

## پیش بینی انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان از طریق خودکارآمدی و راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری

سید نبی الله قاسم تبار<sup>۱</sup>، ایراندخت فیاض<sup>۲</sup>، محبوبه حسینی<sup>۳</sup>

تاریخ وصول: ۹۵/۰۶/۰۲

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۰۸

### چکیده

هدف در پژوهش حاضر تعیین نقش خودکارآمدی و راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری در انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع ششم ابتدایی بود. پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری تمامی دانش آموزان دختر مقطع ششم ابتدایی منطقه ۱۵ تهران می باشد که از بین آنها با استفاده روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، ۱۰۶ دانش آموز انتخاب شدند. برای اندازه گیری خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی به ترتیب از مقیاس های خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲)، پرسشنامه راهبردهای یادگیری (کرمی، ۱۳۸۱)، مقیاس انگیزه پیشرفت هرمانس (۱۹۷۰) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۳) استفاده شد. نتایج آزمون رگرسیون چندگانه نشان داد که به ترتیب سه متغیر خودکارآمدی، راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری توانستند انگیزش پیشرفت و همین طور عملکرد تحصیلی را در دانش آموزان به طور معناداری پیش بینی کنند. یافته های پژوهش اشاره های کاربردی مفیدی برای سیاست گزاران عرصه آموزش و پرورش دارد.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری، انگیزش پیشرفت، عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی، دانش آموز

۱. دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی

۲. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اصفهان (خوراسگان) (نویسنده مسئول)

## مقدمه

شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> هم‌چنان برای پژوهشگران هدف با اهمیتی است و دلالت‌های اجتماعی - سیاسی وسیعی را به دنبال داشته است (پیریرا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). در سال ۲۰۱۱، کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی و توسعه<sup>۳</sup> (OECD) به‌طور میانگین بیش از ۶٪ از تولید ناخالص ملی<sup>۴</sup> (GDP) را صرف آموزش و پرورش کرده‌اند (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۴). افزون بر آن، بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۱، نرخ رشد مخارج آموزش و پرورش تقریباً در بین تمامی کشورهای عضو، بیشتر از نرخ رشد تولید ناخالص ملی بوده است (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۴). از این‌رو، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این، پیشرفت تحصیلی همواره برای معلمان، دانش‌آموزان، والدین، نظریه‌پردازان و محققان تربیتی نیز حائز اهمیت بوده است. برای مثال، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهمترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود (فردانش، ۱۳۸۳).

در این بین، نقش خودکارآمدی در موفقیت تحصیلی در پژوهش‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده است. پژوهشگران در بررسی عوامل مرتبط با موفقیت تحصیلی، دریافته‌اند که خودکارآمدی<sup>۵</sup> سازه‌ی مهم و با اهمیتی است (کوماراجو و نادلر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ هگستاد و کانفر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵؛ بندورا<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ ونکوور، تامپسون و ویلیامز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱؛ بانگ<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۸؛ زیمرمان<sup>۱۱</sup> و بندورا، ۱۹۹۴؛ مالتون، براون و لت<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۱). خودکارآمدی شامل توصیف و ارزیابی توانایی‌های تحصیلی ادراک شده<sup>۱۲</sup> خود است، که اغلب براساس

- 
1. Academic Performance
  2. Perera, H. N.
  3. Organization for Economic Cooperation and Development
  4. gross domestic product
  5. self-efficacy
  6. Komarraju & Nadler
  7. Heggstad & Kanfer
  8. Bandura
  9. Vancouver, Thompson & Williams
  10. Zimmerman
  11. Multon, Brown & Lent
  12. perceived academic abilities

تجارب پیشین یا عملکرد پیشین فرد در یک حیطه‌ی موضوعی خاص می‌باشد (بانگ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸، ۲۰۰۱). خودکارآمدی، همان‌طور که در نظریه‌ی اجتماعی - شناختی<sup>۲</sup> بندورا (۲۰۰۱) توصیف شده است، به معنای قضاوت شخصی خود در مورد میزان عملکرد در یک تکلیف یا شرایط خاص می‌باشد. خودکارآمدی ادراک شده، به کارگیری تفکر خوش‌بینانه یا بدبینانه را در فرد تحت‌تاثیر قرار می‌دهد، و بنابراین گرایش یا اجتناب فرد از تکالیف را نیز متأثر می‌کند (بندورا، ۲۰۰۱).

کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳) دریافتند که باورهای خودکارآمدی ارتباط مثبتی با موفقیت تحصیلی داشتند. در بررسی این ارتباط مثبت، باورهای خودکارآمدی، تنظیم تلاش و کمک‌طلبی<sup>۳</sup> تقریباً ۱۸ درصد از واریانس موجود در موفقیت تحصیلی را تبیین نمودند. چندین فراتحلیل صورت گرفته نیز نشان‌دهنده‌ی اندازه اثر بالای خودکارآمدی روی عملکرد تحصیلی می‌باشد (مالتون و همکاران، ۱۹۹۱؛ رایینز و همکاران، ۲۰۰۴). بندورا و همکاران (۲۰۰۱) نیز دریافتند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و یادگیری خودتنظیمی، پیش‌بین اهداف تحصیلی و موفقیت‌های مدرسه‌ای می‌باشند. این یافته همسو با این تصور غالب در پیشینه‌ی پژوهشی است که باورهای خودکارآمدی ارتباط مثبتی با موفقیت تحصیلی دارند (کوماراجو و نادلر، ۲۰۱۳؛ هگستاد و کانفر، ۲۰۰۵؛ بندورا و همکاران، ۲۰۰۱؛ ونکوور و همکاران، ۲۰۰۱؛ بانگ، ۱۹۹۸؛ زیمرمان و بندورا، ۱۹۹۴؛ مالتون و همکاران، ۱۹۹۱).

خودکارآمدی تحصیلی هم مختص به حوزه است و هم مختص به بافت (بانگ، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴). علی‌رغم ماهیت مبتنی بر حوزه بودن آن، خودکارآمدی ارتباط‌های مقطعی مثبتی را از خود نشان داد (بانگ، ۱۹۹۸، ۲۰۰۱).

با این حال، پژوهشگران اعتبار سازه‌ی خودکارآمدی به عنوان یک پیش‌بین موفقیت تحصیلی را مورد تردید قرار داده‌اند. به‌ویژه، مطالعات نشان‌دهنده قدرت پیش‌بین قوی عملکرد گذشته روی باورهای خودکارآمدی بوده‌اند، در حالی که در همین مطالعات قدرت پیش‌بینی منفی باورهای خودکارآمدی روی موفقیت تحصیلی کنونی نشان داده شده است (بندورا و جوردن، ۱۹۹۱؛ بندورا و وود، ۱۹۸۹؛ هگستاد و کانفر، ۲۰۰۵؛ ونکوور و همکاران،

1. Bong

2. social cognitive theory

3. help-seeking

(۲۰۰۱). در نتیجه، علی‌رغم میزان نسبتاً زیاد کارهای پژوهشی روی ارتباط علی بین باورهای خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی، هنوز هم مغایرت موجود در ارتباط علی به قوت خود باقی است.

با این حال باورهای خودکارآمدی در تاثیر بر شاخص‌های کلیدی انگیزش تحصیلی مانند انتخاب فعالیت‌ها، میزان کوشش، پافشاری و عملکردهای هیجانی، روایی همگرا را از خود نشان داده‌اند. شواهدی وجود دارند که نشان می‌دهند دانش‌آموزان خودکارآمد نسبت به افرادی که نسبت به توانایی‌های خود تردید دارند، راحت مشارکت می‌کنند، سخت‌تر روی تکالیف کار می‌کنند، پافشاری بیشتری دارند و واکنش‌های هیجانی نامطلوب کمتری را در هنگام مواجهه با مشکلات از خود نشان می‌دهند (بندورا، ۱۹۹۷).

در ارتباط با تاثیرات خودکارآمدی ادراک شده روی پافشاری (پشتکار)، تحلیل‌های مسیر نشان داده‌اند که خودکارآمدی ادراک شده از طریق افزایش پافشاری یا همان پشتکار آنها روی اکتساب مهارت دانش‌آموزان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم تاثیر می‌گذارد (شانک، ۱۹۸۱). اثر مستقیم نشان می‌دهد که خودکارآمدی ادراک شده روی روش‌های یادگیری دانش‌آموزان و همچنین فرایندهای انگیزشی آنان تاثیر می‌گذارد. این نتایج نقش میانجی خودکارآمدی در تحریک پشتکار و پیشرفت تحصیلی را تایید می‌کنند. در یک مرور فراتحلیلی از تقریباً ۷۰ مطالعه‌ی مرتبط با پافشاری (پشتکار<sup>۱</sup>) و اندازه‌گیری‌های درجه‌بندی انگیزش، مالتون، براون و لنت (۱۹۹۱) دریافتند که اندازه اثر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان به‌طور معناداری مثبت می‌باشد.

