

میزان پیشرفت تحصیلی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش

علی جان رحیمی^۱، دکتور محمد علی رضایی^۲، شریف احمد احمدی^۳، عبدالباسط یعقوبی^۴
^{۱،۳،۴}محصل ماستری اداره و پالیسی عامه، پوهنځی حقوق و علوم سیاسي، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان
^۲دپارتمنت حقوق جزا و علوم جنایی، پوهنځی حقوق و علوم سیاسي، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان
ایمیل: alijan.rahimi100@gmail.com

چکیده

پیشرفت تحصیلی یکی از معیار مهم برای بررسی موفقیت نظام آموزشی و بررسی استعداد محصلان برای به پایان رساندن یک مقطع تحصیلی به‌شمار می‌رود. این تحقیق به هدف بررسی میزان پیشرفت تحصیلی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش انجام گردید. تحقیق به روش توصیفی-پیمایشی انجام گردید و ابزار جمع‌آوری داده‌ها را پرسشنامه معیاری پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۰) تشکیل می‌دهد. جامعه آماری محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل به تعداد ۶۶۱ نفر بوده و نمونه‌ی آماری آن با اطمینان ۹۵ فیصد ۲۴۱ نفر تعیین شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون t یک-نمونه‌ی استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که میزان پیشرفت تحصیلی این محصلان در حد متوسط قرار دارد. این یافته بیانگر آن است که بین پیشرفت تحصیلی این محصلان با سطح مطلوب پیشرفت تحصیلی فاصله وجود دارد. بنابراین، توجه بیشتر به عوامل مؤثر بر ارتقای عملکرد تحصیلی این محصلان می‌تواند در بهبود پیشرفت تحصیلی آنان نقش داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: انگیزش؛ برنامه‌ریزی؛ پیشرفت تحصیلی؛ تأثیرات هیجانی؛ خودکارآمدی؛ فقدان کنترل پیامد؛ محصلان

The Academic Achievement Level of Master's Students in the Social Sciences Programs at Kabul University (2026)

Ali Jan Rahimi^{1*}, Mohammad Ali Rezayee², Sharif Ahmad Ahmadi³, Abdul Basit Yaqoobi⁴

^{1, 3, 4}Master's Student in Administration and Public Policy, Faculty of Law and Political Sciences, Kabul University, Kabul, Afghanistan

² Department of Criminal Law and Criminology, Faculty of Law and Political Science, Kabul University, Kabul, Afghanistan

Email: alijan.rahimi100@gmail.com

Abstract

Academic achievement is considered one of the key indicators for evaluating the success of an educational system and assessing students' abilities to complete a particular level of education. This study examined the level of academic achievement among master's students enrolled in Social Science programs at Kabul University in 1405. The research employed a descriptive-survey design, and data were collected using the standardized Academic Achievement Questionnaire developed by Fam and Taylor (1990). The statistical population consisted of 646 master's students in Social Science programs at Kabul University, from which a sample of 241 students was selected at a 95% confidence level. Data were analyzed using a one-sample t-test. The findings revealed that the students' level of academic achievement was moderate. This result indicates a gap between the students' current academic achievement and the desirable level of academic performance. Therefore, greater attention to the factors influencing academic performance may improve these students' academic achievement.

Keywords

Academic Achievement; Emotional Effects; Lack of Outcome Control; Motivation; Planning; Self-Efficacy; Students

ارجاع: رحیمی، ع.، رضایی، م.، ع. احمدی، ش. ا. و یعقوبی، ع. (۱۴۰۵). میزان پیشرفت تحصیلی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش. *روزنال علمی-تحقیقی علوم اجتماعی-پوهنتون کابل*

<https://doi.org/10.62810/jss.v9i1.506> ۷۴-۵۳. (۱)۹

مقدمه

الحمد لله رب العالمین و الصلوة و السلام علی سید المرسلین و علی آله و أصحابه أجمعین. تحصیلات عالی یکی از ارکان توسعه و پیشرفت در دنیای امروزی به شمار می‌رود و مسأله‌ی موفقیت یا عدم موفقیت در تحصیلات عالی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی به شمار می‌رود و پیشرفت تحصیلی هر جامعه نشان‌دهنده‌ی موفقیت نظام آموزشی در زمینه‌های هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است (تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰).

پیشرفت تحصیلی سال‌ها است که مورد توجه محققان، مخصوصاً محققان حوزه مدیریت و روانشناسی قرار گرفته است و پیشرفت تحصیلی را به شیوه‌های مختلف تعریف کرده است. از جمله عابدی (۱۳۸۰) پیشرفت تحصیلی را نقطه مقابل افت تحصیلی دانسته‌اند. چنانچه اگر آموخته‌های تحصیلی فرد متناسب با توان و استعداد بالقوه او نباشد و در یادگیری فاصله‌ی قابل توجه بین توان بالقوه و بالفعل او موجود باشد، گفته می‌شود که محصل دچار افت تحصیلی است؛ اما اگر آموخته‌های تحصیلی فرد متناسب با توان و استعداد بالقوه او باشد و در یادگیری بین توان بالقوه و بالفعل او فاصله موجود نباشد، می‌توانیم بگوییم که محصل به پیشرفت تحصیلی نایل گردیده است. یا پیشرفت تحصیلی شامل مجموعه‌ی توانایی‌هایی‌اند که در طول دوره تحصیلی توسط محصلان کسب می‌گردند (رودباری و اصل‌مرز، ۲۰۱۱).

پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین معیارهایی است که در بررسی توانایی محصلان برای اتمام تحصیلات عالی شان و رسیدن به مرحله فارغ التحصیلی در نظر گرفته می‌شود (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶).

تحقیقات متعددی در رابطه به بررسی میزان پیشرفت تحصیلی محصلان انجام شده است که هر کدام به نتایج متفاوتی دست یافته‌اند. چنانچه تحقیقی که توسط سکیز^۱ و همکاران (۲۰۲۱) با هدف بررسی میزان پیشرفت تحصیلی محصلان و عوامل مرتبط با آن در پوهنتون‌های ترکیه انجام شد، نشان داد که سطح پیشرفت تحصیلی محصلان با وضعیت اجتماعی - اقتصادی، فضای روانی پوهنتون و رفتار آموزشی استادان ارتباط دارد. نتایج این تحقیق نشان داد که محصلان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط بوده‌اند. تحقیقی که توسط اُنْگ^۲ و همکاران (۲۰۲۱) با هدف سنجش وضعیت پیشرفت تحصیلی

¹ Sakiz

² Ong

محصلان و رفتارهای مرتبط با سلامت انجام شد، نشان داد که بیشتر محصلان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط بوده و سبک زندگی سالم با عملکرد تحصیلی بهتر همراه است.

جعفری و همکاران (۲۰۱۹) در تحقیق شان نشان داد که میانگین فیصدی محصلان از ۲۰ نمره، ۱۵،۷۳ $\pm$ ۱،۵ و میانگین کلی وضعیت عادات مطالعه از ۹۰ نمره، ۴۵،۷۰ $\pm$ ۱۱،۳۶ به دست آمد. این فیصدی نشان می‌دهد که سطح پیشرفت تحصیلی در این جامعه آماری در حد متوسط رو به بالا قرار دارد. همچنین وضعیت عادات مطالعه در ۸۱،۳ درصد محصلان در سطح متوسط قرار داشت و رابطه مستقیم و معناداری میان عادات مطالعه و پیشرفت تحصیلی مشاهده شد.

