

“Van de eerste klas tot huis”

**De rol van self-efficacy en schoolse commitment op de motivatie in de eerste klas van het
voorgezet onderwijs**

Master's Thesis

Eliza Kampfraath, E.M. Kampfraath (1636472)

Eerste beoordelaar: Monika Donker/Marissa Hofstee

Tweede beoordelaar: Marije van Meegen

31-05-2023

Master's Thesis

Utrecht University

Master's programm in Clinical Child, Family and Education Studies

UU-SER: 23-0158

Samenvatting

De schooltransitie van basisschool naar voortgezet onderwijs heeft een aanzienlijke impact op leerlingen, op zowel psychisch- (nieuwe relaties, discipline en organisatorische uitdagingen) als op fysiek gebied (groter gebouw) (Heldorn et al., 2015). Onderzoeken hebben aangetoond dat de mate van betrokkenheid bij de school uiteindelijk van invloed is op het succesvol doorlopen van deze overgang (Fredericks et al., 2004; Fuentes & Garcia, 2019; Wang et al., 2014). Deze thesis onderzoekt het verband tussen academische self-efficacy en motivatie, en onderzoekt tevens of schoolse commitment een mediërend effect heeft op deze relatie. De data voor dit onderzoek is verkregen vanuit het InTransition onderzoek en is door 189 participanten ingevuld. Voor het meten van de motivatie is de subschaal 'intrinsieke motivatie' van de 'Self-Regulation Questionnaire-Academic' gebruikt (Magno, 2010). De 'Self-efficacy Questionnaire for Children' (Muris, 2001) is gebruikt om de self-efficacy te meten en ten slotte is de 'Educational Identity Processes Scale' (Crocetti et al., 2008) gebruikt voor het meten van schoolse commitment. Er zijn drie afzonderlijke regressieanalyses uitgevoerd waarbij de verbanden positief significant waren. Door middel van PROCESS is de mediatie uitgevoerd waarbij er uiteindelijk sprake is van een volledige mediatie. Het effect loopt dus volledig via schoolse commitment. Verder onderzoek kan zich richten op replicatie en welke specifieke aspecten van schoolse commitment de grootste impact hebben op de relatie tussen self-efficacy en motivatie.

Kernwoorden: academische self-efficacy, motivatie, schoolse commitment, schooltransitie

Abstract

The transition from primary school to secondary education has a significant impact on students, both psychologically (new relationships, discipline, and organizational challenges) and physically (larger building) (Heldorn et al., 2015). Studies have shown that the range of school commitment ultimately affects the successful navigation of this transition (Fredericks et al., 2004; Fuentes & Garcia, 2019; Wang et al., 2014). This thesis examines the relationship between academic self-efficacy and motivation, and also investigates whether school commitment mediates this relationship. The data for this study was obtained from the InTransition research and was completed by 189 participants. The subscale "intrinsic motivation" of the "Self-Regulation Questionnaire-Academic" was used to measure motivation (Magno, 2010). The "Self-efficacy Questionnaire for Children" (Muris, 2001) was used to measure self-efficacy, and the "Educational Identity Processes Scale" (Crocetti et al.,

2008) was used to measure school commitment. Three separate regression analyses were conducted, and the relationships were found to be positively significant. Mediation was tested by using PROCESS, revealing full mediation where the effect fully runs through school commitment. Further research could focus on replication and identifying the specific aspects of school commitment that have the greatest impact on the relationship between self-efficacy and motivation.

Keywords: academic self-efficacy, motivation, school commitment, school transition

De schooltransitie van basisschool naar voortgezet onderwijs heeft een grote impact op leerlingen op zowel psychisch gebied (nieuwe relaties opbouwen, discipline en organisatorische uitdagingen) als fysiek gebied (groter gebouw) (Heldorn et al., 2015). Onderzoek van Pajares (2002) concludeert dat de mate van academische self-efficacy en motivatie van invloed kunnen zijn op het succesvol doorlopen van de transitie. Schoolprestaties en motivatie zijn een factor in de beslissing om door te gaan met het voortgezet onderwijs of vroegtijdig de school te verlaten (Cairns et al., 1989). Bij vroegtijdige schoolverlaters speelt self-efficacy ook een rol (Finn, 2016). Wanneer een leerling het gevoel heeft dat hij niet bekwaam is om een opdracht voor school uit te voeren komt hij terecht in een neerwaartse spiraal die uiteindelijk kan leiden tot vroegtijdig schoolverlaten. Om het percentage vroegtijdige schoolverlaters in te perken heeft de Rijksoverheid een plan om in 2024 maximaal 20.000 nieuwe vroegtijdige schoolverlaters te hebben (Rijksoverheid, 2022). Het huidige onderzoek kan bijdragen aan het ontwikkelen van gerichte interventies en beleidsmaatregelen om het aantal vroegtijdige schoolverlaters te verminderen.

Uit onderzoeken blijkt dat hoe iemand zich betrokken voelt bij de school uiteindelijk van invloed is op het succesvol doorlopen van de transitie van basisschool naar voortgezet onderwijs (Fredericks et al., 2004; Fuentes & Garcia, 2019; Wang et al., 2014). In het verleden zijn er al onderzoeken geweest naar de afzonderlijke rol van academische self-efficacy, motivatie en schoolse commitment maar nog niet in een mediatieanalyse waarbij er naar de specifieke periode van na de schooltransitie gekeken wordt.