یکی دیگر از متغیرهایی که در انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش بازی می‌کند راهبردهای یادگیری است. مطالعات انجام شده در این خصوص نیز نشان دادند که استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی منجر به بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد (میولاس و ناوارو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ کتمین<sup>۳</sup> و رحمان، ۲۰۱۰؛ فاکیتی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ رستمی و علی‌آبادی، ۱۳۹۳؛ صوفی و گنجی، ۱۳۹۳ و عطار خامنه و سیف، ۱۳۸۸). انگیزش پیشرفت اشاره دارد به این که چرا و چگونه دانش‌آموزان نسبت به

- 
1. Persistence
  2. Muelas & Navarro
  3. Kummin
  4. Phakiti

موقعیت‌های گوناگون یادگیری، انگیزه یادگیری پیدا می‌کنند (کایان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). اهمیت انگیزش به‌عنوان تأثیر مثبت روی یادگیری در ادبیات تحقیقی تأیید شده است. تحقیقات متعددی نشان می‌دهد که عوامل انگیزشی در درگیری شناختی و کنترل یادگیرنده روی فرایند یادگیری تأثیرگذار می‌باشد (دیلانگ، ویتتر، و یاکل، ۲۰۰۴؛ مایر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

در ارتباط با راهبردهای یادگیری به‌طور کلی به دو نوع راهبرد شناختی و راهبرد فراشناختی تأکید شده است. راهبردهای شناختی و فراشناختی تدابیری هستند که به یادگیری و یادآوری کمک خواهند کرد (سیف، ۱۳۹۰). راهبردهای شناختی به هر گونه رفتار، اندیشه یا عمل یادگیرنده گفته می‌شود که او در ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهد و هدف آن کمک به فراگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آنها در آینده است (واینستاین و هیوم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). اصطلاح فراشناخت به دانش ما درباره‌ی فرآیندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده‌ی بهینه از آنها برای رسیدن به اهداف یادگیری اطلاق می‌شود (بایلو و اسنومن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). منظور از راهبردهای فراشناختی، تدابیری است جهت انتخاب هوشیارانه‌ی روش‌های مناسب، نظارت بر اثربخشی آنها، اصلاح اشتباه‌ها و در صورت لزوم تغییر راهبردها و جانشین‌سازی آنها با راهبردهای جدید (گود<sup>۵</sup> و برافی<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵).

ارتباط بین استفاده از راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی در بسیاری از مطالعات مورد بررسی قرار گرفت (کتمین و رحمان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰؛ چن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰؛ لای<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹؛ فاکیتی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳؛ هانگ و ون‌نارسن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۱؛ وندن<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۶؛ پولیتزر و مک‌کروتی<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۵؛ پولیتزر، ۱۹۹۳؛ عطار خامنه و سیف، ۱۳۸۸). با این حال، این مطالعات هیچ تصویر منسجمی از این

1. Kayan
2. DeLong, Winter, Yackel & Mayer
3. Weinstein & Hume
4. Biehler & Snowman
5. Good
6. Brophy
7. Kummin & Rahman
8. Chen, S. Q.
9. Lai, Y.-C.
10. Phakiti
11. Huang, X., & Van-Naerssen, M.
12. Wenden
13. Politzer, R. L., & McGroarty, M.

ارتباط ارائه نداده‌اند. برای مثال، هانگ و ون نارسن<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) ارتباط قوی‌ای را گزارش کردند. کتمین<sup>۲</sup> و رحمان<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) پیشنهاد می‌دهند که آموزش دانش‌آموزان در به‌کارگیری راهبردهای خاص هم‌چون شناختی و فراشناختی در فعالیت‌های یادگیری، به شکل مؤثری آنان را به یادگیری تشویق می‌کند. در این ارتباط، فاکیتی<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) ارتباط بین راهبردهای شناختی و فراشناختی و عملکرد دانش‌آموزان در آزمون خواندن را مورد مطالعه قرار داد و دریافت که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی با عملکرد دانش‌آموزان در خواندن ارتباط مثبت معنادار دارد. لای (۲۰۰۹) نشان داد که یادگیرندگان حرفه‌ای‌تر از راهبردهای یادگیری قوی‌تر استفاده می‌کنند. وندن (۱۹۹۶) نیز دریافت که یادگیرندگان که موفقیت کمتری دارند، از راهبردهای یادگیری کمتر استفاده می‌کنند. در مقابل، در مطالعه پولیتزر و مک‌کروتی (۱۹۹۵)، هیچ ارتباطی بین راهبردهای یادگیری و پیامدهای یادگیری مشاهده نشد. مطالعه پولیتزر (۱۹۹۳) نیز ارتباط ضعیفی را بین انتخاب راهبردهای یادگیری و پیشرفت نشان داد. یافته‌های پژوهش چن (۲۰۱۰) حاکی از آن بود که دانش‌آموزانی که موفقیت تحصیلی پایین‌تری دارند، نسبت به دانش‌آموزان موفق، به مراتب از راهبردهای یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند.

