org/buy/2005-05100-004>
- Lin, H. T., & Lin, C. J. (2003). A study on sigmoid kernels for SVM and the training of non-PSD kernels by SMO-type methods. *Neural Computation*, 3(1-32), 16. <https://www.researchgate.net>
- Luszczynska, A. & Schwarzer, R. (2005). "Social cognitive theory". In M. Conner & P. Norman (eds.). *Predicting health behaviour* (2nd ed. rev. ed.). Buckingham, England: Open University Press. 127–169. <https://books.google.com/books>
- Manzoor, A. A., Dastgir, G., & Waqas, M. (2023). Effect of Autonomous Learning on University Students' Academic Motivation. *Journal of Development and Social Sciences*, 4(1), 82-92. [10.47205/jdss.2023\(4-I07](https://doi.org/10.47205/jdss.2023(4-I07)
- McDermott, F., Matthey, D. P., & Hawkesworth, C. (2001). Centennial-scale Holocene climate variability revealed by a high-resolution speleothem  $\delta^{18}O$  record from SW Ireland. *Science*, 294(5545), 1328-1331. [10.1126/science.1063678](https://doi.org/10.1126/science.1063678)
- Richmond, V.P., McCroskey, J.C., & Mottet, T. (2006). Theorizing about instructional communication. *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*, 255-282. [10.4324/9781315664064](https://doi.org/10.4324/9781315664064)
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Math = male, me = female, therefore math ≠ me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 44–59. <https://psycnet.apa.org/buy/2002-01515-003>
- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170.

- <https://psycnet.apa.org/buy/2005-05100-003>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408. [10.1080/0309877X.2021.1955844](https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844)
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. [10.1037/a0013383](https://doi.org/10.1037/a0013383)
- Rajabi, F & Karimi, M (2022). Investigating the relationship between academic motivation and self-efficacy and hope of secondary school students in Abadeh city, *the first national conference on psychology and quality of life, Shiraz*. <https://civilica.com/doc/1621176>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746. [10.1037/0022-0663.99.4.734](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734)
- Rezaei, B., Gholami Fasharaki, M., Roshan, R., Heydari Nasab, L. (2019). Sherrer General Self-Efficacy Questionnaire in Afghan Refugee Adolescents in Iran. *Kateb Quarterly*, 6(12), 75-84. <https://research.kateb.edu.af>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. [10.1006/ceps.1999.1020](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020)
- Shephard, D., Falk, D., & Mendenhall, M. (2024). “My teachers make me feel alive”: the contribution of student-teacher relationships to student well-being in accelerated education programmes in South Sudan and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(6), 1021-1039. [10.1080/03057925.2023.2170168](https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170168)
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826. [10.1037/0022-0663.94.4.820](https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820)
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 589-604. [10.1007/s10964-005-8948-y](https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y)
- Syahrina, I. A., & Mutya, M. T. (2022). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: The Mediating Role of Academic Motivation. *In International Conference of Psychology*, 2(1), 122-129. <https://seminar.uad.ac.id/index.php/ICMPP/article/download/11606/2521>
- Tenaw, Y. A. (2013). Relationship between self- efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre Markos college of teacher education. *African Journal of Chemical Education*, 3(1), 3–28. <https://www.ajol.info/index.php/ajce/article/view/84850>
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach. *Higher Education*, 82, 993–1011. [10.1007/s10734-021-00711-w](https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w)
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12, 708490. [10.3389/fpsyg.2021.708490](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490)
- Zahiri-Nav, B & Rajabi, S. (2009). Investigating the relationship between a group of variables and the decrease in academic motivation of students. *Persian Language and Literature, Daneshvar Behaviour Journal*, 16(36), 69-80. <https://www.sid.ir/paper/46320/fa>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4): 845-862. [10.3102/00028312031004845](https://doi.org/10.3102/00028312031004845)