تحقیقی که به هدف بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی محصلان در پوهنتون علوم طبی تهران توسط رودباری و همکاران (۲۰۱۴) انجام شد، نشان داد که از مجموع ۶۷۰ محصل، ۲۳۰ نفر (۳۴،۳٪) پسر و ۴۴۰ نفر (۶۵،۶٪) دختر بودند و بالاترین میانگین نمرات دروس مربوط به مؤسسه روانشناسی (۱۸،۶۸) و پایین‌ترین آن مربوط به پوهنځی طبی (۱۵،۲۰) بود. همچنین ۲۹٪ از محصلان در یک یا چند درس مردود شده بودند و ۸،۴٪ یک نیم‌سال تحصیلی را مردود شدند.

تحقیقی که هاشمی (۲۰۲۱) به هدف بررسی اثرات کووید-۱۹ بر پیشرفت تحصیلی محصلان افغانستان و میزان رضایت آنان از آموزش آنالین، این مطالعه را انجام داد، نشان داد که کووید-۱۹ تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی محصلان افغانستان داشته است و محصلان در این دوره بحرانی، رضایت بالایی از آموزش آنالین نداشتند و عملکرد تحصیلی شان در سطح پایین قرار داشت. علاوه بر این، نتایج این تحقیق نشان داد که تفاوت معناداری در پیشرفت تحصیلی محصلان و میزان رضایت آنان از آموزش آنالین بر اساس جنسیت وجود دارد.

از مطالعات بالا نتیجه گرفته می‌شود که هیچ تحقیقی در رابطه به پیشرفت تحصیلی در مقطع ماستری پوهنتوهای افغانستان انجام نشده است. لذا این تحقیق به همین هدف در پوهنتون کابل انجام گردید تا در محدوده‌ی هدف تعیین‌شده‌ی خویش در مقطع ماستری در پوهنتون‌های امارتی به صورت عموم و در برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل به صورت خاص، این خلاء را پر نماید.

در پوهنتون کابل ۳۵ برنامه ماستری و ۱۰ برنامه دکتورا فعال اند. از این برنامه‌ها هزاران محصل در مقطع دکتورا و ماستری همه‌ساله فارغ‌التحصیل می‌شوند. بدون شک اکثریت فارغ‌التحصیلان این برنامه‌ها-مخصوصاً برنامه‌های رشته‌های علوم اجتماعی- از جمله پالیسی‌سازان و سازماندهندگان مهم قدرت و سیاست در افغانستان خواهند بود. کیفیت و چگونگی پیشرفت تحصیلی این محصلان و

فارغ‌التحصیلان آینده، امری است که رابطه‌ی مستقیم با کیفیت و کار و عملکرد آینده‌ی شان دارد. با وجود این مهم تا حالا هیچ تحقیق مشابه و مهمی در رابطه به بررسی میزان پیشرفت تحصیلی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم انسانی در افغانستان و پوهنتون کابل انجام نشده است.

هدف اصلی این تحقیق را بررسی میزان پیشرفت تحصیلی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه. ش تشکیل می‌دهد و اهداف فرعی آن قرار ذیل می‌باشند.

۱. بررسی سطح خودکارآمدی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه. ش؛

۲. بررسی سطح تأثیرات هیجانی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه. ش؛

۳. بررسی سطح مهارت برنامه‌ریزی در محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه. ش؛

۴. بررسی سطح فقدان کنترل پیامد محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه. ش؛

۵. بررسی میزان انگیزش محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه. ش.

مبانی نظری

پیشرفت تحصیلی

پیشرفت در فرهنگ فارسی عمید به معنی پیش رفتن، پیشروی، جلو رفتن، پیروزی و ترقی مورد استعمال قرار می‌گیرد (عمید، ۱۳۸۱، ص ۵۰۹) و تحصیل به معنی فراهم آوردن، حاصل کردن، به دست آوردن، درس خواندن و دانش آموختن آمده است (عمید، ۱۳۸۱، ص ۵۴۵). بنابراین، پیشرفت تحصیلی پیروزی و ترقی در درس خواندن و کسب دانش به شمار می‌رود. همچنین اصطلاح پیشرفت تحصیلی به تجلی جایگاه تحصیلی محصلان اشاره دارد. این اصطلاح به مقدار یادگیری فرد به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف دروس سنجیده می‌شود، اشاره می‌کند (سیف، ۱۳۹۸). یا هم پیشرفت تحصیلی اصطلاحی است که به مقدار یادگیری و معلومات به دست آمده در فرایند یاددهی که توسط آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مورد سنجش و آموزش قرار گرفته است، اشاره دارد (حسینی نسب و اقدام، ۱۳۹۵ به نقل از ابابکری، ۱۴۰۰). در تعریف دیگر می‌توان پیشرفت تحصیلی را در دو بعد پیشرفت تحصیلی و پسرفت تحصیلی در زمینه کسب معلومات نشان داد (رایبزر، ۱۳۹۰). پیشرفت

تحصیلی از جمله مقوله‌هایی است که از دیر زمانی مورد توجه محققان و اندیشمندان حوزه روانشناسی، مدیریت و رهبری بوده است. متخصصان تعلیم و تربیه همواره کوشیده‌اند تا شرایطی را فراهم نمایند که محصلان بیشترین کارایی تحصیلی را داشته باشند. نقش مهم پوهنتون‌ها این است که محصلان را در قسمت پیشرفت تحصیلی یاری نماید. به طور کلی پیشرفت تحصیلی توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از دروس ارائه شده توسط فرد می‌باشد (سعیدی، ۱۳۹۰ به نقل از صفری و علیدادی، ۱۳۹۹). به عبارت دیگر، پیشرفت تحصیلی، مفهومی است که می‌توان آن را از طریق عملکرد نمره‌های صنفی محصلان در درس‌های مختلف مشاهده کرد (کارور و ایتال، ۲۰۱۹ به نقل از ابابکری، ۱۴۰۰).

پیشرفت تحصیلی به معنی موفقیت محصلان در گذراندن دروس یک دوره‌ی تحصیلی مشخص و یا موفقیت در امر یادگیری مطالب درسی می‌باشد. پیشرفت تحصیلی در تضاد افت تحصیلی است که عبارت از مشکلات و معضلات نظام تربیتی بوده و به صورت‌های مختلف؛ مثل عدم موفقیت شاگردان در دستیابی به اهداف مقاطع تحصیلی مربوطه و یا ناکامی و مردودی و یا تکرار صنف درسی مربوطه و ترک تحصیل زودرس و بلا تکلیفی خود را نشان می‌دهند، می‌باشد (شلویری، ۱۳۷۷). پس اگر آموخته‌های پوهنتون یک محصل متناسب با توان و استعداد بالقوه‌ی او باشد یا آموخته‌های فرد متناسب با توان و استعداد وی بوده، در یادگیری فاصله بین استعداد بالقوه و بالفعل او نباشد، می‌توانیم بگوییم که محصل به پیشرفت تحصیلی نایل گردیده است (حیدری، ۱۳۹۶).