یکی از عوامل تبیین‌کننده ناهمسویی در ادبیات پژوهش را می‌توان بافت فرهنگی دانست (لی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). به عبارتی، تأثیرات راهبردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی ممکن است در بین دانش‌آموزان سراسر جهان متفاوت باشد (آکسفورد<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶). لذا با توجه به همسو نبودن مطالعات پیشین، ضروری است تا این ارتباط در بین دانش‌آموزان ایرانی نیز مورد بررسی قرار گیرد.

از این‌رو، با توجه به اهمیت موضوع و همچنین نبود مطالعه‌ای که به‌طور همزمان متغیرهای مطالعه حاضر را مورد بررسی قرار داده باشد، محققان را بر آن داشت تا نقش خودکارآمدی و راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری را در انگیزش پیشرفت و

- 
1. Huang and Van-Naerssen
  2. Kummin
  3. Rahman
  4. Phakiti
  5. Li, J.
  6. Oxford, R. L.

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی، مورد مطالعه قرار دهند. بر این اساس، فرضیه‌های مطالعه حاضر عبارت‌اند از:

۱. انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان از طریق خودکارآمدی، راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری قابل پیش‌بینی است.
۲. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از طریق خودکارآمدی، راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری قابل پیش‌بینی است.

### روش

روش مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و تعداد نمونه: جامعه پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع ششم ابتدایی منطقه ۱۴ تهران می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده‌اند. از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا از بین ۵۵ مدرسه ابتدایی منطقه ۱۵ تهران، ۷ مدرسه و سپس ۵ کلاس ششم به‌طور تصادفی انتخاب شدند. نمونه در مطالعه حاضر برابر با ۱۰۶ دانش‌آموز می‌باشد. پس از تعیین نمونه پژوهشی، پرسش‌نامه‌ها توسط پژوهشگران مطالعه حاضر و به کمک معلمان، بین دانش‌آموزان هر کلاس توضیح شد و به‌صورت گروهی تکمیل گردید.

ابزارهای اندازه‌گیری: برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

۱. مقیاس انگیزه پیشرفت هرمانس (۱۹۷۰): هرمانس<sup>۱</sup> (۱۹۷۰)، مقیاس اولیه را شامل ۹۲ ماده تهیه کرد و پس از تحلیل خوشه‌ای به‌صورت ۲۹ جمله ناقص و تکمیل کردنی در آورد. هرمانس (۱۹۷۰) ضرایب همبستگی هر ماده را با نمره کل انگیزه پیشرفت محاسبه کرد و آزمون را دارای اعتبار دانست. ضرایب همبستگی در دامنه‌ای بین ۰/۳۰ الی ۰/۵۷ بود. این مقیاس در ایران مورد استفاده پژوهشگران متعددی قرار گرفته است. هومن و عسگری (۱۳۷۹) مقیاس را در نمونه‌ای متشکل بر ۱۰ نفر دانش‌آموز دبیرستانی به کار بردند. آنها علاوه بر ۲۹ ماده پرسشنامه، ۱۱ ماده به آن اضافه کردند. ضریب آلفا برای ۴۰ ماده برابر با ۰/۸۷ بدست آوردند. طالب‌پور و همکاران (۱۳۸۱)، ضریب آلفا را برای ۲۹ ماده برابر با ۰/۷۴ گزارش کردند. همچنین لواسانی (۱۳۸۱) در پژوهش با دانشجویان ابتدا ضریب آلفا

برای ۲۹ ماده را برابر با ۰/۷۱ بدست آورد. همسانی درونی این پرسشنامه در مطالعه حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۸۱ بدست آمده است.

۲. پرسشنامه راهبردهای یادگیری (کرمی، ۱۳۸۱): در این پژوهش به منظور سنجش راهبردهای یادگیری دانش آموزان، از پرسشنامه ۸۶ سؤالی کرمی استفاده شد. این پرسشنامه دو مؤلفه اصلی راهبردهای یادگیری، یعنی راهبردهای شناختی (تکرار و مرور ذهنی، بسط و گسترش، سازماندهی و برنامه‌ریزی) و راهبردهای فراشناختی (نظارت، نظم‌دهی و کنترل خود) را مورد سنجش قرار می‌دهد. شواهد پژوهشی به روایی محتوایی و ضریب پایایی قابل قبول این پرسشنامه اشاره دارند. قربانعلی‌زاده (۱۳۸۵)، ضرایب پایایی را به روش همبستگی پیرسون ۰/۸۰ گزارش کرده است. پایایی پرسشنامه در مطالعه حاضر براساس روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ بدست آمده است.