Motivatie

Onderzoek van Rumberger en Lin (2008) toonde aan dat motivatie een factor was in het voorkomen van vroegtijdige schooluitval. Zij vonden dat wanneer een leerling een hoge motivatie had om naar school te gaan, een positieve houding had t.o.v. een school en een gevoel van verbondenheid had met de school allemaal geassocieerd konden worden met een lager risico op vroegtijdig schoolverlaten. Daar waar er veel verschillende definities zijn over wat motivatie inhoudt, kan er algemeen gezegd worden dat motivatie een psychologische staat is die door focus, doorzettingsvermogen en toegenomen functioneren gekenmerkt wordt (Hennessey, 2015). Dieper ingaande op motivatie kunnen er vanuit de Self Determination Theory (STD) vier soorten motivatie onderscheiden worden. De eerste is de *intrinsieke motivatie*, die door Ryan en Deci (2000) wordt omschreven als “de drijfveer om activiteiten te ondernemen omdat ze intrinsiek interessant of plezierig zijn”, dit is ook de soort motivatie die in dit onderzoek gebruikt wordt. Als tweede wordt de *geïnternaliseerde motivatie* benoemd. Als derde wordt er gesproken over *gecontroleerde motivatie* of *extrinsieke motivatie* (Ryan &

Deci, 2000). Ten slotte is er nog een vierde motivatie, de *amotivatie*. In dit onderzoek wordt de intrinsieke motivatie gebruikt volgens de definitie van Ryan en Deci (2000)

Self-efficacy

Leerlingen die meer self-efficacy ervaren, hebben meer vertrouwen in hun capaciteiten en zijn daardoor ook gemotiveerder om uitdagingen aan te gaan. Motivatie en self-efficacy zijn gerelateerd aan elkaar en het is daarom ook relevant om self-efficacy mee te nemen. Albert Bandura (1997), de grondlegger van self-efficacy, introduceerde dit concept binnen de Social Cognitive Theory (Bandura, 1977). De Social Cognitive Theory is een psychologische theorie die zich richt op hoe mensen leren door de processen van aandacht, motivatie en geheugen te bestuderen. Binnen deze theorie speelt self-efficacy een cruciale rol in de motivatie, aldus Bandura (1986). Hij beschrijft self-efficacy als "de overtuiging van een individu in zijn of haar vermogen om een specifieke taak succesvol uit te voeren" (Bandura, 1977, p. 3). Het is interessant om te zien hoe self-efficacy, als een kernconcept in de Social Cognitive Theory, invloed heeft op de motivatie van leerlingen. Deze overtuiging in het eigen kunnen heeft volgens Bandura (1977) een significant effect op het streven naar succesvolle taakuitvoering. Door het begrijpen van deze verbanden kunnen we beter inzicht krijgen in de mechanismen achter menselijk leren en motivatie. Een onderdeel van self-efficacy is academische self-efficacy. Academische self-efficacy omvat de overtuiging die studenten hebben over hun eigen vaardigheden om academische taken te vervullen. Kort gezegd gaat het dan om hoe ze denken over hun eigen kunnen in een academische context. Er zijn verschillende studies die hebben aangetoond dat studenten met een hogere academische self-efficacy beter presteren dan studenten met een lagere academische self-efficacy (Lent et al., 2000; Robbins et al., 2004; Chemers et al., 2001). Daarnaast is er minder kans op schoolverlaten door studenten met een hogere academische self-efficacy (Bandura et al., 1996; Richardson et al., 2012). Leerlingen die dus een hogere self-efficacy hebben tonen een grotere motivatie om uitdagingen aan te gaan. Studies hebben aangetoond dat studenten met een hogere academische self-efficacy betere prestaties leveren en minder kans hebben op schoolverlaten (Robbins et al, 2004; Pajares & Schunk, 2001). Het begrijpen van deze verbanden levert waardevolle inzichten op in het menselijk leren en motivatie.

Self-efficacy en motivatie

In de huidige literatuur is er ondersteuning voor de relatie tussen self-efficacy en motivatie waarbij self-efficacy een positieve invloed heeft op de motivatie bij leerlingen (Bandura, 1986). Onderzoek heeft telkens een positieve samenhang aangetoond tussen self-efficacy en motivatie, zoals gerapporteerd in een meta-analyse door Honicke en Broadbent

(2016). Specifiek tijdens de periodes van transitie, zoals een overgang naar de middelbare school, is er bewijs dat de intrinsieke motivatie van leerlingen toeneemt en dat dit gekoppeld kan worden aan self-efficacy (Ryan en Deci, 2000). De transitieperiode wordt gezien als een cruciale overgangperiode waarin leerlingen te maken krijgen met nieuwe eisen, uitdagingen en een meer veeleisende omgeving (Fredericks & Eccles, 2002; Wentzel, 1998). Het ontwikkelen van een gevoel van competentie, een van de fundamentele psychologische basisbehoeften, speelt hierbij een belangrijke rol. Het vergroten van self-efficacy heeft op zijn beurt weer invloed op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Onderzoekers als Bandura (1977) en Pekrun (2007) hebben benadrukt dat leerlingen met een hogere self-efficacy meer bereid zijn uitdagingen aan te gaan, zichzelf te kunnen motiveren en een positiever zelfbeeld te hebben. Deze factoren dragen bij aan betere schoolprestaties en verminderen het risico op vroegtijdig schoolverlaten.

Concluderend toont de literatuur aan dat self-efficacy een belangrijke rol speelt in de motivatie van leerlingen, vooral tijdens overgangperioden zoals de transitie. Door het verhogen van de self-efficacy kunnen leerlingen zich competentier voelen, wat weer invloed heeft op de intrinsieke motivatie en een positief effect heeft op de schoolprestaties en het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten.

