

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۴

ص ۸۰-۶۱

ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان^۱

زینب مظاهری، دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

احمد صادقی*، استادیار گروه مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

a.sadeghi@edu.ui.ac.ir

چکیده

هدف از این پژوهش، ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بود که به روش توصیفی و از نوع تحلیل عاملی انجام شد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی خمینی شهر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای تعداد ۶۹۶ نفر (۳۵۶ دختر و ۳۴۰ پسر) از آنان انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل دو پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (محقق ساخته) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان بود. داده‌ها به روش تحلیل عاملی اکتشافی، روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس و آلفای کرونباخ تحلیل و سپس نرمال بودن توزیع داده‌ها در نمره کل و زیرمقیاس‌ها مطالعه شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی تعیین سه عامل بود که با عنوان خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی، خودکارآمدی عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی آینده تحصیلی نام‌گذاری شدند که همگی دارای توزیع نرمال بودند. این عوامل همگی از مقدار ویژه بالاتر از ۱ برخوردار بودند. روایی همگرای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از همبستگی با پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز ($p=0/001$ $r=0/73$) و همچنین، بررسی تفاوت در دو جنس تأیید شده است و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳، و برای خرده‌مقیاس‌های عملکرد تحصیلی ۰/۸۹، مهارت‌های تحصیلی ۰/۸۴ و آینده تحصیلی ۰/۸۳ محاسبه شد. پرسشنامه ۲۶ سؤالی خودکارآمدی تحصیلی برای جامعه دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان ابزاری معتبر به منظور سنجش میزان باور و اعتماد به توانایی‌های تحصیلی استفاده شود.

واژه‌های کلیدی: ساخت، روایی، پایایی، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان.

۱- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان است.

* نویسنده مسؤول

مقدمه

خودکارآمدی^۱ یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناختی - اجتماعی^۲ است که نخستین بار بندورا^۳ مطرح کرد (واسیل، مرهان، سینگر و استویس کیو^۴، ۲۰۱۱). بندورا خودکارآمدی را یکی از فرایندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تاثیر می‌گذارد (تیجز و ورکویتن^۵، ۲۰۰۸؛ آرتینو^۶، ۲۰۱۲؛ هیل^۷، ۲۰۱۴؛ شریفی ساکی، فلاح و زارع، ۱۳۹۳). باورهای خودکارآمدی هر فرد در خلال زمان با تجربه تحول می‌یابد و تحول چنین باورهایی از کودکی شروع شده، در سراسر زندگی ادامه می‌یابد و عواملی مانند خانواده، دوستان و همسالان، عوامل مدرسه‌ای، تغییرات رشدی و تفاوت‌های جنسیتی در آن مؤثرند (پاجارس و شانک، ۲۰۰۱). از طرفی، خودکارآمدی در عرصه‌های مختلفی، مانند: تحصیلی، شغلی یا روابط خانوادگی وجود دارد و می‌تواند بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد (فلورز^۸، ۲۰۱۲؛ هولی، آدامسون، دایکی، مایفیلد، بیوت و رز^۹، ۲۰۱۲؛ رایت، پرون-ام سی گورن، بو و وایت^{۱۰}، ۲۰۱۴).

یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی^{۱۱} است. خودکارآمدی تحصیلی باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درس و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (آلتونسوی سیمن، اکسی، اتیک و کوکمن^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ فستکو و مک کلور^{۱۳}، ۲۰۰۵). الیاس^{۱۴} (۲۰۰۸). خودکارآمدی تحصیلی را اعتماد دانش‌آموز نسبت به توانایی‌اش برای به‌چالش کشیدن وظایف علمی می‌داند.

1- self-efficacy

2- social - cognitive

3- Bandura

4- Vasile, Marhan, Singer, Stoicossu

5- Thijs & Verkuyten

6- Artino

7- Hill

8- Flowers

9- Howley, Adamson, Dyke, Mayfield, Beuth & Rosé

10- Wright, Perrone-McGovern, Boo, & White

11- academic self - efficacy

12- Altunsoy, Cimen, Ekici, Atic, & Cokmen

13- Festco, McClure

14- Elias

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی با متغیرهای مختلف تحصیلی رابطه دارد؛ از جمله می‌توان گفت با پیشرفت تحصیلی (آلتونسوی و همکاران، ۲۰۱۰؛ داودی، ۱۳۹۱)، راهبردهای یادگیری مؤثر، خودتنظیمی، سازگاری و موفقیت در مدرسه، کمک خواستن از دیگران در مسائل تحصیلی (والکر گرین و منسل^۱، ۲۰۰۶؛ جکسوا، کالندا و گاورا^۲، ۲۰۱۵)، انگیزش تحصیلی (سارا کالوگلو و دینسر^۳، ۲۰۰۹)، موفقیت تحصیلی (پاجارس و شانک^۴، ۲۰۰۱؛ طهماسیان و اناری، ۱۳۹۱؛ جمالی، نوروزی و طهماسبی^۵، ۱۳۹۲)، عادات مطالعه اثربخش و منبع کنترل (محمد، آشا و جادو^۶، ۲۰۱۴)، اهداف پیشرفت (داوری، غلامی لواسانی و اژه‌ای^۷، ۱۳۹۱)، باور به هوش بالا (پورباغبان، رضاپور، فاتحی و مالکی راد^۸، ۲۰۱۳)، برنامه‌ریزی (خان^۹، ۲۰۱۳) ترک تحصیل (پگورو و شافر^{۱۰}، ۲۰۱۵) رابطه معنی‌داری دارد.