۳. پرسشنامه عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۳): به منظور اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از پرسشنامه عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> در تاج (۱۳۹۳) استفاده شد. این پرسشنامه اقتباسی است از پژوهش‌های فام و تیلور<sup>۲</sup> (۱۳۹۳) که توسط در تاج برای جامعه ایرانی ساخت و اعتباریابی شده است. پرسشنامه عملکرد تحصیلی قادر است با ۴۷ گویه پنج حوزه عملکرد تحصیلی شامل خودکارآمدی<sup>۳</sup>، برنامه‌ریزی<sup>۴</sup>، تاثیرات هیجانی<sup>۵</sup>، فقدان کنترل پیامد<sup>۶</sup> و انگیزش<sup>۷</sup> را روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد: ۴؛ زیاد: ۳؛ کم، ۲؛ و هیچ: ۰) بسنجد. در مطالعه در تاج (۱۳۸۳) روایی محتوا با استفاده از جدول محتوا و هدف و نظر اساتید مورد تایید قرار گرفت. برای ارزیابی روایی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شده بود که مؤید وجود پنج عامل بود. ضریب آلفای کرونباخ جهت محاسبه پایایی پرسشنامه برای ابعاد خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تاثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۷۳، ۰/۹۳، ۰/۶۴، ۰/۷۳ و برای نمره کل مقیاس ۰/۷۴ محاسبه شد. پایایی پرسشنامه طی پژوهش‌های متعدد (قلتاش و همکاران، ۱۳۸۹؛ کریمی و فرحبخش، ۱۳۹۰؛ نقل از

1. Educational Performance Test
2. Pham & Taylor
3. Self-Efficacy
4. Planning
5. Emotional Effects
6. Lack of Output Control
7. Motivation



پورطاهری، زندوانیان نائینی و رحیمی، ۱۳۹۳) مورد سنجش قرار گرفته است. این پژوهش‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای نمره کل مقیاس بین ۰/۷۴ و ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. همسانی درونی این پرسشنامه در مطالعه حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۷۶ بدست آمده است.

۴. پرسشنامه خودکارآمدی: برای سنجش میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان از پرسشنامه شرر، مادوکس، مرکاندانت، پریتیک-دان و جاکوبز<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) استفاده شد. این ابزار شامل ۱۷ گویه است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. نمره خودکارآمدی با میانگین گرفتن از ۱۷ گویه به دست می‌آید. شرر و همکاران (۱۹۸۲) با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی آن را ۰/۷۶ و روایی آن را ۰/۷۲ گزارش کردند. پایایی این پرسشنامه در مطالعه حاضر براساس روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۲ بدست آمده است. فرایند اجرای پژوهش: پس از گرفتن مجوز انجام پژوهش در مدارس از سوی آموزش و پرورش منطقه ۱۵ و به دنبال آن مشخص شدن مدارس و نمونه پژوهشی، پرسشنامه از طریق تیم پژوهشی مطالعه حاضر و به کمک معلمان کلاس‌ها، به‌طور گروهی و در پنج کلاس مجزا (در طی دو روز)، توزیع شد. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها توسط دانش‌آموزان، همه آنها گردآوری شد. با توجه به اینکه مطالعه حاضر به دنبال قدرت پیش‌بینی‌کننده چند متغیر پیش‌بین (مستقل) می‌باشد، لذا برای تحلیل داده‌ها از روش رگرسیون خطی چندگانه<sup>۲</sup> مدل گام به گام<sup>۳</sup> استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار<sup>۴</sup> SPSS, 21 کمک گرفته شد.

## یافته‌ها

در جدول ۱ ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	۵۸/۲۶	۱۳/۸۱
راهبردهای شناختی	۲۱۱/۳۲	۲۳/۴۲
راهبردهای فراشناختی	۱۸۳/۶۷	۲۹/۸۳

1. Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-dunn & Jacobs
2. Multiple Linear Regression
3. Stepwise
4. Statistic Package For Social Science

انگیزش پیشرفت	۸۴/۴۶	۸/۳۹
عملکرد تحصیلی	۱۰۱/۱۳	۱۸/۶۴

در جدول ۲ خلاصه رگرسیون چندگانه برای بررسی فرضیه اول گزارش شد. همان‌طور که در جدول مذکور پیداست، نتایج رگرسیون گام به گام گویای این نکته مهم است که در گام اول تنها متغیر خودکارآمدی با ضریب رگرسیونی استاندارد شده (B) برابر با ۰/۳۳ و همچنین با میزان t برابر با ۶/۲۳، توانسته است متغیر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری ( $p < ۰/۰۰۱$ ) پیش‌بینی کند.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی انگیزش پیشرفت از طریق راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) و خودکارآمدی