Mediatie door schoolse commitment

Het verband tussen self-efficacy en motivatie kan mogelijk verklaard worden door een derde variabele, namelijk de commitment aan de schoolkeuze. De schoolse commitment wordt in een artikel van Moor en Branje (2021) beschreven als de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met hun school op gedragsmatig, cognitief en emotioneel vlak. Denissen et al. (2018) voegen eraan toe dat schoolse commitment ook de tevredenheid omvat die leerlingen ervaren na de schoolkeuze en bij het begin van het schooljaar. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat een hoge mate van schoolse commitment leidt tot betere schoolprestaties en minder schooluitval (Chang & Lee, 2011; Roorda et al., 2011). Deze bevindingen wijzen op een mogelijke mediërende rol van schoolse commitment in de relatie. Daarbij geven Wang en Eccles (2013) aan dat leerlingen met een hoge self-efficacy sneller hun plek vinden in school na transitie dan leerlingen met een lagere self-efficacy. Dit lijkt erop dat self-efficacy een voorspeller kan zijn van schoolse commitment. Het gevoel van competentie dat voortkomt uit self-efficacy kan leerlingen motiveren om zich te binden aan de schoolomgeving. Aangezien self-efficacy een positieve invloed heeft op schoolse commitment, is het belangrijk om te begrijpen hoe schoolse commitment de motivatie beïnvloedt. Onderzoek wijst uit dat de schoolse commitment de motivatie kan beïnvloeden.

Het geeft het gevoel dat ze deel uitmaken van de schoolgemeenschap en dat daarbij de inspanningen worden gewaardeerd (Wang & Eccles, 2013). De motivatie van leerlingen wordt gestimuleerd door de bijkomende gevoelens van verbondenheid en erkenning. Het is daarom belangrijk om te onderzoeken of schoolse commitment het verband tussen self-efficacy zou kunnen verklaren.

Huidig onderzoek

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: ‘Is er een verband tussen self-efficacy en motivatie in de eerste klas van het voorgezet onderwijs en wordt dit verband gemedieerd door schoolse commitment?’. Eerdere onderzoeken en studies hebben aangetoond dat academische self-efficacy en motivatie belangrijke voorspellers kunnen zijn van het succesvol doorlopen van een schooltransitie (Van Uden et al., 2014; Trautwein et al., 2009). Daarnaast bleek ook uit een onderzoek van Wang en Eccles (2013) dat hogere niveaus van schoolse commitment gerelateerd zijn aan hogere niveaus van academische self-efficacy en motivatie. Een studie van Hamedani et al. (2017) concludeerde dat de motivatie van leerlingen om te blijven leren en te blijven presteren beïnvloed kan worden door schoolse commitment. Het huidige onderzoek zal nieuwe inzichten kunnen genereren bij het al bestaande onderzoek. Er kan door middel van mediatie dieper ingegaan worden op de indirecte effecten van self-efficacy op motivatie. Daarnaast kan er door dit onderzoek nieuwe inzichten opgedaan worden die kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van effectieve interventies bij leerlingen in het middelbaar onderwijs zodat leerlingen gemotiveerder blijven.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden worden de volgende hypothesen getoetst: Hypothese A: ‘Er is een relatie tussen self-efficacy en motivatie’. Op basis van bovenstaande literatuur wordt er een sterke, positieve uitkomst verwacht (Honicke en Broadbent, 2016; Bandura, 1977; Pekrun et al., 2007). Hypothese B: ‘Er is een relatie tussen self-efficacy en schoolse commitment’. Op basis van bovenstaande literatuur wordt er verwacht een positieve uitkomst te vinden (Wang & Eccles, 2013). Hypothese C: ‘Er is een relatie tussen schoolse commitment en motivatie’. Op basis van bovenstaande literatuur wordt verwacht een positieve uitkomst te vinden (Hamedani et al., 2017). Hypothese D: ‘Er is een relatie tussen self-efficacy en motivatie wanneer de invloed van schoolse commitment wordt gecontroleerd’. Op basis van bovenstaande literatuur wordt er een sterke, positieve uitkomst verwacht. Onderzoek toont aan dat leerlingen met een hogere self-efficacy meer vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten, betere schoolprestaties leveren en motiveert op uitdagingen aan te gaan. De mediërende rol van de schoolse identiteit, die er mogelijk is, wijst op het

belang van erkenning en verbondenheid wat weer de motivatie van de leerlingen versterkt (Finn & Rock, 1997; Liem et al., 2008; Wang & Eccles, 2013; Bandura, 1986).

Methode

Participanten en procedure

De data uit het onderzoek was afkomstig van het InTransition project. InTransition is een longitudinale, multi-informant studie. Het is een project wat opgestart is om te onderzoeken hoe de autonomie en identiteit verlopen bij leerlingen in de schooltransitie periode. In het jaar 2019 tot 2021 zijn de participanten gevolgd en om het half jaar (najaar 2019-voorjaar 2020-najaar 2020-voorjaar 2021) zijn er online vragenlijsten en interviews afgenomen. Participanten werden verworven via scholen. Na het verklaren van medewerking, kregen ouders informatiebrieven en toestemmingsverklaringen. Alleen bij toestemming van de ouders werden de leerlingen gevolgd. In dit onderzoek zijn er alleen vragenlijsten afgenomen in de periode na de transitie (Wave 3, najaar 2020).

Het InTransition onderzoek heeft leerlingen die in groep 8 zaten en die de overstap maakten naar het voortgezet onderwijs gemaakt hebben gevolgd. De gemiddelde leeftijd van de participanten was 11.6 jaar ($SD = .44$). Hierbij was de jongste 10.49 jaar en de oudste 12.84 jaar. De meeste participanten die de vragenlijst hebben ingevuld hadden een Nederlandse achtergrond (95,3%).