گالیون، بلوندین، یاو، نالس و ویلیامز^۸ (۲۰۱۲)، معتقدند دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا هستند اطمینان به خود را به شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند و آنهایی که به مهارت-هایشان اطمینان بیشتری دارند، بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت می‌کنند. دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی قوی را پرورش می‌دهند توانایی بهتری در مدیریت یادگیری خود دارند و در مقابل فشارهای اجتماعی که باعث تحلیل موفقیت‌های آنان می‌شود، ایستادگی می‌کنند. از طرف دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌است که کمبود یا فقدان خودکارآمدی، اغلب انگیزه دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند و ممکن است موجب شود که آنها تکالیفشان را کوچک بشمارند. کمبود خودکارآمدی منشاء بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روحی و روانی، از جمله اضطراب و افسردگی است. خودکارآمدی پایین عزم و اراده را سست و عملکرد را مختل می‌کند (کلاسن و لنچ^۹، ۲۰۰۷، طهماسیان و اناری، ۱۳۹۱، چانگ و همکاران، ۲۰۱۰، پگورو و شافر، ۲۰۱۵؛ ناسا^{۱۰}، ۲۰۱۴). محققان مختلف به منظور بررسی مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی،

-
- 1- Walker, Greene, & Mansell
 - 2- Jakešová, Kalenda, & Gavora
 - 3- Saracaloglu, Dincer
 - 4- Mohammad, Asha, & Jado
 - 5- Purbaghban, Rezapour, Fathi, & Malekirad
 - 6- Khan
 - 7- Peguero, & Shaffer
 - 8- Galyon, Blondin, Yaw, Nalls, Williams
 - 9- Klassen, Lynch
 - 10- Nasas

ابزارهای متفاوتی را گسترش داده‌اند. گروهی از این مقیاس‌ها خودکارآمدی تحصیلی یک درس خاص یا محتوای درسی ویژه‌ای را اندازه‌گیری می‌کنند. طبق این دیدگاه، خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در ارائه پاسخ صحیح به آن دست از سؤال‌هایی است که دانش محتوایی یک درس خاص را اندازه‌گیری می‌کنند؛ برای مثال، مقیاس‌های خودکارآمدی کلامی و ریاضی زیمرمن و مارتینز-پونس^۱ (۱۹۹۰) و پرسشنامه خودکارآمدی ریاضی میدلتن و میگل^۲ (۱۹۹۷) که احساسات و باور دانش‌آموزان را نسبت به توانایی‌های خود در درس ریاضی می‌سنجد.

در گروه دیگری از مقیاس‌ها، محققان به منظور مطالعه باورهای خودکارآمدی تحصیلی، ابزارهایی را گسترش دادند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی یادگیرندگان را بر اساس رفتارهای تحصیلی عمومی‌تر اندازه‌گیری می‌کنند؛ برای مثال، پتريچ و دی گرات^۳ (۱۹۹۰) در گسترش پرسشنامه یادگیری و راهبردهای انگیزشی، بخشی را به باورهای خودکارآمدی تحصیلی اختصاص داده‌اند. در این مقیاس، اطمینان یادگیرندگان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف درسی در دستیابی به نمره‌های بالا، اندازه‌گیری می‌شوند و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان^۴ (۱۹۹۹) که دارای سه زیرمقیاس استعداد^۵، کوشش^۶ و بافت^۷ است.

با این که تحقیقات قوی در زمینه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد (ریچاردز^۸، ۲۰۱۰؛ بردی آمون و فرتز، ۲۰۱۱؛ تورگوت^۹، ۲۰۱۳؛ لدزما، وگا، رودریگز - ویلالوبوز، فرناندز و لوپز - وال^{۱۰}، ۲۰۱۵)؛ اما اغلب پرسشنامه‌ها برای دانشجویان طراحی شده است و سؤال‌های آن در مورد دانش‌آموزان کاربردی ندارد. همچنین، پرسشنامه‌های موجود که برای دانش‌آموزان ساخته شده نیز به طور کامل و جامع توانایی سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را ندارند و به همه ابعاد خودکارآمدی تحصیلی نمی‌پردازند. به علت اهمیت خودکارآمدی در زندگی تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان و نیاز به بررسی همه‌جانبه و کامل این سازه با توجه به ابعاد مختلف آن، لازم