مدل	R	R2	ضریب غیر استاندارد		R2 تعدیل شده	t	sig	ضریب استاندارد
			B	خطای استاندارد				
خودکارآمدی	.۳۲۹	.۱۰۸	.۳۲۵	.۰۵۴	.۱۰۶	۶,۲۳	.۰۰۱	.۳۲۹
خودکارآمدی	.۳۷۱	.۱۳۸	.۳۴۹	.۰۵۱	.۱۳۲	۶,۸۶۸	.۰۰۱	.۳۴۳
راهبردهای شناختی			.۶۶۲	.۱۰۵		۶,۳۳۲	.۰۰۱	.۳۱۶
خودکارآمدی			.۲۲۹	.۰۵۱		۵,۸۲۲	.۰۰۱	.۲۹۴
راهبردهای شناختی	.۴۰۳	.۱۶۲	.۶۹۰	.۱۰۳	.۱۵۵	۶,۷۳۰	.۰۰۱	.۳۲۹
راهبردهای فراشناختی			.۱۸۸	.۰۴۸		۳,۹۴۳	.۰۰۱	.۱۹۹

در گام دوم رگرسیون چندمتغیری، اضافه کردن متغیر راهبردهای شناختی، منجر به اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده ۰/۳۴ و t برابر با ۶/۸۶ برای متغیر خودکارآمدی و همچنین اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده ۰/۳۱ و t برابر با ۶/۳۳ برای متغیر راهبردهای شناختی شد که هر دو این‌ها از نظر آماری معنادار می‌باشند ( $p < ۰/۰۰۱$ ). در نهایت در گام سوم رگرسیون چندمتغیری، اضافه کردن متغیر راهبردهای فراشناختی، منجر به اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده ۰/۲۹ و t برابر با ۵/۸۲ برای متغیر خودکارآمدی، اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده ۰/۳۳ و t برابر با ۶/۷۳ برای متغیر راهبردهای شناختی و همچنین

اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده  $0/20$  و  $t$  برابر با  $3/94$  برای متغیر راهبردهای فراشناختی شد که هر سه این‌ها از نظر آماری معنادار می‌باشند ( $p=0/001$ ). این نتایج به این معناست که پیش‌بینی انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان براساس متغیرهای خودکارآمدی، راهبردهای شناختی یادگیری و راهبردهای فراشناختی یادگیری به لحاظ آماری معنادار است ( $p<0/001$ ). بنابراین، با عنایت به آن‌چه در گام نهایی مدل گزارش شده است (مقادیر ضرایب رگرسیونی استاندارد شده در گام سوم) باید این‌گونه نتیجه‌گیری نمود که اگر بخواهیم به پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پردازیم بهترین متغیرهای پیش‌بین به ترتیب متغیرهای خودکارآمدی، راهبردهای شناختی یادگیری و راهبردهای فراشناختی یادگیری می‌باشند.

در جدول ۳ خلاصه رگرسیون چندگانه برای بررسی فرضیه دوم گزارش شد. همان‌طور که در جدول مذکور پیداست، نتایج رگرسیون گام به گام گویای این نکته مهم است که در گام اول مجدداً تنها متغیر خودکارآمدی با ضریب رگرسیونی استاندارد شده ( $B$ ) برابر با  $0/34$  و همچنین با میزان  $t$  برابر با  $6/50$ ، توانسته است متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری ( $p<0/001$ ) پیش‌بینی کند.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) و خودکارآمدی

مدل	R	R2	R2 تعدیل شده		t	sig
			ضریب غیر استاندارد خطای استاندارد	B		
خودکارآمدی	.342	.117	.114	1,489	6,499	.001
خودکارآمدی				1,333	5,755	.001
راهبردهای شناختی	.378	.143	.137	.717	3,097	.002
خودکارآمدی				1,149	4,680	.001
راهبردهای شناختی	.394	.155	.147	.626	2,671	.008
راهبردهای فراشناختی				.559	2,147	.033