In totaal hebben 189 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Er waren participanten die de vragenlijst niet helemaal hadden ingevuld. Die zijn ook verwijderd uit de data. In totaal waren dat 57 leerlingen. De keuze is gemaakt om met de complete data door te gaan zodat de dataset betrouwbaarder is, er zijn geen onvolledige analyses. Daarnaast is een complete data ook positief voor de statistische kracht. Ten slotte kan een volledige dataset de generaliseerbaarheid beperken (Field, 2013). Concluderend zijn alleen de participanten die de vragenlijst volledig hebben ingevuld, meegenomen in de analyse. Er is dus gewerkt met de data van 189 participanten.

Meetinstrumenten

Motivatie

Om de motivatie van de leerlingen te meten is gebruik gemaakt van de subschaal 'intrinsieke Motivatie' uit de 'Self-Regulation Questionnaire- Academic' (Magno, 2010). De participanten moesten aan de hand van een 5-punts Likertschaal, variërend van 1 (helemaal niet waar) tot 5 (helemaal waar), een score geven (Magno, 2010). De scores worden aan het eind bij elkaar opgeteld waarbij hogere scores wezen op een hogere mate van motivatie. De schaal had 7 items (Voorbeelditem: '*Als ik mijn huiswerk maak, dan doe ik dat omdat het leuk is*'). De betrouwbaarheid van de vragenlijst is nagegaan door Vansteenkiste et al. (2009) en

Cronbach's alpha geeft $\alpha = 0.90$. Dat komt overeen met de betrouwbaarheidsanalyse uit SPSS, daar komt uit Chronbach's Alpha $\alpha = 0.89$. Dat kan worden bestempeld als heel goed (Field, 2013).

Self-efficacy

De vragenlijst die gebruikt is voor het meten van de self-efficacy is de 'Self-Efficacy Questionnaire for Children' (Muris, 2001). In de betrouwbaarheidsanalyse van SPSS komt de Cronbach's alpha is $\alpha = 0.61$ wat acceptabel is (Field, 2013). Voor het onderzoek werd er gebruik gemaakt van de subschaal 'Academische Self-Efficacy'. De subschaal bevat 8 items (Voorbeelditem: '*Hoe goed lukt het jou in het algemeen om te studeren als je ook nog andere leuke dingen te doen hebt?*'). Participanten konden op een Likertschaal aangeven in hoeverre ze het eens waren met een uitspraak op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 9 (helemaal wel) (Muris, 2001).

Schoolse commitment

De vragenlijst die is gebruikt voor het meten van schoolse commitment is de vragenlijst 'Educational Identity Processes Scale' (Crocetti et al., 2008). De validiteit van de Educational Identity Processes Scale (EIPS) is nagegaan door Christiaens et al. (2021). Daaruit bleek dat er meerdere positieve associaties zijn tussen 'identification with commitment' en 'Exploration in-depth'. Hieruit blijkt dus dat er een samenhang is en de interne validiteit gewaarborgd is. Daarnaast is Cronbach's Alpha voor de subschaal 'identification with commitment' $\alpha = .61$. Dat wordt als 'acceptabel' erkend (Field, 2013). Voor dit onderzoek werd er gebruik gemaakt van de subschaal 'identification with commitment'. De subschaal heeft 4 items (Voorbeelditem: '*Mijn school past echt bij mij*'). Participanten konden op een stelling aangeven hoe erg ze het er mee eens waren. Er is bij de vragenlijst gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal waarbij 1 'helemaal niet mee eens' en 5 'helemaal mee eens' (Crocetti et al., 2008).

Analyse

Voor het uitvoeren van de mediatieanalyse werd er gebruik gemaakt van SPSS versie 28. Hierbij fungeerde self-efficacy als de onafhankelijke variabele, motivatie als de afhankelijke variabele en schoolse commitment als de mediator. Vervolgens worden de assumpties voor een mediatieanalyse getest. Allereerst wordt er door middel van de Shapiro-Wilk test gekeken naar de normaliteit van de scores. Als de nulhypothese niet significant is, zijn de scores normaal verdeeld. Vervolgens wordt er gekeken door middel van een spreidingsdiagram naar de lineaire relatie tussen de variabele en met Levene's Test gekeken naar de homoscedasticiteit (Field, 2013). Mochten de assumpties daaraan voldaan wordt er

gekeken naar de Collinearity statistics om de multicollineariteit te testen. Als de VIF kleiner is dan 10 en de Tolerance groter dan .20, dan kan de assumptie als voldaan worden beschouwd (Field, 2013).

De hoofdvraag is onderverdeeld in drie deelvragen. Bij deelvraag a wordt een enkelvoudige regressieanalyse gebruikt om het effect van self-efficacy op motivatie te meten. Wanneer deze relatie significant is, wordt de hypothese aangenomen (Field, 2013). Voor deelvraag b wordt er gekeken met een enkelvoudige regressieanalyse naar de relatie tussen self-efficacy en schoolse commitment. Wanneer deze significant is, wordt de hypothese aangenomen. Voor deelvraag c wordt er nogmaals met een enkelvoudige regressieanalyse gekeken, dit keer naar de relatie tussen schoolse commitment en motivatie. Als laatste wordt de hoofdvraag (aangeduid als d) beantwoord. Hierbij werd gebruik gemaakt van PROCESS model 4 (Hayes, 2013). Wanneer alle variabelen zijn opgenomen worden de resultaten geïnterpreteerd. Tijdens de uitvoering wordt een significantieniveau van .05 aangehouden.