1- Martinez-Pons

2- Middleton, & Midgley

3- Pintrich, & De Groot

4- Jinks & Morgan

5- talent

6- effort

7- context

8- Richards

9- Turgut

10- Ledezma, Vega, Rodríguez-Villalobos, Fernández, & López-Walle

است این متغیر به روش‌های قابل قبولی مورد سنجش قرار گیرد. به این منظور، پژوهش حاضر با هدف ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش پژوهش

روش این پژوهش، از نوع تجزیه و تحلیل داده‌های روان‌سنجی است. همچنین، پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر روش توصیفی و از نوع تحلیل عاملی است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های عمومی، علوم انسانی، ریاضی فیزیک و علوم تجربی مقطع متوسطه دوم مدارس دولتی شهرستان خمینی شهر در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران محاسبه شد و شامل ۶۹۶ نفر (۳۵۶ دختر و ۳۴۰ پسر) با میانگین سنی ۱۵ و انحراف معیار ۰/۸۲ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد؛ به این صورت که از بین کلیه دبیرستان‌های خمینی شهر (۴۳ دبیرستان) ۱۲ مدرسه دخترانه و ۱۲ مدرسه پسرانه و از هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمامی دانش‌آموزان کلاس پرسشنامه را تکمیل کردند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک رشته تحصیلی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	دختر		پسر		کل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
عمومی	۱۶۲	۴۵/۵	۱۷۳	۵۰/۸	۳۳۵	۴۸/۱
ریاضی و فیزیک	۴۵	۱۲/۶	۳۴	۱۰	۷۹	۱۱/۴
علوم تجربی	۸۵	۲۳/۹	۷۸	۲۳	۱۶۳	۲۳/۴
علوم انسانی	۶۴	۱۸	۵۵	۱۶/۲	۱۱۹	۱۷/۱
کل	۳۵۶	۱۰۰	۳۴۰	۱۰۰	۶۹۶	۱۰۰

ابزارهای اندازه‌گیری: در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه استفاده شد که در ادامه معرفی می‌گردد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (SASEQ)، به منظور سنجش میزان باور به توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان، از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۶ سؤال پنج‌گزینه‌ای از نوع لیکرت است و از سه خرده‌مقیاس تشکیل شده است که باور به توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان را در موقعیت‌های مختلف می‌سنجد. خرده‌آزمون‌های پرسشنامه، شامل: خودکارآمدی آینده تحصیلی (چهار سؤال) باور به تحقق انتظارات تحصیلی را می‌سنجد، خودکارآمدی عملکرد تحصیلی (۱۱ سؤال) باور به توانمندی در انجام تکالیف درسی، یادگیری و تسلط بر موضوع‌های درسی را می‌سنجد و خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی (۱۱ سؤال) باور به توانمندی در مورد تمرکز، برنامه‌ریزی و روش صحیح مطالعه را می‌سنجد. میزان همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی ۰/۸۹، خودکارآمدی عملکرد تحصیلی ۰/۸۴ و خودکارآمدی آینده تحصیلی ۰/۸۳ به‌دست آمد. روایی همگرایی پرسشنامه به روش همبستگی با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) بررسی و ۰/۷۳ به‌دست آمد و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان^۱ (۱۹۹۹)، این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای ۴ (کاملاً موافقم)، ۳ (تا حدودی موافقم)، ۲ (تا حدودی مخالفم) و ۱ (کاملاً مخالفم) است و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶، و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). در ایران در پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به‌منظور به‌دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به‌دست آوردند.

1- Jinks, & Morgan academic self-efficacy questionnaire

شیوه اجرا: برای ساختن پرسشنامه‌ای جامع در زمینه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، ابتدا با مروری بر متون پژوهشی تعریف خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن، همچنین، موضوع‌ها و زمینه‌های کلی خودکارآمدی تحصیلی که نشان‌دهنده باور دانش‌آموزان به توانایی‌های تحصیلی‌شان بود، تعیین شد. در مرحله بعد با استفاده از اطلاعات به دست آمده، تعاریف و ادبیات پژوهش، ۶۰ سؤال مقدماتی پرسشنامه تهیه شد. به منظور ارزیابی اعتبار محتوای پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از نظرهای صاحب‌نظران استفاده شد. به این منظور، فرم ۶۰ سؤالی پرسشنامه به چهار نفر از استادان گروه مشاوره دانشگاه اصفهان ارائه و از آنان خواسته شد که آن را از نظر توانایی سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بررسی و ارزیابی کنند. اصلاحات پیشنهادی استادان در پرسشنامه که شامل حذف تعدادی از سؤال‌ها و پاره‌ای تغییرات لفظی و مفهومی در پرسشنامه بود، اعمال شد. همچنین، آنان از لحاظ صوری و محتوایی، توان پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی مناسب ارزیابی کردند.