معیارهای پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی از راه‌های مختلف و با معیارهای مختلف مشخص می‌شود. یکی از این معیارها معدل شاگرد در یک نیم سال تحصیلی و محاسبه معدل وی در یک سال است. معیار دیگر مشخص کردن پیشرفت تحصیلی، محاسبه نمرات شاگردان در یک درس است. شیوه‌ی دیگر استفاده از مجموع نمرات دروس یک سال می‌باشد و معیار آخر تعیین پیشرفت تحصیلی در طی چند سال و یا یک دوره تحصیلی است (ملکی، ۱۳۸۴ به نقل از برشنا رفیق، ۱۳۹۸). این به این معنا است که پیشرفت تحصیلی محصلان را می‌توان با مقیاس یک‌بعدی سنجید و هم با مقیاس چندبعدی؛ اما به نظر می‌رسد که سنجش پیشرفت تحصیلی با مقیاس چندبعدی مفیدتر خواهد بود. به این دلیل که میان نمرات صنفی برای هر مجموعه از دوره‌های تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ی بهتری از پیشرفت تحصیلی می‌باشد تا ترکیب مجموعه‌ی از دروس متفاوت تحصیلی در یک مقیاس واحد. به هر حال می‌توان معیارهای پیشرفت تحصیلی یک فرد را در یک حیطه خاص؛ مانند مانند ریاضی، تاریخ، مدیریت و غیره تحت عنوان معدل صنفی ویژه طبقه‌بندی کرد. در حالی که مقیاس‌های معدل صنفی عمومی به پیشرفت فرد در همه

موضوعات اشاره می‌کند. از طریق انتخاب مقیاس‌های معدل صنفی ویژه این امکان وجود دارد که پیشرفت تحصیلی هر فرد را در یک گروه ویژه از موضوعات مربوطه تعیین کرد؛ ولی زمانی که معدل صنف عمومی به کار برده می‌شود، امکان پیگیری پیشرفت تحصیلی می‌شود (حیدری، ۱۳۹۶).

نظریه‌های پیشرفت تحصیلی

یک سلسله نظریه‌ها نیز در رابطه به پیشرفت تحصیلی توسط دانشمندان حوزه مدیریت و آموزش مطرح گردیده است. این اندیشمندان انگیزه پیشرفت تحصیلی و عوامل آن را با استفاده از یک سلسله مفاهیم توضیح داده اند که از جمله نظریه دو اندیشمند را در ادامه بررسی می‌کنیم.

نظریه هنری موری^۳. پیشرفت تحصیلی در سال ۱۹۳۸ برای اولین بار مورد توجه هنری موری قرار گرفت. وی و همکارانش نیاز به پیشرفت تحصیلی را به وسیله عوامل و واژه‌های زیر تعریف کرده اند: مواجهه، مشکلات، تسلط یافتن بر امور، سازماندهی اندیشه‌ها، عقاید و امور مختلف، رقابت کردن با دیگران و برتری یافتن بر آنان، تلاش برای از بین بردن موانع و محدودیت‌ها، استقلال و سرعت عمل و رسیدن به ضوابطی که موجب پیشرفت می‌شوند (سلیمی، ۱۳۸۸).

موری نیاز به پیشرفت را به عنوان تمایل به غلبه بر موانع و مشکلات، کسب قدرت و سعی در انجام کارهای مشکل تعریف کرد. موری آزمون دریافت موضوع را به عنوان وسیله‌ای برای مطالعه‌ی نیاز به پیشرفت ابداع کرد (بلوم^۴، ۱۹۸۲؛ ترجمه سیف، ۱۳۸۶ به نقل از ابابکری، ۱۴۰۰).

مک‌گللند نزدیک‌ترین پیوند را با تحقیقات که در زمینه‌ی انگیزه پیشرفت صورت گرفته است، دارا می‌باشد و نظریه‌ی نسبتاً جامعی را در رابطه به نیاز به پیشرفت پدید آورده است. وی پیش از همه چیز تأکید می‌کند که مردم در نیاز خود برای پیشرفت متفاوتند و این نیاز در نوشته‌های و رفتار آنان انعکاس می‌یابد (بنتهام^۵، ۱۹۹۵؛ ترجمه بیابانگرد، ۱۳۸۶ به نقل از ابابکری، ۱۴۰۰).

مک‌گللند در زمینه‌ی نیاز به پیشرفت در افراد چند فرضیه را بیان می‌کند:

۱. افراد از لحاظ درجه‌ی که پیشرفت را تجربه‌ی رضایت‌بخش تلقی می‌کنند، با هم تفاوت دارند.
۲. افراد واجد شرایط نیاز به پیشرفت بسیار در مقایسه با افراد واجد شرایط نیاز به پیشرفت کمتر، موقعیت‌های زیر را ترجیح داده و در آنها سخت‌تر به کار می‌پردازند: الف. موقعیت‌های مشتمل بر مخاطره‌ی متوسط: در مواردی که مخاطره اندک باشد، احساسات

³ Henry Murray

⁴ Blum

⁵ Bentham

مربوط به پیشرفت حداقل خواهد بود و در مواردی که مخاطره بسیار باشد، احتمالاً پیشرفت حاصل نخواهد شد.

ب. موقعیت‌هایی که در آن‌ها آگاهی از نتایج فراهم می‌شود: شخصی واجد شرایط انگیزه‌ی پیشرفت زیاد مایل است بداند که آیا به حصول پیشرفت نایل آمده است یا نه.

ج. موقعیت‌هایی که در آن‌ها مسئولیت فردی فراهم می‌شود: شخصی که گرایش به پیشرفت دارد، می‌خواهد مطمئن گردد که کسی غیر از او برای پیشرفت امتیاز نگیرد.

۳. از آنجایی که این سه گونه موقعیت در نقش‌های کارآفرین یافت می‌شوند، لذا افرادی که نیاز بسیار برای پیشرفت دارد، به نقش بازرگانی کارآفرین به عنوان حرفه‌ی مادام‌العمر جلب می‌شود (کیوانفر، ۱۳۷۴).

نظریه اتکینسون^۶. اتکینسون (۱۹۵۷) کارهای مک‌گللند را تعقیب کرد و نظریه‌ی وی را استحکام بخشید. طبق نظر وی فقط وقتی که فرد بداند عملکردش توسط خودش یا دیگران بر اساس معیاری ارزیابی خواهد شد و نیز بداند که پیامد اعمالش مطلوب یا نامطلوب ارزیابی می‌گردد، بر انگیزه می‌شود (کرمی، ۱۳۹۴).

به نظر اتکینسون محصلان که نیاز زیادی به پیشرفت دارد، خواهان موفقیت در هر موقعیتی نیست، بلکه تنها زمانی که درک کند شرایط به گونه‌ی است که رفتارشان در بعضی تکالیف بر اساس معیار بالا ارزیابی می‌گردد، برای پیشرفت‌گرایی بر انگیزه می‌شوند (سالاری و پاکدامن، ۱۳۹۸ به نقل از ابابکری، ۱۴۰۰).

مدل خودکارآمدی بندورا

نظریه خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین نظریه‌های معاصر در حوزه روان‌شناسی تربیتی، انگیزش و یادگیری است که توسط البرت بندورا^۷ در چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی - شناختی (Social Cognitive Theory) مطرح شد. بندورا تأکید می‌کند که رفتار انسان تنها نتیجه عوامل محیطی یا ویژگی‌های شخصیتی نیست، بلکه تعامل متقابل بین عوامل فردی، رفتاری و محیطی تعیین‌کننده عملکرد انسان است (Bandura, 1986). در این چارچوب، باور فرد نسبت به توانایی‌های خود برای انجام موفق یک فعالیت، نقش بسیار مهمی در تعیین میزان تلاش، پشتکار و موفقیت دارد. این باور همان

^۶ Atkinson

^۷ Albert Bandura

مفهوم خودکارآمدی است که به عنوان یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی، عملکرد شغلی و سازگاری روانی شناخته می‌شود (Bandura, 1997).

بندورا (۱۹۹۷) در نظریه اجتماعی-شناختی خود بیان می‌کند که باور فرد به توانایی‌هایش (Self-Efficacy) بیش از استعداد واقعی او در پیشرفت تحصیلی نقش دارد و دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، در مواجهه با تکالیف دشوار، پشتکار بیشتری نشان می‌دهند.