Resultaten

Assumpties

Allereerst werd de data gecontroleerd op fouten, zoals onvolledige data, uitschieters of codeerfouten. Om de assumptie normaliteit te testen is de Test of Normality uitgevoerd met de Shapiro-Wilk test. Zowel self-efficacy als motivatie waren significant. Schoolse commitment was niet significant maar vanwege de grote sample is het niet problematisch dat aan de assumptie niet voldaan is. Voor de assumptie lineariteit werd er een spreidingsdiagram gemaakt. Hieruit kwam het resultaat dat de assumptie van lineariteit niet was geschonden. Verder werden de variabele gecontroleerd op multicollineariteit. De waarde van de VIF = 1.22 en de Tolerance = .82 gaven geen afwijkende resultaten, waardoor de assumptie als voldaan wordt beschouwd.

Beschrijvende statistieken

In tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken weergegeven. Uit deze bevindingen blijkt dat self-efficacy gemiddeld het hoogste scoort. Ook blijkt hieruit dat motivatie gemiddeld het laagste scoort. Dat duidt erop, dat de participanten over het algemeen een sterk geloof hebben in hun eigen vermogen (self-efficacy). Er is gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken van self-efficacy, motivatie en schoolse commitment

Variabele	N	M	SD	Range	
				Min	Max
self-efficacy	189	3.70	.61	1.25	5
motivatie	196	2.51	.84	1.00	4.86
schoolse commitment	193	3.90	.72	1.00	5.00

Deelvraag a: Relatie self-efficacy en motivatie

Er is een significante relatie gevonden tussen self-efficacy en motivatie, $F(1,187) = 12.91$, $p = < .001$, $R^2 = 0.65$, $\beta = .254$. Self-efficacy verklaarde 6,5% van de variantie in de motivatie. Concluderend blijkt dat self-efficacy een significante, positieve voorspeller van motivatie is. De hypothese: 'Er is sprake van een positieve significante relatie tussen self-efficacy en motivatie' werd aangenomen.

Deelvraag b: Relatie self-efficacy en schoolse commitment

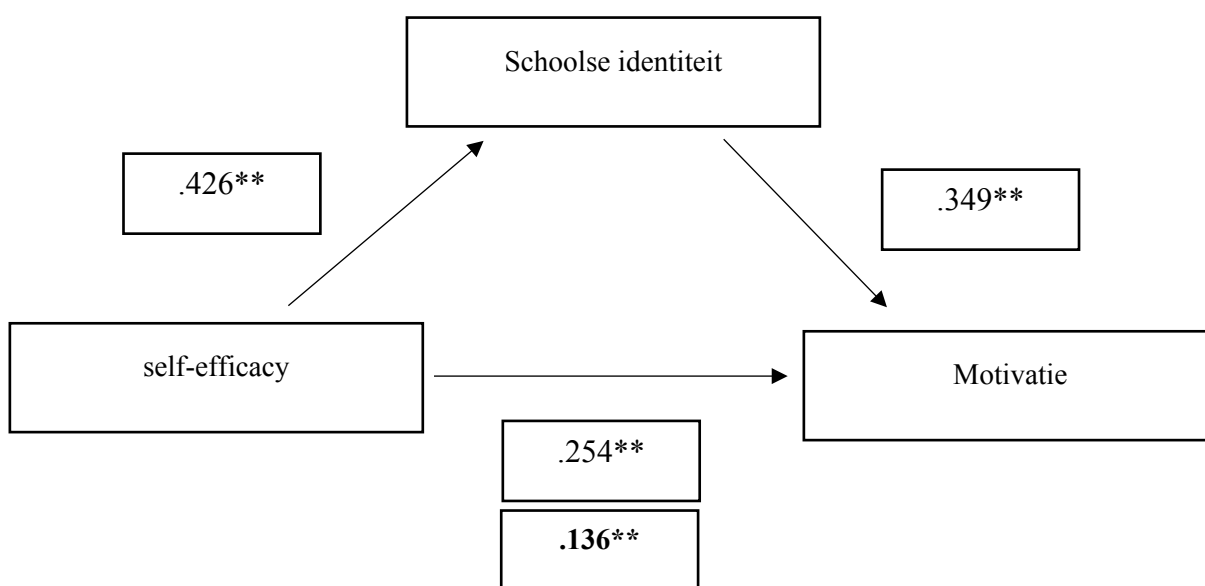
Er is een positieve significante relatie gevonden tussen self-efficacy en schoolse commitment, $F(1, 184) = 40.78$, $p = < .001$, $R^2 = .181$, $\beta = .426$. Self-efficacy verklaarde 18,1% van de variantie in de schoolse commitment. De hypothese: ‘Er is sprake van een positieve significante relatie tussen self-efficacy en schoolse commitment’ werd aangenomen.

Deelvraag c: Relatie schoolse commitment en motivatie

Er is een positieve significante relatie gevonden tussen schoolse commitment en motivatie. Hiervoor kwam er uit de regressieanalyse $F(1,191) = 26.46$, $p = < .001$, $R^2 = 0.122$, $\beta = .349$. Motivatie verklaarde 12,2% van de variantie met schoolse commitment. Het lijkt er dus op dat schoolse commitment en motivatie een positieve relatie met elkaar hebben. De hypothese: ‘Er is een relatie tussen schoolse commitment en motivatie’ werd aangenomen.