پس از آماده‌سازی شکل اولیه، مطالعه مقدماتی روی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی انجام و از آنان خواسته شد هنگام پاسخگویی، سؤال‌ها را از نظر مبهم، نارسا و تکراری بودن ارزیابی کنند. همچنین، همبستگی سؤال‌ها با نمره کل محاسبه شد و سؤال‌هایی که با نمره کل همبستگی پایینی داشتند، حذف شدند. نهایتاً بر اساس نتایج مطالعه مقدماتی و نظر استادان سؤال‌های پرسشنامه که ۴۱ سؤال شده بود، بر روی یک نمونه ۶۹۶ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر اجرا و از طریق تحلیل عامل اکتشافی سه عامل خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی، خودکارآمدی عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی آینده تحصیلی مشخص و تعدادی از سؤال‌های که بار عاملی مناسبی نداشتند، حذف و نسخه نهایی ۲۶ سؤالی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تهیه شد. برای هر یک از سؤال‌های پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، پنج گزینه از پاسخ‌ها شامل: «کاملاً مطمئنم که می‌توانم»، «مطمئنم که می‌توانم»، «شاید بتوانم»، «نمی‌توانم»، «اصلاً نمی‌توانم» در نظر گرفته شد. نمره‌گذاری به همین ترتیب از ۵ تا ۱ صورت می‌گیرد و نمره معکوس وجود ندارد. جمع امتیازات نمره خودکارآمدی تحصیلی فرد را نشان می‌دهد که دامنه آن بین ۲۶ تا ۱۳۰ متغیر است، نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاست. اجرای این مقیاس از نوع مداد- کاغذی بوده و زمان برای پاسخگویی منظور نشده است.

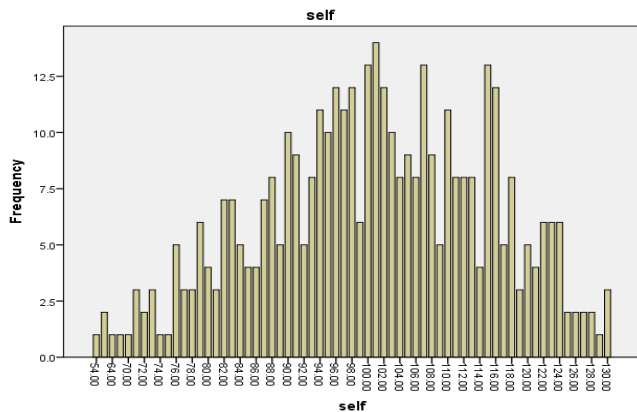
یافته‌های پژوهش

تحلیل عامل اکتشافی: برای استخراج تعداد عوامل مکنون خودکارآمدی تحصیلی، از روش تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل اکتشافی پس از سه چرخش آزمایشی روی ۴۱ سؤال مقدماتی نشان داد پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از ۲۶ سؤال و سه عامل، خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی (۱۱ سؤال)، خودکارآمدی عملکرد تحصیلی (۱۱ سؤال) و خودکارآمدی آینده تحصیلی (۴ سؤال) تشکیل شده است. تحلیل داده‌ها همچنین نشان داد از بین سؤال‌های خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی سؤال سوم با بار عاملی ۰/۳۳۴ و سؤال ۳۵ با بار عاملی ۰/۷۷۱ و از بین سؤال‌های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی سؤال ۳۴ با بار عاملی ۰/۳۲۸ و سؤال ۹ با بار عاملی ۰/۷۲۳ و از بین سؤال‌های خودکارآمدی آینده تحصیلی سؤال ۱۸ با بار عاملی ۰/۵۴۳ و سؤال ۲۶ با بار عاملی ۰/۷۷۸ به ترتیب کمترین و بیشترین بار عاملی را داشته و همه سؤال‌های پرسشنامه در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شدند. از بین سؤال‌ها ۱۵ ماده به علت پایین بودن بار عاملی روی هیچ کدام از عامل‌ها قرار نگرفتند و حذف شدند. پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ بررسی شد و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳، و برای خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی ۰/۸۸، خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی ۰/۸۵، خودکارآمدی آینده تحصیلی ۰/۸۳ به دست آمد. نتایج مربوط به عوامل، ماده‌ها و بار عاملی خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در جدول ۲ گزارش شده است. کلیه ضرایب همبستگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. همچنین، همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر محاسبه و مشخص شد همبستگی بین سه خرده‌مقیاس معنادار ($p=0/001$) است.

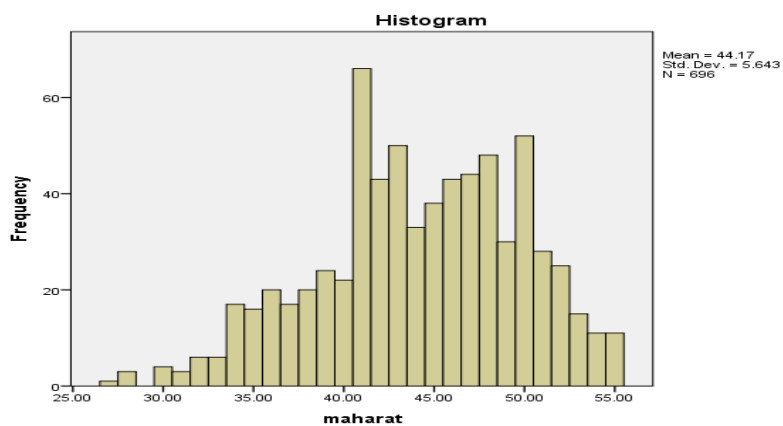
جدول ۲: عوامل، ماده‌ها، بارعاملی، همبستگی ماده‌ها با خرده مقیاس‌ها و ضریب پایایی آلفای کرونباخ پرسشنامه