در گام دوم رگرسیون چندمتغیری، اضافه کردن متغیر راهبردهای شناختی، منجر به اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده  $0/30$  و  $t$  برابر با  $5/75$  برای متغیر خودکارآمدی و همچنین اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده  $0/16$  و  $t$  برابر با  $3/09$  برای متغیر راهبردهای شناختی شد که هر دو این‌ها از نظر آماری معنادار می‌باشند ( $p < 0/005$ ). در نهایت در گام سوم رگرسیون چندمتغیری، اضافه کردن متغیر راهبردهای فراشناختی، منجر به اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده  $0/26$  و  $t$  برابر با  $4/68$  برای متغیر خودکارآمدی، اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده  $0/14$  و  $t$  برابر با  $2/67$  برای متغیر راهبردهای شناختی و همچنین اندازه ضریب رگرسیونی استاندارد شده  $0/12$  و  $t$  برابر با  $2/14$  برای متغیر راهبردهای فراشناختی شد که هر سه این‌ها از نظر آماری معنادار می‌باشند ( $p < 0/01$ ). این نتایج به این معناست که پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان براساس متغیرهای خودکارآمدی، راهبردهای شناختی یادگیری و راهبردهای فراشناختی یادگیری به لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0/01$ ). بنابراین، با توجه به آن‌چه در گام نهایی مدل گزارش شده است باید این گونه نتیجه‌گیری نمود که اگر بخواهیم به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بپردازیم بهترین متغیرهای پیش‌بین به ترتیب متغیرهای خودکارآمدی، راهبردهای شناختی یادگیری و راهبردهای فراشناختی یادگیری می‌باشند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف در مطالعه حاضر بررسی قدرت پیش‌بینی‌کننده‌گی خودکارآمدی و راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری در انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که به ترتیب متغیرهای خودکارآمدی، راهبردهای شناختی یادگیری و راهبردهای فراشناختی یادگیری توانستند انگیزش پیشرفت و به همین شکل عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند که با مطالعات کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳)؛ هگستاد و کانفر (۲۰۰۵)؛ بندورا و همکاران (۲۰۰۱)؛ ونکوور و همکاران (۲۰۰۱)؛ بانگ (۱۹۹۸)؛ زیمرمان و بندورا (۱۹۹۴)؛ مالتون و همکاران (۱۹۹۱) و صوفی و گنجی (۱۳۹۳) مبنی بر تاثیر خودکارآمدی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی و مطالعات میولاس و ناوارو<sup>۱</sup> (۲۰۱۵)؛ کتمین<sup>۲</sup>

1. Muelas & Navarro  
2. Kummin

و رحمان (۲۰۱۰)؛ فاکیتی<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)؛ رستمی و علی‌آبادی (۱۳۹۳) و عطار خامنه و سیف (۱۳۸۸) مبنی بر تاثیر راهبردهای یادگیری بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی همسو است. قضاوت‌ها در مورد خودکارآمدی، به‌طور خاص به عملکرد آینده اشاره می‌کنند و قبل از عملکرد دانش‌آموزان در فعالیت‌های مربوطه، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. این ویژگی پیش‌بیند بودن باعث می‌شود قضاوت‌های خودکارآمدی نقشی علی در انگیزش تحصیلی ایفا کنند (زیمرمان، ۲۰۰۰). از طرفی، باورهای خودکارآمدی بالا بر روی موفقیت تحصیلی بالا تاثیر می‌گذارند، زیرا دانش‌آموزان دارای کارآمدی بالا دارای باورهای تسلط<sup>۲</sup> می‌باشند. به‌علاوه، خودکارآمدی بالا با پیامدهای مثبت و پایداری در مواجهه با سختی‌ها و مشکلات ارتباط دارد (بندورا و همکاران، ۲۰۰۱؛ کوماراجو و نادلر، ۲۰۱۳؛ رابینز و همکاران، ۲۰۰۴). به‌عنوان مثال، دانش‌آموزانی که به توانایی تحصیلی خود اطمینان دارند اغلب تلاش می‌کنند که در انواع مختلفی از تکالیف درگیر شوند، تلاش بیشتری در کار خود می‌کنند، و در مواجهه با مشکلات یادگیری تحمل بالایی از خود نشان می‌دهند.

بندورا اشاره می‌کند (۱۹۸۶) که اگرچه طبق فرضیات خودکارآمدی و انتظارات پیامدی هر دو بر انگیزش تاثیر می‌گذارند، خودکارآمدی نقش بیشتری را ایفا می‌کند زیرا نوع پیامدهایی که مردم پیش‌بینی می‌کنند وابستگی زیادی به قضاوت‌های آنها از میزان توانایی خود برای عملکرد در شرایط موجود دارد.

در تبیین تأثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان گفت که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث می‌شود افراد از راهکارها و راهبردهای مناسب برای مطالعه و یادگیری استفاده کنند، بتوانند از عهده تکالیف یادگیری برآیند و انگیزه خود را برای یادگیری بالا ببرند. بنابراین افرادی که از این مهارت برخوردارند معمولاً سخت‌کوش، پرتلاش و با پشتکار هستند که این امر باعث افزایش پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود. تبیین دیگر اینکه راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی برگرفته از نظریه خودتنظیمی می‌باشد که خود مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی است و این رویکرد بر نقش فعال فراگیر در مطالعه و یادگیری تأکید دارد

1. Phakiti

2. Mastery beliefs

و این فعال بودن و داشتن حق انتخاب و آزادی عواملی هستند که باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شوند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴).