Hoofdvraag: Relatie self-efficacy en motivatie gecorrigeerd voor schoolse commitment

De hoofdvraag is onderzocht door PROCESS, model 4, te gebruiken (Hayes, 2013). In lijn met de bevindingen van deelvraag a, bleek dat er een positieve significante relatie te zijn tussen self-efficacy en motivatie. Daarnaast blijkt dat de relatie tussen self-efficacy en motivatie ook gemedieerd werd door schoolse commitment (zie tabel 5). Het directe effect bevat de 0, waardoor er gesproken kan worden van een volledige mediatie. Er kan dus gesteld worden dat schoolse commitment de relatie tussen self-efficacy en motivatie volledig verklaart. Het effect loopt dus volledig via schoolse commitment. In figuur 1 worden alle resultaten gerapporteerd.



Figuur 1: Gevonden effecten (gestandaardiseerde coëfficiënten) bij de mediatieanalyse van schoolse commitment in de relatie tussen self-efficacy en motivatie. Noot ** $p = < .01$ * $p = < .05$.

Discussie

Dit onderzoek onderzocht of de relatie tussen self-efficacy en motivatie werd gemedieerd door schoolse commitment bij leerlingen na de overgang van basisschool naar voorgezet onderwijs. Academische self-efficacy heeft een positieve invloed op de motivatie van leerlingen (Lent et al., 2000; Robbins et al., 2004; Chemers et al., 2001; Honicke & Broadbent, 2016), terwijl hogere schoolse commitment leidt tot betere schoolprestaties en minder schooluitval (Chang & Lee, 2011; Roorda et al., 2011). Leerlingen die een hogere self-efficacy hebben een beter zelfbeeld, kunnen zichzelf beter motiveren en kunnen na de transitie sneller hun plek vinden (Chang & Lee, 2011; Roorda et al., 2011).

Self-efficacy en motivatie

Hypothese A: ‘Er is een relatie tussen self-efficacy en motivatie’. Vanwege de bestaande ondersteuning in de literatuur, waarbij self-efficacy een positieve invloed heeft op motivatie bij leerlingen (Bandura, 1986), werd er een positieve uitkomst verwacht. Door de resultaten werd de hypothese van deelvraag a bevestigd. De resultaten tonen een sterke, positieve significante relatie tussen self-efficacy en motivatie. Kijkend naar andere literatuur is te zien dat er vaker een positieve relatie is gevonden. Zimmerman (2000) geeft aan dat academische self-efficacy een rol speelt bij het leren en leerlingen met een hoge self-efficacy meer vertrouwen in zichzelf hebben en in het leervermogen wat resulteert in het vergroten van de competentie en vaardigheden. Daar voegt Pajares (2005) aan toe dat leerlingen die een hogere academische self-efficacy hebben meer geneigd zijn om doelen te stellen wat bijdraagt aan de motivatie. Een alternatieve verklaring voor de gevonden positieve significante relatie is dat leerlingen met een hogere self-efficacy ook betere zelfregulatieprocessen hebben die bijdragen aan motivatie (Zimmerman, 2000). Vervolgonderzoek is van belang om te onderzoeken of de gevonden resultaten ook gegeneraliseerd kunnen worden naar andere transitieperiodes. Het is daarnaast essentieel om specifieke aandacht te besteden aan leerlingen met een lage academische self-efficacy, aangezien zij een verhoogd risico hebben op vervroegd schoolverlaten (Wentzel, 1998; Bandura, 1977; Pekrun et al., 2007). Door het motiveren van deze leerlingen kan het vervroegd schoolverlaten wellicht voorkomen worden. Echter, is er meer onderzoek nodig om uit te vinden hoe deze leerlingen het best ondersteund kunnen worden (Wang & Eccles, 2013; Kopp et al., 2020; Liem et al., 2008).

De relatie tussen self-efficacy en schoolse commitment

Hypothese B: ‘Er is een relatie tussen self-efficacy en schoolse commitment’. Op basis van de literatuur, waaruit blijkt dat leerlingen met een hogere self-efficacy zich meer

verbonden voelen met de schoolgemeenschap (Moor & Branje, 2021; Dennissen et al., 2018; Chang & Lee, 2011; Roorda et al., 2011; Wang & Eccles, 2013) werd er verwacht een positieve uitkomst te vinden. De resultaten bevestigen de hypothese. Wanneer er gekeken wordt naar vergelijkbare onderzoeken worden daar ook positieve significante relaties gevonden zoals bij Wang en Eccles (2013) die rapporteren dat leerlingen met een hoge self-efficacy hun plek sneller vinden in school na de transitie dan leerlingen die een lage self-efficacy hebben. Leerlingen die een hogere academische self-efficacy hebben meer vertrouwen in de eigen capaciteiten en hebben de neiging om actieve leerstrategieën te gebruiken, wat bijdraagt aan een positieve leerervaring en bevordert de betrokkenheid bij de school wat neerkomt op een hogere schoolse commitment (Zimmerman, 2000; Pajares, 2002). Dit zou een mogelijke alternatieve verklaring kunnen zijn. Vanuit de alternatieve verklaringen komen ook weer vragen voor vervolgonderzoek. Voor vervolgonderzoek is het wenselijk om uit te diepen welke leerstrategieën leerlingen met een hogere academische self-efficacy gebruiken en hoe deze bijdragen aan de positieve leerervaring en schoolse commitment.