سؤال	سؤال	مهارت تحصیلی	عملکرد تحصیلی	آینده تحصیل	R
35	مدیریت زمان برای مطالعه کردن	۰/۷۷۱			۰/۷۸۲
39	مطالعه دروس بدون حواس‌پرتی	۰/۷۱۸			۰/۷۱۶
32	انجام روش صحیح مطالعه	۰/۶۳۴			۰/۷۱۲
15	برنامه‌ریزی برای انجام وظایف مدرسه	۰/۶۳۳			۰/۵۸۹
41	انجام موفقیت‌آمیز تکالیف مدرسه	۰/۵۸۹			۰/۶۹۳
21	تلاش برای فهم و یادگیری مطالب مشکل کتاب‌های درسی	۰/۵۴۵			۰/۶۲۸
40	توضیح و آموزش مطالب درسی به دانش‌آموزان دیگر	۰/۵۳۷			۰/۶۹۱
19	مطالعه مستمر و مداوم در طول سال تحصیلی	۰/۵۲۹			۰/۵۹۲
22	مطالعه یک فصل کتاب برای امتحان	۰/۴۵۳			۰/۶۱۴
5	انجام تکالیف در کلاس	۰/۳۸۹			۰/۵۰۸
3	یادگیری چیزهایی که در مدرسه آموزش داده می‌شود.	۰/۳۳۴			۰/۵۳۷
9	انجام تکالیفی که از نظر هم‌کلاسی‌هایم سخت است.		۰/۷۲۳		۰/۶۹۱
17	کسب نمره خوب از دروس مختلف		۰/۷۲۰		۰/۸۰۰
28	پاسخ به سؤال معلم؛ حتی اگر بقیه بچه‌ها ندانند.		۰/۷۰۷		۰/۶۸۴
25	داشتن هوش و استعداد کافی برای موفقیت تحصیلی		۰/۶۹۹		۰/۷۵۲
1	یادگیری دروس مختلف		۰/۵۸۹		۰/۶۷۳
8	کسب نمره خوب وقتی به اندازه کافی تلاش کنم.		۰/۵۶۴		۰/۶۲۲
38	به‌یادسپاری مطالب ارائه شده در کلاس و کتاب‌های درسی		۰/۴۶۳		۰/۶۷۳
33	موفقیت در امتحانات		۰/۴۲۲		۰/۷۸۳
4	تحصیل در رشته مورد علاقه		۰/۳۸۵		۰/۴۹۲
20	فهم و یادگیری بیشتر مطالبی که در کلاس مطرح می‌شود.		۰/۳۴۳		۰/۶۴۰
34	کسب نمره دلخواه در امتحانات		۰/۳۲۸		۰/۷۴۲
26	اتمام دبیرستان بدون افت یا تجدیدی			۰/۷۸۲	۰/۷۸۶
6	تمام کردن دیپلم دبیرستان			۰/۷۱۵	۰/۷۵۴
7	قبولی در یک دانشگاه خوب			۰/۶۴۱	۰/۸۰۷
18	کسب معدل خوب برای موفقیت در آینده			۰/۵۴۳	۰/۸۱۶
	مقدار ویژه	۴/۶۹	۴/۵۸	۴/۰۳	
	آلفای کرونباخ	۰/۸۹	۰/۸۴	۰/۸۳	
	واریانس	۱۸/۰۴	۱۷/۶۴	۱۵/۵۲	

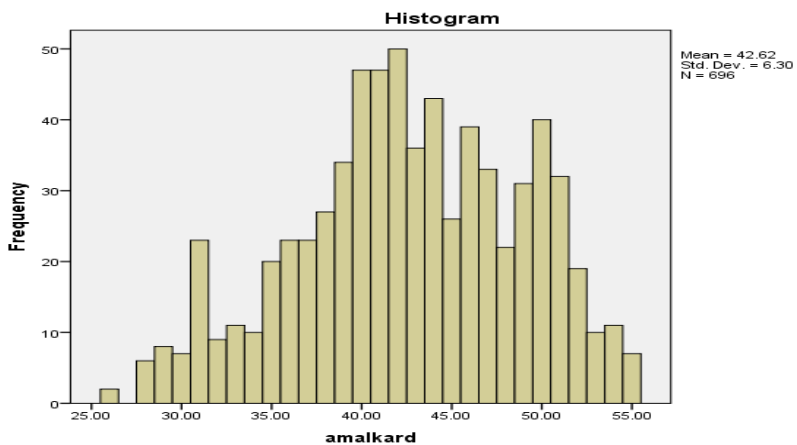
برای بررسی نرمال بودن توزیع نمره‌ها پس از تحلیل عامل اکتشافی از نمودار ستونی توزیع نمره‌ها استفاده شد. در شکل ۱ تا ۴ نمودار نرمال بودن داده‌ها برای نمره کل و زیرمقیاس‌ها آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، پراکندگی نمره‌ها حول میانگین و توزیع نمره‌ها نرمال است.