لذا علاقمند ساختن و انگیزش فراگیران به فعالیت‌های تحصیلی در نظام آموزشی از مسیر راهبردهای شناختی و فراشناختی موضوعی است که باید مورد توجه دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی قرار گیرد. به اعتقاد بروس<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۷) راهبردهای انگیزش برای یادگیری، یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر یادگیری موفق بوده و در صورت توجه آموزش‌دهندگان به این مؤلفه، محیط‌های یادگیری برای یادگیرندگان جذاب‌تر و بانشاط‌تر خواهد بود. بنابراین آموزش و توجه به نحوه یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان و اصلاح به موقع آن از طرف معلم می‌تواند در وضعیت تحصیلی و در نتیجه افزایش انگیزش دانش‌آموزان مؤثر باشد. چرا که آموزش راهبردهای یادگیری موجب می‌گردد تا دانش‌آموزان هر چه بیشتر نسبت به آنچه برای یک یادگیری فعال لازم است، آگاهی یافته و در عمل بتوانند بر فرایند یادگیری نظارت داشته باشند و با دریافت تقویت درونی در این زمینه، انگیزش لازم را برای ادامه یادگیری به دست آورده و موفقیت تحصیلی بالاتری کسب نمایند (عطار خامنه و سیف، ۱۳۸۸).

نمونه در مطالعه حاضر محدود به دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بوده است که لزوم احتیاط در تعمیم‌دهی نتایج را مطرح می‌سازد. دیگر اینکه مطالعه حاضر از نوع همبستگی بوده است. یکی از نقطه ضعف‌های جدی مطالعات همبستگی آن است که نمی‌توان رابطه علی را از آن استنباط نمود. ممکن است ارتباط بین متغیرها در مطالعه حاضر به شکل معکوس باشد و یا رابطه بین آنها ناشی از سایر متغیرها هم‌چون متغیرهای فردی و دموگرافیک (جنسیت، سن، پایه تحصیلی و غیره)، عزت نفس تحصیلی و یا عملکرد تحصیلی پیشین دانش‌آموزان بوده باشد. لذا پیشنهاد می‌شود، متغیرهای مطالعه حاضر با روش‌شناسی دیگری مانند طرح‌های آزمایشی مقطعی و یا به شکل طولی مورد بررسی قرار گیرد.

## منابع

- حسینی، طیبه؛ ترابی، سعید؛ شایان، نسرم؛ اسماعیل‌پور، مهدی و عاشوری، جمال (۱۳۹۴). مقایسه تأثیر آموزش مبتنی بر وب و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد پیشوا. *مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)*، ۶ (۲): ۱۰-۱.
- درتاج، فریبرز (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرایندی و فرآورده‌ای بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و اعتباریابی آزمون عملکرد تحصیلی. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رستمی، فرحناز و علی‌آبادی، وحید (۱۳۹۳). تأثیر راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه. *فصل‌نامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، ۳۰: ۷۵-۶۷.
- سیف، علی‌اکبر. و عطارخامنه، فاطمه (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری مطالعه فراشناختی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۹: ۷۴-۵۷.
- فردانش، هاشم (۱۳۸۳). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A. & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 102-110.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.

- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287–297.
- Bruce, W. T., Dennis, A. A. & Dennis, R. S. (2007). *Learning and Motivation strategies: Your Guide to success*. Pearson Education.
- Chen, S. Q. (2010). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40(2), 155–187.
- Chun, K. W. (2000). Effects of text structure-based knowledge and strategies on second language expository prose comprehension. *香港大學學位論文*, 1-0.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255.
- DeLong, M., Winter, D. & Yackel, C. A. (2004). Management, motivation and student centered instruction I: Analytical framework. *Primus: Problems, Resources and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 13(2), 97–123.
- Good, T. & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology* (5th ed). New York: Harper Collins
- Heggestad, E. D. & Kanfer, R. (2005). The predictive validity of self-efficacy in training performance: Little more than past performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(2), 84–97.
- Heggestad, E. D. & Kanfer, R. (2005). The predictive validity of self-efficacy in training performance: Little more than past performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(2), 84–97.
- Huang, X. & Van-Naerssen, M. (2001). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8(3), 287–307.
- Kayan, F. M. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 859–863.
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25(1), 67–72.
- Kummin, S. & Rahman, S. (2010). The Relationship between the Use of Metacognitive Strategies and Achievement in English. *Social and Behavioral Sciences*, 7, 145–150
- Lai, Y.-C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 43(2), 255–279.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Muelas, A., & Navarro, E. (2015). Learning strategies and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165, 217–221.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris, France: OECD



- Publishing. Retrieved 6 Feb 2016 from: <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Perera, H. N. (2016): The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance: Theoretical Overview and Empirical Update. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 150 (2), 227-249
- Politzer, R. L. & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19, 103-123.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M. & Williams, A. A. (2001). The changing signs in the relationships between self-efficacy, personal goals, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 605–620.
- Weinstein, C. E. & Hume, L. M. (2009). *Study strategies for life long learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wenden, A. L. (1996). What do L2 learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.
- Wenden, A. L. (1996). What do L2 learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.