De relatie tussen schoolse commitment en motivatie

Hypothese c: ‘Er is een relatie tussen schoolse commitment en motivatie’. Op basis van bovenstaande literatuur wordt er een positieve uitkomst verwacht omdat de motivatie van leerlingen om te blijven leren en te blijven presteren beïnvloed kan worden door schoolse commitment (Hamedani et al., 2017). Uit de resultaten blijkt dat er een positieve, significante uitkomst is. Dit sluit aan bij eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat er een positieve significante relatie is tussen schoolse commitment en motivatie. Een longitudinale studie van Roeser et al. (2012) concludeerde dat leerlingen een hogere mate van schoolse commitment ervaren als zij emotioneel en cognitief zich verbonden voelen met de school waardoor zij gemotiveerder zijn om zich in te zetten. Dat sluit aan op de SDT van Deci en Ryan (2000) die aangeven dat wanneer leerlingen zich verbonden voelen met een school zij een gevoel van autonomie en competentie ervaren wat bijdraagt aan de motivatie. Alternatieve verklaringen voor de resultaten kunnen zijn dat leerlingen na de transitie gemotiveerder zijn omdat de onderwijsomgeving beter aansluit bij hun behoeftes en interesses (Deci & Ryan, 2012), Wang en Eccles (2013) voegen daaraan toe dat leerlingen die tevredenheid ervoeren bij hun interesses en aangeboden vakken een hoger niveau van intrinsieke motivatie ervoeren. Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen in welke mate van competentie en autonomie de motivatie van leerlingen wordt beïnvloed, zodat er dieper naar de relatie gekeken kan worden tussen schoolse commitment en motivatie.

De indirecte relatie tussen self-efficacy en motivatie, gecorrigeerd voor schoolse commitment

Hypothese d: 'In hoeverre medieert schoolse commitment de relatie tussen self-efficacy en motivatie?'. Op basis van bovenstaande literatuur wordt er een sterke, positieve uitkomst verwacht, wat door de resultaten bevestigd kan worden. Uit een eerder onderzoek van Pekrun et al. (2011) blijkt dat leerlingen die een hogere self-efficacy hebben ook meer motivatie hebben omdat ze meer interesse hebben in hun vakken en betrokken zijn bij hun schoolwerk. Dit zou dus ook suggereren dat schoolse commitment van belang is bij de relatie tussen self-efficacy en motivatie. Dat komt overeen met een verklaring voor dit onderzoek, waarbij een mogelijke alternatieve verklaring zou zijn dat leerlingen die een hogere mate van self-efficacy hebben ook vaak gemotiveerder zijn. Wanneer hun schoolomgeving aansluit bij de behoeftes en interesses wordt de motivatie nog verder versterkt en blijven ze daardoor betrokken, wat dus weer invloed heeft op de schoolse commitment. Leerlingen met een hogere self-efficacy schrijven hun succes volgens Bandura (1997) toe aan interne factoren zoals inzet en doorzettingsvermogen, wat bijdraagt aan verhoogde motivatie. Dit toewijzen aan interne factoren stimuleert de schoolse commitment omdat leerlingen gemotiveerd blijven om te streven naar het succes en hun geloof in het aangaan van academische uitdagingen. Vervolgonderzoek zou mogelijk kunnen uitwijzen welke interventies die gericht zijn op het versterken van de schoolse commitment kunnen worden ontworpen en geïmplementeerd kunnen worden om de motivatie te bevorderen van leerlingen tijdens de transitieperiode. Daarnaast zou ook een vraag voor vervolgonderzoek kunnen zijn welke specifieke aspecten van schoolse commitment de grootste impact hebben op de relatie tussen self-efficacy en motivatie.

Sterke punten en Limitaties

Een sterk punt van dit onderzoek is dat met een grote sample gewerkt wordt. Door een grotere sample zijn er meer gegevens beschikbaar, waardoor de conclusies waarschijnlijker representatief zijn voor de populatie. Daarnaast is een sterk punt dat het onderzoek pas geleden is uitgevoerd, waardoor de data nog recent is en de uitkomsten gegeneraliseerd kunnen worden naar de huidige populatie. Een limitatie die daaraan verbonden is dat het gaat om een populatie met over het algemeen hoge self-efficacy. De uitkomst is dus te generaliseren voor maar een gedeelte van de populatie. Om de resultaten ook te generaliseren naar de populatie met een lagere self-efficacy is dus beperkt want er is een lage spreiding. Daarnaast wordt de sterkte van het verband tussen self-efficacy en motivatie verminderd, omdat er te weinig variatie is in de scores van self-efficacy om nauwkeurig te meten (Field, 2013). Een andere

limitatie is dat er alleen gebruikgemaakt is van vragenlijsten in dit onderzoek. Bepaalde motivaties die achter antwoorden liggen konden niet worden doorgevraagd. Daarbij zou het kunnen zijn dat er sociaal wenselijk is geantwoord. Dat wordt ondersteund door een onderzoek van Paulhus (2002) die aangeeft dat vragenlijsten gevoelig zijn voor sociale wenselijkheid en daarmee de betrouwbaarheid en validiteit van de meting beïnvloed wordt.

Implications

Uit het onderzoek blijkt dat alle interacties positief significant zijn. Er kan gesteld worden dat de positieve significante relatie tussen self-efficacy en motivatie volledig loopt via schoolse commitment. Het is van belang dat dit onderzoek is uitgevoerd omdat uit het onderzoek blijkt dat zowel self-efficacy als schoolse commitment een belangrijke voorspeller zijn van motivatie. Daarnaast blijkt uit het onderzoek dat schoolse commitment een belangrijke bouwsteen is voor motivatie, wat kan leiden tot betere prestaties. Ten slotte blijkt uit het onderzoek dat self-efficacy belangrijk is voor het bevorderen van meer motivatie, wat kan leiden tot betere prestaties en daarmee het risico verkleint op vervroegd schoolverlaten. Vervroegd schoolverlaten is een belangrijk probleem in het onderwijs. Vervroegd schoolverlaters hebben een groter risico op werkloosheid, criminaliteit, sociale problemen en slechtere gezondheid (de Witte & Mazrekaj, 2015). Het is hierdoor van belang om in kaart te brengen dat door in te zetten op de schoolse commitment en self-efficacy de motivatie wordt verhoogd wat een kleinere kans op vervroegd schoolverlaten met zich meebrengt.