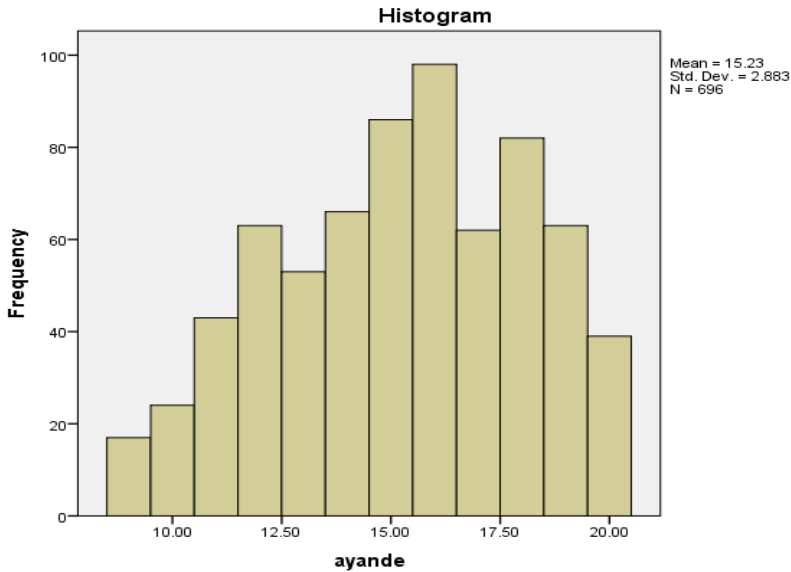
شکل ۱: نمودار ستونی توزیع نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی



شکل ۲: نمودار ستونی توزیع نمره‌های خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی



شکل ۳: نمودار ستونی توزیع نمره‌های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی



شکل ۴: نمودار ستونی توزیع نمره‌های خودکارآمدی آینده تحصیلی

روایی همگرا: به منظور بررسی روایی همگرا همبستگی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان و معدل دانش‌آموزان بررسی شد. نتایج، گویای همبستگی مثبت و معنادار بین نمره‌های پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان بود. نتایج این تحلیل در جدول ۳ آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، همبستگی بین نمره کل پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان مثبت ($r=0/64$; $P=0/001$) و معدل دانش‌آموزان معنادار است.

جدول ۳: ضرایب همبستگی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان و خرده‌مقیاس‌ها با پرسشنامه

خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان و معدل دانش آموزان

۶	۵	۴	۳	۲	۱			
۰/۳۱۸	۰/۶۴۵	۰/۸۸۹	۰/۸۶۸	۰/۷۳۵	۱	R	خودکارآمدی تحصیلی	۱
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		P	دانش آموزان	
۰/۳۱۶	۰/۶۸۷	۰/۴۲۱	۰/۵۷۵	۱		R	خودکارآمدی مهارت‌های	۲
۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۰/۰۳۸	۰/۰۰۰			P	تحصیلی	
۰/۳۱۸	۰/۵۸۵	۰/۵۶۲	۱			R	خودکارآمدی عملکرد	۳
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱				P	تحصیلی	
۰/۱۷۴	۰/۴۸۶	۱				R	خودکارآمدی آینده	۴
۰/۰۰۱	۰/۰۱					P	تحصیلی	
۰/۳۴۸	۱					R	پرسشنامه خودکارآمدی	۵
۰/۰۰۱						P	تحصیلی جینکز و مورگان	
۱						R	معدل	۶
						P		

پایایی: پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان به روش آلفای کرونباخ بررسی شد و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳، و برای خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی ۰/۸۹، خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی ۰/۸۴، خودکارآمدی آینده تحصیلی ۰/۸۳ محاسبه شد. آلفای به‌دست آمده اعتبار این پرسشنامه را در حد قابل قبول نشان می‌دهد.