مدل خودکارآمدی بندورا^۸ خودکارآمدی را به‌عنوان باورهای بازدارنده یا تسهیل‌کننده فرد نسبت به «توانایی انجام یک تکلیف مشخص» توصیف می‌کند و این باورها رفتار، تلاش و پشتکار یادگیرنده را شکل می‌دهند. این چارچوب توضیح می‌دهد که خودکارآمدی تعیین می‌کند دانش‌آموزان آیا تکلیف را شروع می‌کنند، چه مقدار تلاش می‌کنند و تا چه حد در برابر موانع پایداری نشان می‌دهند (Aslam, 2017).

بندورا بیان می‌کند افرادی که باور دارند قادر به انجام یک فعالیت هستند، احتمال بیشتری دارد که در آن فعالیت تلاش بیشتر، پایداری بالاتر و عملکرد موفق‌تر داشته باشند. در مقابل، افرادی که نسبت به توانایی‌های خود شک دارند، معمولاً از انجام وظایف دشوار اجتناب می‌کنند، سریع‌تر دلسرد می‌شوند و عملکرد ضعیف‌تری نشان می‌دهند (Bandura, 1977). بنابراین، خودکارآمدی نه تنها بر انتخاب فعالیت‌ها تأثیر می‌گذارد، بلکه بر میزان تلاش، سطح استقامت در برابر مشکلات و کیفیت یادگیری نیز اثرگذار است.

روش تحقیق

این تحقیق از نگاه روش توصیفی-پیمایشی، از نگاه هدف کاربردی و با توجه به ماهیت اطلاعات کمی است.

جامعه آماری

پوهنتون کابل در سه سطح برنامه تحصیلی دارد: در مقطع لیسانس، مقطع ماستری و مقطع دکتورا. در مقطع ماستری ۳۵ برنامه و در مقطع دکتورا ۱۰ برنامه فعال وجود دارد که از آن جمله ۱۹ برنامه ماستری مربوط برنامه‌های رشته‌های علوم اجتماعی این پوهنتون بوده و که از آن جمع ۱۵ برنامه آن محصل جذب کرده است که مجموع محصلان این ۱۵ برنامه ۶۴۶ نفر می‌باشند. هدف از برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی در این تحقیق برنامه‌هایی اند که در پوهنشی‌های حقوق و علوم سیاسی،

⁸ Bandura self-efficacy model

اقتصاد، شرعیات، روانشناسی و علوم تربیتی، اداره و پالیسی عامه، ارتباطات و ژورنالیزم، زبان و ادبیات داخلی و خارجی، علوم اجتماعی و هنرهای زیبا ایجاد گردیده اند. بنابراین، جامعه آماری این تحقیق را محصلان برنامه‌های ماستری این ۱۵ برنامه به تعداد ۶۴۶ نفر در سال ۱۴۰۵ تشکیل می‌دهند.

نمونه و نمونه‌گیری

حجم نمونه در سطح اعتماد ۹۵ فی صد مطابق فرمول کوکران^۹ تعداد ۲۴۱ نفر تعیین شده است. این تعداد با توجه به تعداد محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی در پوهنتون کابل از ۶۴۶ محصل تعیین گردید. جامعه آماری این تحقیق شامل محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل بود و رشته‌های علوم اجتماعی شامل ۱۵ برنامه با رشته‌های مختلف می‌باشد. بنابراین، برای اطمینان از حضور مناسب تمام رشته‌ها در نمونه، از روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی استفاده شد. ابتدا جامعه آماری بر اساس رشته تحصیلی به طبقات جداگانه تقسیم گردید و سپس تعداد نمونه مورد نیاز از هر طبقه به صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزار و روش جمع‌آوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌های این تحقیق از پرسشنامه معیاری عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴) استفاده شده است. پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور که حاصل تحقیق این دو محقق در زمینه‌ی بررسی عملکرد تحصیلی است، شامل ۴۸ گویه و ۵ بُعد (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، خودکارآمدی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) می‌باشد. در روش نمره‌گذاری، هر گویه دارای ۵ پاسخ می‌باشد که در مقوله‌های هیچ، نمره ۱؛ کم، نمره ۲؛ تا حدی، نمره ۳؛ زیاد، نمره ۴ و خیلی زیاد، نمره ۵ تعلق می‌گیرد و در ۵ سؤال که به صورت منفی می‌باشد، روش نمره‌گذاری برعکس می‌باشد. پایایی این پرسشنامه در تحقیق مرادیان (۱۳۹۲) ۰,۸۲ تعیین گردیده است و در تحقیق یادگار و فایق (۱۴۰۲) ۰,۹۲ تعیین گردیده است. همچنین در تحقیق دُرَتاج (۱۳۸۳) ۰,۷۴ تعیین گردیده است.

جدول ۱: سنجش پایایی ابعاد پرسشنامه فام و تیلور

متغیر	ضریب آلفا کرونباخ
خودکارآمدی	۰,۷۷۵
تأثیرات هیجانی	۰,۸۸۹
برنامه‌ریزی	۰,۸۱۶
فقدان کنترل پیامد	۰,۷۶
انگیزش	۰,۶۷
کل پرسشنامه	۰,۸۱۱

^۹ Cochran

جدول ۱ نشان می‌دهد که ضریب آلفای کرونباخ مجموع این پرسشنامه در این تحقیق برابر است به ۰,۸۱۱ و ضرایب آلفای کرونباخ هر بعد این پرسشنامه به ترتیب ۰,۸۸۹، ۰,۷۷۵، ۰,۸۱۶، ۰,۷۶، ۰,۶۷ و ۰,۶۷. این ضرایب نشان‌دهنده پایایی مطلوب و قابل برای این پرسشنامه در این تحقیق می‌باشد.

روش جمع‌آوری داده‌ها در این تحقیق پیمایشی می‌باشد. این پرسشنامه در (۲۰) صنف مربوط سمسترهای دوم و چهارم و به (۳۰۰) محصل توزیع شد و به تعداد (۲۵۵) پرسشنامه بعد از خانه‌پوری توسط محصلان جمع‌آوری گردیده و در نرم‌افزار SPSS.26 وارد گردید. این داده‌ها بعد از پاک‌کاری^{۱۰} به تعداد ۱۴ عدد پرسشنامه از این جمع به دلیل غیر نارمل بودن آن حذف گردید و به تعداد ۲۴۱ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های این تحقیق بعد از جمع‌آوری توسط نرم‌افزار SPSS.26 تجزیه و تحلیل گردید. نارمل بودن داده‌ها توسط آزمون تک‌نمونه‌ی کلومگروف-اسمیرنوف^{۱۱} بررسی گردید. با توجه به هدف این تحقیق آزمون‌های فریکونسی برای معلومات جمعیت‌شناختی و با توجه به اهداف این تحقیق و نظر به نارمل بودن داده‌ها آزمون تک‌نمونه‌ی T^{۱۲} به منظور سنجش میزان عملکرد تحصیلی و ابعاد پیشرفت تحصیلی این محصلان انجام گردید.

جدول ۲: بررسی نارمل بودن داده‌ها

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
میزان پیشرفت تحصیلی	241	142.5975	17.27160	0.200 ^d

جدول ۲ نشان می‌دهد که ($P\text{-value}=0.200>0.05$)، انحراف معیار برابر است به (۱۷,۲۷۱) و میانگین هم برابر است به ۱۴۲,۵۹۴. از آن آنجایی که قیمت P بزرگ‌تر از ۰,۰۵ تشخیص گردیده است، نتیجه گرفته می‌شود که داده‌های این متغیر نارمل است.