Niet ondersteunt dit onderzoek alleen de Social Cognitive Theory van Bandura (1986). Ook de Self-Determination Theory (SDT) van Deci & Ryan (2000) wordt ondersteund in dit onderzoek. De SDT stelt dat motivatie een belangrijk element is bij het klaarspelen van doelen en bevrediging van de psychologische behoeften. Daarnaast kan er uit het resultaat dat self-efficacy een positieve correlatie heeft met schoolse commitment gesuggereerd worden dat door het vergroten van de self-efficacy het een positief effect kan hebben op de betrokkenheid bij schoolactiviteiten. Dit is relevant voor het onderwijsbeleid die gericht zijn op het verbeteren van de betrokkenheid van leerlingen.

Toekomstig onderzoek kan onderzoeken met welke interventies de academische self-efficacy van de leerlingen vergroot kan worden en hoe deze interventies de schoolse commitment en de motivatie van leerlingen kunnen beïnvloeden. Dit onderzoek kan daarbij helpen omdat het kan bijdragen aan de ontwikkeling van effectieve interventies om uiteindelijk het risico op vervroegd schoolverlaten te verkleinen. Daarnaast kan er met dit onderzoek een betere kijk komen om leerlingen te helpen na de transitie omdat de transitie een cruciale periode is. Met dit onderzoek kan er een bijdrage worden geleverd aan

interventies die erop gericht zijn om de academische self-efficacy te verbeteren, zodanig dat er een verbetering te zien is in de motivatie bij de leerlingen, waardoor er een mooie basis staat voor een toekomstig educatief succes.

Literatuur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Cairns, R. B., Beverley, D., & Neckerman, H. J., (1989). Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
<https://doi.org/10.2307/1130933>
- Chang, M. L., & Lee, C. W. (2011). Relations of achievement goal and self-efficacy with different components of self-regulated learning among mathematics students in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(3), 481-492.
<https://doi.org/10.1007/s40299-011-0038-6>
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Christiaens, H. T. A. , Nelemans, S.A., Meeus, W.H.J., Branje, S. (2021) Identity development across the transition from secondary to tertiary education: A 9-wave longitudinal study. *Journal of Adolescent Research*, 93 (1), 245-256.
<https://doi.org/10.1177/0743558420988447>
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 983-996.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9291-4>
- de Moor, E. L., & Branje, S. (2022). Examining Secondary School Choice Processes as a Predictor of Adjustment After the School Transition. *Journal of Adolescence*, 33(1) .
<https://doi.org/10.1111/jora.12801>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2018). I like my high school, but I do not know if it prepares me for my future: school commitment profiles and the implications for educational success. *Developmental psychology*, *54*(10), 1903-1913.
<https://doi.org/10.1037/dev0000576>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4e ed.). London, Verenigd Koninkrijk: Sage
- Finn, D, J. (2016) Withdrawing Form School. *Review of Educational Research*, *59*(2).
<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, *82*(2), 221-234.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, *38*(4), 519–533.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hamedani, M. G., Conley, C. S., & Liang, Z. (2017). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, *58*(7), 1021–1040.
<https://doi.org/10.1353/csd.2017.0080>
- Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. Guilford Press.
- Heldoorn, G., van der Woud, L., & Galjaard, S. (2015). Transitie van basis- naar middelbare school: een literatuurstudie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, *54*(5), 248-258.
<https://doi.org/10.1007/s12485-015-0070-6>.

- Hennessey, B. A. (2015). If I were secretary of education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9 (2), 187-192. <https://doi:10.1037/aca0000012>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Kopp, B., Zinnbauer, M. A., & Wild, E. (2020). Academic self-concept, self-efficacy, and motivation in the early years of secondary education: Changes in achievement and relationships to reducing school dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 1-17. <https://doi.org/10.1037/edu0000332>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Liem, G. A., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- Magno, C. (2010). Development and validation of the self-regulation questionnaire-academic (SRQ-A). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(3), 214-225. <https://doi.org/10.1177/0734282910364478>
- Muris, P. A Brief Questionnaire for Measuring self-efficacy in Youths. (2001). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149. <https://doi-org /10.1023/A:1010961119608>
- Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. Cambridge University Press.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. The role of constructs in psychological and educational measurement, 49-69. <https://10.4324/9781410607664-004>

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of University students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353-387. <https://doi.10.1037/a0026838>
- Rijksoverheid (2022). *Aanpak voortijdig schoolverlaten (vsv)*. <https://rijksoverheid.nl/onderwerpen/vsv/aanpak-voortijdig-schoolverlaten-vsv>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (2012). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 696-708. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Dropout Research Project.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2009). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(5), 1071–1087. <https://doi.org/10.1037/a0014845>

- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relations between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 242–257. <https://doi.org/10.1037/a0034022>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688. <https://doi-org/10.1037/a0015083>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school transitions and achievement among urban minority adolescents. *Developmental Psychology, 49*(9), 1771–1791. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., Eccles, J. S., & Wong, C. A. (2014). What Predicts Adolescents' Willingness to Seek Help From Teachers? Adolescent–Teacher Relationship and Help-Seeking Intentions. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 881–895. <https://doi.org/10.1037/a0035506>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- de Witte, K., & Mazrekaj, D. (2015). Vroegtijdig schoolverlaten - Evidence based beleidsaanbevelingen. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.
- Zimmerman, B. J. (2000). self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>