یکی از روش‌های بررسی روایی پرسشنامه، بررسی تفاوت‌های ویژگی مورد اندازه‌گیری در جمعیت‌های مختلف است (شریفی، ۱۳۸۸). به این منظور، نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر در رشته‌های مختلف با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره مقایسه شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ و ۵ آمده است. پیش‌فرض برابری کوواریانس‌ها با آزمون باکس ($F=۲/۶۶$) و برابری واریانس‌ها با آزمون لوین بررسی شد و در مورد خودکارآمدی کل و زیرمقیاس‌های آن معنادار (خودکارآمدی: $F=۲/۶۶$ و $P=۰/۲۶۱$ ، آینده $F=۰/۴۷۷$ و $P=۰/۸۵۱$ ، عملکرد: $F=۱/۸۳۰$ و $P=۰/۰۷۹$ و مهارت: $F=۱/۳۱۴$ و $P=۰/۲۴۱$) نبود. به عبارت دیگر، این پیش‌فرض‌ها رعایت شده بود.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمره‌های دانش‌آموزان در خودکارآمدی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن

متغیر	جنس	عمومی		تجربی		انسانی		ریاضی		کل	
		S	M	S	M	S	M	S	M	S	M
خودکارآمدی	پسر	۱۳/۰۷	۱۰۲/۰۸	۱۴/۷۷	۹۹/۳۶	۱۴/۰۵	۹۹/۳۶	۱۲/۲۷	۱۰۲/۶۲	۱۳/۶۰	۱۰۲/۶۲
	دختر	۱۲/۸۴	۱۰۰/۳۶	۱۶/۲۳	۹۹/۲۵	۱۴/۰۴	۹۹/۲۵	۹۷/۵۹	۱۰۱/۱۵	۱۴/۲۳	۱۰۱/۱۵
آینده	پسر	۲/۹۲	۱۵/۷۹	۲/۸۱	۱۴/۸	۲/۸۲	۱۴/۸	۲/۸۶	۱۵/۴۱	۲/۸۷	۱۵/۴۱
	دختر	۲/۸۷	۱۵/۱۸	۳/۲۶	۱۴/۷۸	۲/۹۴	۱۴/۷۸	۱۳/۸۳	۱۴/۹۸	۳/۰۲	۱۴/۹۸
عملکرد	پسر	۵/۹۵	۴۲/۵۲	۶/۹۴	۴۱/۳۲	۶/۴۸	۴۱/۳۲	۶/۱۸	۴۲/۸۲	۶/۳۵	۴۲/۸۲
	دختر	۵/۸۱	۴۱/۸۰	۷/۷۰	۴۱/۳۵	۶/۴۶	۴۱/۳۵	۸/۵۳	۴۲/۲۴	۶/۸۱	۴۲/۲۴
مهارت	پسر	۵/۴۲	۴۳/۸۲	۶/۲۳	۴۳/۲۵	۵/۹۰	۴۳/۲۵	۴/۶۲	۴۴/۳۹	۵/۶۲	۴۴/۳۹
	دختر	۵/۳۹	۴۳/۳۷	۶/۴۶	۴۳/۱۰	۵/۸۷	۴۳/۱۰	۴۳/۰۷	۴۳/۹۲	۵/۷۶	۴۳/۹۲

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن در دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داد تنها در زیرمقیاس خودکارآمدی آینده تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد و نمره خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر به طور معناداری از دانش‌آموزان دختر بیشتر است. همچنین، مشخص شد نمره خودکارآمدی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن در بین رشته‌های تحصیلی مختلف تفاوت معناداری دارد و پایین‌ترین میزان خودکارآمدی مربوط به رشته علوم انسانی است. به منظور بررسی زوجی در رشته‌های تحصیلی از آزمون شفه استفاده شد و نتایج نشان داد تنها در زیرمقیاس خودکارآمدی عملکرد تحصیلی دو گروه دانش‌آموزان اول دبیرستان و دانش‌آموزان رشته علوم انسانی تفاوت معنادار است ($P=0/021$) و نمره دانش‌آموزان اول دبیرستان از رشته علوم انسانی بیشتر است.

جدول ۵: تحلیل واریانس چندمتغیره نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

منبع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان تاثیر	توان آماری
رشته تحصیلی	خودکارآمدی	۲۱۰۷/۴۲	۳	۷۰۲/۴۷	۳/۶۵	۰/۰۱۲	۰/۰۱۶	۰/۸۰۰
	آینده	۷۵/۶۳	۳	۲۵/۲۱	۲/۹۲	۰/۰۳۳	۰/۰۱۳	۰/۶۹۶
	عملکرد	۴۸۵/۴۲	۳	۱۶۱/۸۱	۳/۷۵	۰/۰۱۱	۰/۰۱۶	۰/۸۱۲
جنسیت	مهارت	۳۳۸/۳۱	۳	۱۱۲/۷۷	۳/۵۰	۰/۰۱۵	۰/۰۱۵	۰/۷۸۱
	خودکارآمدی	۵۴۹/۰۹	۱	۵۴۹/۰۹	۲/۸۵	۰/۰۹۲	۰/۰۰۴	۰/۳۹۳
	آینده	۴۶/۷۳	۱	۴۶/۷۳	۵/۴۱	۰/۰۲۰	۰/۰۰۸	۰/۶۲۴
	عملکرد	۷۷/۸۳	۱	۷۷/۸۳	۱/۹۷	۰/۱۶۴	۰/۰۰۳	۰/۲۸۶
مهارت	۵۵/۴۱	۱	۵۵/۴۱	۱/۷۲	۰/۱۹۰	۰/۰۰۲	۰/۲۵۸	

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر، با هدف ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان انجام شد. به منظور ارزیابی اعتبار محتوای پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان از نظرهای صاحب نظران استفاده شد. به این منظور، فرم ۶۰ سؤالی پرسشنامه به چهار نفر از استادان گروه مشاوره دانشگاه اصفهان ارائه و از آنان خواسته شد، آن را از نظر توانایی آن در ارزیابی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان بررسی و ارزیابی کنند. اصلاحات پیشنهادی استادان در پرسشنامه اعمال شد. همچنین، آنان از لحاظ صوری و محتوایی، توان پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی مناسب ارزیابی کردند.