¹⁰ Data cleaning

¹¹ One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

¹² One-Sample T Test

یافته‌ها

جدول ۳: معلومات جمعیت شناختی جامعه آماری

سن اشتراک کنندگان	تعداد	فیصدی
20-30	163	67.6
31-40	67	27.8
41-50	11	4.6
مجموع	241	100.0
رشته تحصیلی	تعداد	فیصدی
جزا و جرم شناسی	19	7.9
روابط بین المللی	18	7.5
اداره تجارت	6	2.5
امور مالی و بانکی	21	8.7
افغانستان شناسی	28	11.6
هنرهای بصری و نمایشی	7	2.9
ادبیات عربی	10	4.1
ادبیات دری	15	6.2
ادبیات پشتو	15	6.2
اداره و پالیسی عامه	30	12.4
ارتباطات جمعی	29	12.0
مدیریت آموزشی	22	9.1
روانشناسی عمومی	13	5.4
فقه و قانون	8	3.3
مجموع	241	100.0
فیصدی نمرات سمستر قبلی	تعداد	فیصدی
60-70	9	3.7
71-80	90	37.3
81-90	99	41.1
91 و بالاتر از آن	40	16.6
مجموع	238	98.8
بی پاسخ	3	1.2
مجموع کل	241	100.0
سمستر	تعداد	فیصدی
دوم	145	60.2
چهارم	96	39.8
مجموع	241	100.0
حالت مدنی	تعداد	فیصدی
مجرد	88	36.5
متاهل	153	63.5
مجموع	241	100.0

جدول ۳ که حاوی مشخصات جمعیت‌شناختی نمونه آماری این تحقیق می‌باشد، در ۵ کتگوری تقسیم‌بندی شده است.

در قسمت اول جدول ۳ نشان‌دهنده‌ی آن است که بیشترین فیصدی اشتراک‌کنندگان جوانان بین سنین ۲۰-۳۰ بوده که ۶۷,۶ فیصد مجموع اشتراک‌کنندگان را تشکیل می‌دهند. بعد از آن بیشترین فیصدی مربوط سنین ۳۱-۴۰ می‌باشند که ۲۷,۸ فیصد را تشکیل می‌دهند و بعد از آن هم به ترتیب سنین ۴۱-۵۰ با فیصدی ۴,۶ قرار دارد.

در قسمت دوم این جدول نشان می‌دهد که از ۱۵ برنامه فعال ماستری در رشته‌های علوم اجتماعی ۱۴ برنامه اشتراک داشته اند که بیشترین آمار اشتراک‌کنندگان مربوط برنامه ماستری اداره و پالیسی عامه با تعداد ۳۰ نفر و فیصدی ۱۲,۴ تشکیل می‌دهد و بعد از آن هم به ترتیب برنامه ارتباطات جمعی با تعداد ۲۹ نفر و فیصدی ۱۲ فیصد، افغانستان‌شناسی با تعداد ۲۸ نفر و فیصدی ۱۱,۶، مدیریت آموزشی با تعداد ۲۲ نفر و فیصدی ۹,۱، امور مالی و بانکی با تعداد ۲۱ نفر و فیصدی ۸,۷، جزا و جرم‌شناسی با تعداد ۱۹ نفر و فیصدی ۷,۹، روابط بین‌المللی با تعداد ۱۸ نفر و فیصدی ۷,۵، ادبیات دری و ادبیات پشتو هر کدام با تعداد ۱۵ نفر و فیصدی ۶,۲، روانشناسی عمومی با تعداد ۱۳ نفر و فیصدی ۵,۴، برنامه ماستری فقه و قانون با تعداد ۸ نفر و فیصدی ۳,۳، هنرهای بصری و نمایشی با تعداد ۷ نفر و فیصدی ۲,۹ و در اخیر برنامه ماستری اداره تجارت با تعداد ۶ نفر و فیصدی ۲,۵ با کم‌ترین در جایگاه آخر قرار دارد.

در قسمت سوم که مربوط فیصدی نمرات سمستر قبلی می‌شود، جدول ۳ نشان می‌دهد که بیشترین فیصدی مربوط فیصدی (۸۱-۹۰) فیصد می‌شود که از مجموع اشتراک‌کنندگان ۹۹ نفر و فیصدی ۴۱,۱ تشکیل می‌دهد و بعد از آن هم فیصدی نمرات (۷۱-۸۰) با تعداد ۹۰ نفر و فیصدی ۳۷,۳ فیصد قرار دارد و بعد از آن فیصدی (۹۰ و بالاتر از آن) با تعداد ۴۰ نفر اشتراک‌کنند با فیصدی ۱۶,۶ قرار دارد و در اخیر فیصدی (۶۰-۷۰) با تعداد ۹ نفر اشتراک‌کننده و فیصدی ۳,۷ قرار دارد. با توجه به آمار فوق می‌توان نتیجه گرفت که اگر معیار پیشرفت تحصیلی اوسط نمرات را قرار دهیم، سطح پیشرفت تحصیلی در محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی در حد مطلوب قرار دارد؛ زیرا فیصدی بیشترین اشتراک‌کنندگان بالاتر از ۸۱ فیصد می‌باشند.

در قسمت چهارم که مربوط سمسترهای اشتراک‌کنندگان می‌شود، این جدول نشان می‌دهد که بیشترین اشتراک‌کنندگان در این تحقیق از سمستر دوم بوده اند که با تعداد ۱۴۵ نفر و فیصدی ۶۰,۲ فیصدی

بیشترین فیصدی نمونه آماری را تشکیل می‌دهند و اشتراک‌کنندگان در سمستر چهارم با تعداد ۹۶ نفر اشتراک‌کننده و فیصدی ۳۹,۸ در درجه دوم قرار دارد.

در قسمت پنجم جدول که مربوط به حالت مدنی اشتراک‌کنندگان می‌شود، نشان می‌دهد که بیشترین اشتراک‌کنندگان با تعداد ۱۵۳ نفر و فیصدی ۶۳,۵ فیصد متأهل اند و تعداد ۸۸ نفر با فیصدی ۳۶,۵ فیصدی مجرد بوده‌اند.

میزان پیشرفت تحصیلی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش در چه حد است؟

جدول ۴: میزان پیشرفت تحصیلی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار فرضی	تفاوت میانگین	درجه آزادی	سطح معناداری
پیشرفت تحصیلی	241	142.597	17.271	143	-0.40	240	0.718

جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین عملکرد تحصیلی محصلان برابر با ۱۴۲,۵۹۷ بوده است، در حالی که مقدار فرضی آزمون ۱۴۳ در نظر گرفته شده است. تفاوت میانگین مشاهده‌شده با مقدار فرضی برابر با ۰,۴۰- (Mean difference = -0.40) که نشان‌دهنده پایین‌تر بودن بسیار جزئی میانگین واقعی نسبت به مقدار فرضی است. مقدار آماره t برابر با ۰,۳۶- و درجه آزادی برابر با ۲۴۰ به دست آمده است. همچنین سطح معناداری آزمون برابر با ۰,۷۱۸ است که از سطح خطای ۰,۰۵ بزرگ‌تر می‌باشد ($p=0.718 > 0.05$). بنابراین، تفاوت میانگین پیشرفت تحصیلی با مقدار فرضی از لحاظ آماری معنادار نیست.

در نتیجه می‌توان بیان کرد که پیشرفت تحصیلی محصلان تقریباً در سطح مقدار فرضی قرار داشته و اختلاف مشاهده‌شده ناشی از خطای نمونه‌گیری و تصادف آماری است. از آن جایی که مقداری فرضی از ربع متوسط ربع‌ها در نظر گرفته شده است، گفته می‌توانیم که سطح پیشرفت تحصیلی در محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم انسانی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش در حد متوسط رو به پایین قرار دارد.

میزان خودکارآمدی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش چگونه است؟

جدول ۵: بررسی میزان خودکارآمدی محصلان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حد متوسط	تفاوت میانگین	تی	درجه آزادی	سطح معناداری
خودکارآمدی	241	28.33	5.420	28	0.349	0.939	240	0.349

جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین میزان خودکارآمدی با انحراف معیار ۵,۴۲۰ برابر است به ۲۸,۳۳ و مقدار حد متوسط برابر است به ۲۸ (Test value=28) و تفاوت میانگین برابر است به ۰,۳۴۹. این موضوع نشان می‌دهد میانگین واقعی به مقدار کمی بیشتر از مقداری فرضی می‌باشد. و مقدار تی برابر است به ۰,۹۳۹ و درجه آزادی در تعداد ۲۴۱ نفر برابر است به ۲۴۰. همچنین جدول ۵ نشان می‌دهد که سطح معناداری برابر است به ۰,۳۴۹ از آنجایی که $p=0.349 < 0.05$ بنابراین، بین میانگین واقعی و مقدار حد متوسط تفاوت معنادار دیده نمی‌شود. در نتیجه گفته می‌توانیم که سطح خودکارآمدی در حد متوسط و رو به بالا تشخیص گردید.

میزان تأثیرات هیجانی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ هـ. ش در چه حد است؟

جدول ۶: بررسی میزان تأثیرات هیجانی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حد متوسط	تفاوت میانگین	تی	درجه آزادی	سطح معناداری
تأثیرات هیجانی	241	19.760	6.760	19	0.448	1.029	240	0.305

جدول ۶ نشان می‌دهد که میانگین تأثیرات هیجانی با انحراف معیار ۶,۷۶۰ برابر است به ۱۹,۷۶۰ و مقداری فرضی ۱۹ تعیین گردیده است. تفاوت میانگین ۰,۴۴۸ تشخیص شده است. یعنی میانگین کمی بیشتر از مقدار فرضی به دست آمده است. مقدار تی مساوی است به ۱,۰۲۹ و درجه آزادی (df) مساوی است به ۲۴۰. از آنجایی که سطح معناداری (P) مساوی است به ۰,۳۰۵ و بزرگ‌تر از ۰,۰۵ است $(p=0.305 > 0.05)$. بنابراین، تفاوت بین میانگین و مقدار فرضی (Test Value) معنادار نیست. یعنی میزان تأثیر هیجانی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در حد متوسط رو به بالا تعیین گردیده است.

میزان فقدان کنترل پیامد در محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ چگونه است؟

جدول ۷: بررسی میزان فقدان کنترل پیامد در محصلان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حد متوسط	تفاوت میانگین تی	درجه آزادی	سطح معناداری
فقدان کنترل پیامد	241	9.713	2,312	10	-0.28631	240	0.056

جدول ۷ نشان می‌دهد که میانگین میزان فقدان کنترل پیامد برابر است به ۹,۷۱۳ حال آن که مقدار فرضی تعیین شده مساوی به ۱۰ است. یعنی تفاوت میانگین (۰,۲۸۶۳۱-) است و مقدار تی مساوی است به (۱,۹۲۲-) و درجه آزادی ۲۴۰ تعیین گردیده است. سطح معناداری (P) برابر است به (۰,۰۵۶). این موضوع به این معنا است که نتیجه آزمون تقریباً در مرز رد یا تأیید فرضیه صفر قرار دارد. به عبارت دیگر تفاوت میانگین و مقدار فرضی تقریباً معنادار است؛ اما معنادار نیست. در نتیجه گفته می‌توانیم که فقدان کنترل پیامد در این محصلان در حد متوسط رو به پایین است.

میزان استفاده از برنامه‌ریزی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش در چه حد است؟

جدول ۸: بررسی میزان استفاده از برنامه‌ریزی در محصلان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار فرضی	تفاوت میانگین تی	درجه آزادی	سطح معناداری
استفاده از برنامه‌ریزی	241	51.4979	9.37378	51	0.49793	240	0.410

جدول ۸ نشانگر آن است که میانگین استفاده از برنامه‌ریزی در جامعه‌ی آماری برابر است به (۵۱,۴۹۷) و حال آن که مقدار فرضی ۵۱ تعیین گردیده است. این موضوع نشانگر آن است که میانگین کمی بیشتر از مقداری فرضی بوده و تفاوت میانگین (۰,۴۹۷) تشخیص گردیده است. مقدار تی (۰,۸۲۵) و درجه آزادی ۲۴۰ می‌باشد. در اخیر، چون سطح معناداری بیشتر از ۰,۰۵ تشخیص شده است ($p = 0.305 > 0.05$). بنابراین، تفاوت میانگین و مقدار فرضی معنادار نیست. در نتیجه گفته می‌توانیم که استفاده از برنامه‌ریزی در جامعه آماری این تحقیق در حد متوسط و رو به بالا قرار دارد.

میزان انگیزش در محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش چگونه است؟

جدول ۹: بررسی میزان انگیزش در محصلان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار فرضی	تفاوت میانگین	تی	درجه آزادی	سطح معناداری
انگیزش	241	38.9419	5.98581	39	-0.05809	-0.151	240	0.880

جدول ۹ نشان می‌دهد که میانگین میزان انگیزش در این محصلان (۳۸,۹۴۱) و مقدار فرضی ۳۹ تعیین گردیده است. یعنی تفاوت میانگین فقط (۰,۰۵۸۰-) و این موضوع نشان می‌دهد که میانگین به اندازه بسیار کمی از مقدار فرضی کم‌تر است. مقدار تی ۰,۱۵۱- و سطح معناداری ۰,۸۸۰ تشخیص گردیده است. از آنجایی که سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰,۰۵ به دست آمده است، تفاوت میانگین و مقدار فرضی معنادار نیست. نتیجه این می‌شود که سطح انگیزش در این محصلان در حد متوسط رو به پایین است.

بحث و مناقشه

این تحقیق به هدف بررسی میزان پیشرفت تحصیلی در محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه. ش انجام گردید. همچنین بررسی میزان ابعاد پیشرفت اهداف فرعی این تحقیق را تشکیل می‌دهند.

یافته‌های تحقیق نشان داد که سطح کلی میزان پیشرفت تحصیلی در محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در حد متوسط رو به پایین قرار دارد. این نتیجه بیانگر آن است که علی‌رغم برخورداری نسبی محصلان از ظرفیت‌های علمی و آموزشی، هنوز فاصله قابل توجهی میان وضعیت موجود و سطح مطلوب پیشرفت تحصیلی وجود دارد. سطح خودکارآمدی و تأثیر هیجانی این محصلان که جزء پیشرفت تحصیلی به شمار می‌روند، کمی بیشتر از سطح متوسط تشخیص گردید. یعنی میزان خودکارآمدی و میزان تأثیر هیجانی جامعه آماری این تحقیق در حد متوسط رو به بالا تعیین گردید. این نتیجه به این معناست که محصلان از نظر باور به توانایی‌های خود و مدیریت نسبی هیجانات تحصیلی در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارند. این یافته با نتایج تحقیقات سکیز و همکاران (۲۰۲۱) و اُنْگ و همکاران (۲۰۲۱) هم‌سو است، که در آن‌ها نیز نقش عوامل روانی و هیجانی در بهبود عملکرد تحصیلی تأیید شده است. نظریه بندورا (۱۹۹۷) نیز تأکید می‌کند که باور فرد به توانایی‌هایش نقش اساسی در موفقیت تحصیلی و انگیزش آموزشی دارد.

میزان فقدان کنترل پیامد و میزان انگیزش در این جامعه آماری نیز در حد متوسط به پایین گزارش گردید و در نتیجه میزان استفاده از برنامه در این محصلان در حد متوسط رو به بالا گزارش گردید. از

دیدگاه نظریه اتکینسون، انگیزش پیشرفت زمانی افزایش می‌یابد که فرد احساس کند تلاش‌هایش منجر به پیامدهای قابل ارزیابی و ارزشمند می‌شود (اتکینسون، ۱۹۵۷). بنابراین، پایین بودن نسبی انگیزش در این تحقیق می‌تواند ناشی از ضعف در نظام بازخورد آموزشی، نبود تشویق کافی یا عدم شفافیت در معیارهای ارزیابی باشد.

یافته‌های تحقیق همچنین نشان داد که میزان استفاده از برنامه‌ریزی در این محصلان نیز در حد متوسط رو به بالا قرار دارد. یعنی این محصلان تا حدی از مهارت‌های مدیریت زمان و برنامه‌ریزی برخوردار هستند؛ اما این مهارت‌ها هنوز به سطح مطلوب نرسیده است.

یافته‌های این تحقیق یافته‌های تحقیقات سکنز و همکاران (۲۰۲۱)، یافته‌های تحقیق اُنْگ همکاران (۲۰۲۱)، جعفری و همکاران (۲۰۱۹) را تأیید می‌کند؛ اما یافته‌های این تحقیق با یافته‌های تحقیقات سربازوطن و همکاران (۲۰۱۸) و یافته‌های تحقیق رودباری و همکاران (۲۰۱۴) که مردودی محصلان را معیار پیشرفت تحصیلی قرار داده‌اند، هم‌خوانی ندارد. و همچنان یافته‌های این تحقیق با یافته‌های تحقیق هاشمی (۲۰۲۱) که در یک مقطع حساس در افغانستان انجام شده است متفاوت به دست آمده است.

نتیجه‌گیری

این تحقیق به هدف سنجش میزان پیشرفت تحصیلی محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش انجام گردید. بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل‌های آماری، نتیجه کلی تحقیق نشان می‌دهد که سطح پیشرفت تحصیلی محصلان در این جامعه آماری در سطح متوسط رو به پایین قرار دارد.

تحلیل ابعاد مرتبط با پیشرفت تحصیلی نشان داد که خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی و مهارت برنامه‌ریزی در سطح نسبتاً مطلوب (متوسط رو به بالا) قرار دارند، در حالی که انگیزش تحصیلی و احساس کنترل بر پیامدها در سطح متوسط رو به پایین مشاهده گردید. این الگو بیانگر آن است که مسأله اصلی در ضعف عملکرد تحصیلی، بیشتر ناشی از عوامل انگیزشی و کنترولی است تا کمبود توانایی‌های شناختی یا مهارتی. به بیان دقیق‌تر، محصلان در سطح «توانمندی» وضعیت قابل قبول دارند؛ اما در سطح «انگیزش، استمرار و جهت‌دهی به رفتار تحصیلی» با محدودیت‌هایی مواجه‌اند.

با توجه به یافته‌های این تحقیق پیشرفت تحصیلی در برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل یک پدیده چندبعدی است که تنها با معیارهای کمی؛ مانند نمره قابل تبیین نیست، بلکه نیازمند تحلیل هم‌زمان عوامل روان‌شناختی، انگیزشی و ساختاری می‌باشد.

در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که ارتقای پیشرفت تحصیلی در محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه. ش نیازمند یک رویکرد نظام‌مند، چندبعدی و مبتنی بر اصلاح هم‌زمان عوامل فردی و سازمانی است. اجرای مؤثر این اقدامات می‌تواند فاصله میان ظرفیت بالقوه و عملکرد واقعی محصلان را کاهش داده و زمینه بهبود کیفیت تحصیلی و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد را در سطح کشور فراهم سازد.

با وجود آن که نتایج تحقیق در زمینه بررسی میزان پیشرفت تحصیلی در پوهنتون‌های افغانستان از اهمیت زیادی برخوردار است؛ اما با یک سلسله محدودیت‌ها نیز مواجه خواهد بود. این تحقیق، یک تحقیق میدانی است و داده‌ها و اطلاعات آن با استفاده از پرسشنامه جمع‌آوری گردیده و جامعه آماری این تحقیق را فقط محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل تشکیل می‌دهند. یعنی سایر رشته‌های تحصیلی و نیز مقاطع لیسانس و دکتورا شامل نمی‌شود. بنابراین، امکان دارد که نتایج این تحقیق در همه گروه‌های تحصیلی قابل تعمیم نباشد. از طرفی دیگر، این تحقیق در سال ۱۴۰۵ ه. ش انجام گردید و سرعت تغییر مخصوصاً در عرصه تکنالوژی بیشتر از هر وقت قابل ملاحظه و محسوس است و این امکان وجود دارد که تغییر در تکنالوژی موجب تأثیر بر کیفیت و کمیت آموزش و پیشرفت تحصیلی محصلان گردد و در نتیجه این تغییر سبب گردد که پیشنهادات که برابند نتیجه این تحقیق است به مرور زمان قابل اعمال نباشد.

با توجه به این که یافته‌های تحقیق نشان داد که سطح انگیزش تحصیلی و کنترل پیامد در میان محصلان در حد متوسط رو به پایین قرار دارد، پیشنهاد می‌شود پوهنتون کابل مراکز تخصصی مشاوره تحصیلی و روان‌شناختی را برای محصلان برنامه‌های ماستری ایجاد و فعال سازد. این مراکز می‌تواند از طریق برگزاری جلسات مشاوره فردی و گروهی، میزان اعتماد به نفس، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی محصلان را تقویت نموده و زمینه کاهش فشارهای هیجانی و اضطراب‌های آموزشی را فراهم نمایند.

همچنین پیشنهاد می‌شود پوهنتون کابل در شیوه‌های تدریس و ارزیابی برنامه‌های ماستری تجدید نظر نماید و از روش‌های آموزشی فعال، مشارکتی و تحقیق‌محور بیشتر استفاده کند. استفاده از روش‌هایی؛ مانند آموزش مبتنی بر حل مسئله، بحث‌های علمی، تحقیق گروهی و ارائه‌های علمی می‌تواند باعث افزایش مشارکت محصلان، تقویت انگیزش تحصیلی و افزایش احساس مسئولیت علمی آنان گردد.

با توجه به اهمیت نقش فارغ‌التحصیلان برنامه‌های ماستری علوم اجتماعی در آینده علمی و مدیریتی کشور، پیشنهاد می‌شود زمینه دسترسی بیشتر محصلان به منابع علمی، کتابخانه‌های دیجیتال، ژورنال‌های معتبر علمی، برنامه‌های تحقیقاتی و فرصت‌های تحقیقی فراهم گردد. یعنی آمريت انسجام برنامه‌های فوق لیسانس با هماهنگی و همکاری معاونیت تحقیقات و مجله علمی و معاونیت امور محصلان ورکشاپ‌های تخصصی را در این زمینه برای محصلان برگزار نماید. این اقدام می‌تواند علاقه‌مندی علمی محصلان را افزایش داده و کیفیت پیشرفت تحصیلی آنان را بهبود بخشد.

همچنین پیشنهاد می‌شود که محققان در مورد عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی این محصلان تحقیق نمایند. تا از طریق شناسایی این عوامل مشخص شود که کدام عوامل بیشتر تأثیرگذارند و به منظور تقویت این و عوامل راه‌کار منظم و مشخص ترتیب گردد.

سپاس و قدردانی

نویسندگان از آمريت انسجام برنامه‌های فوق لیسانس و محصلان برنامه‌های ماستری رشته‌های علوم اجتماعی پوهنتون کابل در سال ۱۴۰۵ ه.ش. صمیمانه سپاسگزاری می‌کنند. بدون شک اگر همکاری ایشان نمی‌بود، انجام این تحقیق امکان‌پذیر نبود. همچنین از مرورگران، اعضای هیأت تحریر و سایر دست‌اندرکاران علمی و تخنیکی ژورنال علمی-تحقیقی علوم اجتماعی پوهنتون کابل صمیمانه سپاس و قدردانی داریم که با ابراز نظریات نیک و سازنده‌ی شان در قسمت بهبود علمی و ساختاری این مقاله نقش اساسی داشته است.

سهم نویسندگان

در این تحقیق نویسنده اول تحقیق را طراحی کرده و همه اجزای مربوط به تحقیق که شامل مقدمه، بیان مسأله، اهداف، یافته‌ها و نتیجه‌گیری می‌شود، انجام داده است. نویسنده دوم به حیث استاد رهنما مقاله را مورد بازنگری قرار داده و اصلاحات لازم را برای بهبود مقاله وارد کرده است. نویسندگان سوم و چهارم در قسمت جمع‌آوری داده‌های این تحقیق از جامعه‌ی آماری نقش اساسی داشته اند.

تضاد منافع

نویسندگان تصدیق می‌نمایند که هیچگونه تضاد منافع مادی و معنوی در این مقاله وجود ندارد.

منابع

- ابابکری، ی. (۱۴۰۰). بررسی رابطه‌ی روش تدریس مبتنی بر باز با پیشرفت تحصیلی و اخلاقیت دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهر سستک. تیزس ماستری، ایران: پوهنتون آزاد اسلامی واحد بندر لنگه.
- بلوم، ب. س. (۱۹۹۰). ویژگی‌های انسانی و یادگیری در مدرسه (ترجمه‌ی علی‌اکبر سیف). تهران: نشر دوران.
- تمنایی فر، م. و گندمی، ز. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۱)، ۲۲-۲۴. [لینک](#)
- خدای، ن.؛ عابدی، ا. و آتش‌پور، سعید. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش حافظه فعال و فراشناخت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر ناتوان در یادگیری ریاضی. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲(۴۳)، ۴۵-۵۳. [لینک](#)
- رایبیز، آنتونی. (۱۳۹۰). نظام مدیریت زندگی، مدیریت زمان برای سریع‌تر به نتیجه رسیدن، ترجمه‌ی پارسیان و اعرابی، تهران: نشر نسل نواندیش.
- رفیق، ن. ب. (۱۳۹۸). بررسی رابطه مدیریت زمان و پیشرفت تحصیلی شاگردان اناث دوره لیسسه حوزه پنجم تعلیمی (مطالعه موردی: لیسسه اسماعیل حسینی). تیزس ماستری، پوهنځی روانشناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل، کابل، افغانستان.
- رودباری، م. و اصل مرز، ب. (۲۰۱۱). بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان پوهنتون علوم پزشکی زاهدان و عوامل مرتبط با آن در سال تحصیلی ۸۷-۸۶. [لینک](#)
- حیدری، ن. (۱۳۹۶). شاخصه‌های مهم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصل‌نامه روانشناسی و علوم تربیتی، ۸(۲)، ۵۳-۴۸.
- خاکی، غل. ر. (۱۳۸۷). روش تحقیق با رویکرد به پایان‌نامه نویسی. وزارت فرهنگ و آموزش عالی، مرکز تحقیقات علمی: کانون فرهنگی: انتشارات درایت.
- عابدی، ا. (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های خانوادگی و شخصیتی، پایان نامه کارشناسی ارشد ۷۴-۷۴. تیزس ماستری، پوهنځی روانشناسی و علوم تربیتی، پوهنتون علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- عیاباف، ز. (۱۳۷۵). مقایسه استراتژی‌های یادگیری دانش‌آموزان قوی و ضعیف دوره دبیرستان مناطق ۴، ۲ و ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پوهنتون علامه طباطبایی). [لینک](#)
- عمید، ح. (۱۳۸۱). فرهنگ عمید. جلد اول، تهران: انتشارات امیر کبیر.
- سلیمی، م. (۱۳۸۸). مقایسه‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محبوب و منزوی. مجله دانش و تحقیق در علوم تربیتی پوهنتون آزاد خوارسگان، ۲۴(۴)، ۱۳۰-۱۱۹. [لینک](#)
- شلویری، گ. (۱۳۷۷). بررسی ارتباط ویژه‌گی‌ها و مکان‌کنترول ماد و قرزند با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۷۵-۱۳۷۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، پوهنتون تهران.
- سیف، ع. ا. (۱۳۹۸). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات آگاه.

صفری، ص. ز. و علیدادی، ف. (۱۳۹۹). بررسی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش بهمن ۱۳۹۹ - شماره ۳۲، ۸۸-۱۰۴. [لینک](#)

کریمی، ا. (۱۳۹۴). بررسی و شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان. پژوهشنامه تربیتی، ۴(۱)، ۱-۱۶. [لینک](#)

کیوانفر، م. ر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه خوینده‌اره و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم راهنمایی، پایان‌نامه ماستری پوهنتون اصفهان.

محمدی، م. (۱۳۸۶). رابطه یادگیری خودتنظیم و اختلال یادگیری در دانش آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی استادان کردستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، پوهنخی روانشناسی و علوم تربیتی، پوهنتون علامه طباطبائی.

یوسفی، ص.؛ هرسج، ز.؛ جنت علیپور، ز.؛ افروز، م. و نوایی، ن. (۱۳۹۶). بررسی رابطه مهارت‌های مدیریت زمان با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری و بهداشت عمومی. مجله آموزش پزشکی، ۱۳۹۶؛ ۵ (۲): ۲۹-۴۰. [لینک](#)

Aslam, S., & Ali, M. S. (2017). Effect of self-efficacy on students' achievement in science: A case of secondary school students in Pakistan. *European Journal of Education Studies*, 3(11), 220–235. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1050292>

BaHammam, A. S., Alaseem, A. M., Alzakri, A. A., Almeneessier, A. S., & Sharif, M. M. (2012). The relationship between sleep and wake habits and academic performance in medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 12(1), 61. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-61>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

Hashemi, A. (2021). Effects of COVID-19 on the academic performance of Afghan students' and their level of satisfaction with online teaching. *Cogent Arts & Humanities*, 8(1), 1933684. <https://doi.org/10.1080/23311983.2021.1933684>

Jafari, H., Aghaei, A., & Khatony, A. (2019). Relationship between study habits and academic achievement in students of medical sciences in Kermanshah-Iran. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 637–643. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S208874>

Ong KY, Hutchesson MJ, Patterson AJ, Whatnall MC. Is There an Association between Health Risk Behaviours and Academic Achievement among University Students? *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18(16):8314. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168314>

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7–15. <https://doi.org/10.1177/074193259001100604>

- Roudbari, M., Ahmadi, A., Roudbari, S., & Sedghi, S. (2014). The effective factors on the academic progress of the students of Tehran University of Medical Science. *Journal of Pakistan Medical Association*, 64(1), 42. <https://www.jpma.org.pk/PdfDownload/5739.pdf>
- Sakız, H., Özdaş, F., Göksu, İ., & Ekinci, A. (2021). A longitudinal analysis of academic achievement and its correlates in higher education. *Sage Journals*. <https://doi.org/10.1177/21582440211003085> .
- Sarbazvatan, H., Amini, A., Aminisani, N., Shamshirgaran, S. M., & Ghaffarifar, S. (2018). Learning Style and Academic Achievement among Students at Tabriz University of Medical Sciences, Iran. *Research and Development in Medical Education*, 7(2), 77–81. <https://doi.org/10.15171/RDME.2018.016>