تحلیل عامل اکتشافی نشان داد پرسشنامه از سه خرده مقیاس خودکارآمدی عملکرد تحصیلی (۱۱ سؤال)، خودکارآمدی مهارت های تحصیلی (۱۱ سؤال) و خودکارآمدی آینده تحصیلی (۴ سؤال) تشکیل شده است. پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی ۰/۸۹، خودکارآمدی مهارت های تحصیلی ۰/۸۴ و خودکارآمدی آینده تحصیلی ۰/۸۳ به دست آمد، که رضایت بخش است. کوچک ترین آلفا متعلق به عامل خودکارآمدی آینده تحصیلی برابر با ۰/۸۳ و بزرگترین ضریب آلفا متعلق به عامل خودکارآمدی عملکرد تحصیلی برابر با ۰/۸۹ است. بنابراین، از این یافته ها می توان نتیجه گرفت که سؤال های پرسشنامه فوق با یکدیگر همخوانی دارند. برای سنجش روایی همگرا همبستگی بین پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان با پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکر و مورگان بررسی شد و نتایج همبستگی مثبت و معنادار بین آنان را نشان داد.

در پژوهش حاضر، خرده مقیاس های پرسشنامه شامل خودکارآمدی عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی مهارت های تحصیلی و خودکارآمدی آینده تحصیلی به عنوان عوامل تشکیل دهنده خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفته شد که سؤال های خرده مقیاس خودکارآمدی آینده تحصیلی، با پژوهش های آلتونسوی و همکاران (۲۰۱۰)، فستکو و مک کلور، (۲۰۰۵) که خودکارآمدی تحصیلی را رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص می دانند، همسوست. همچنین بندورا (۲۰۰۱) معتقد است کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدف های چالش برانگیز تر و بالاتری را برمی گزینند. پنتریچ و همکاران (۱۹۹۴) نیز بیان می کنند که خودکارآمدی

دانش‌آموزان همبستگی بالایی با پیشرفت تحصیلی دارد. دانش‌آموزان دارای توانایی دریافت شده بالا پیشرفت بیشتری نیز دارند. این باورها به گونه‌ای غیرمستقیم بر افزایش سطح هدف‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. بندورا، باربارانلی، کاپرارا و پاستورلی (۱۹۹۶) در پژوهشی بیان کردند که خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم افزایش آرزوهای تحصیلی را در پی دارد. همچنین، بر اساس پژوهش جانسون، استاروبین، لانا و راسل (۲۰۱۲) مشخص شد که خودکارآمدی به عنوان پیش‌بینی انتخاب شغل دانشگاهی تلقی می‌شود؛ به این معنی که رفتارهای خودکارآمدی دانش‌آموز به تصمیم‌گیری در مورد انتخاب شغل کمک می‌کند. خودکارآمدی به عنوان متغیر اصلی تأثیرگذار بر انتخاب مسیر شغلی دانش‌آموزان معرفی شده است (صادقی، ۱۳۹۱). سؤال‌های خرده‌مقیاس خودکارآمدی عملکرد تحصیلی از ادعای بندورا (۲۰۰۱)؛ الیاس (۲۰۰۸)؛ فتسکو و مک کلور^۳، (۲۰۰۵)، بردی آمون و فرتز، (۲۰۱۱)، تورگوت، (۲۰۱۳) حمایت کرد. آن‌ها معتقدند کسانی که درباره کارآمدی خویش باورهای قویتری دارند، در انجام تکالیف مشکل موفق‌ترند و کارکرد بهتری خواهند داشت. در واقع، باورهای خودکارآمدی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های کارکرد تحصیلی شمرده می‌شود. هر قدر سطح خودکارآمدی بالاتر باشد، استفاده از راهبردهای شناختی بیشتر است و این گونه دانش‌آموزان در تکالیفی که چالش برانگیز است، بیشتر مشارکت می‌کنند و دیرتر تسلیم موانع و مشکلات می‌شوند (پاچارس و شانگ، ۲۰۰۱). بندورا (۱۹۹۷) عنوان می‌کند دانش‌آموزانی که احساس کارآمدی آنها بالاست، اهداف بالاتری را برای خود تعیین می‌کنند، در هنگام جستجوی راه حل‌ها انعطاف‌پذیری راهبردهای بیشتری نشان می‌دهند و به عملکردهای هوشی بالاتری دست یافته، در ارزیابی کیفیت عملکردهایشان از دانش‌آموزان با توانایی شناختی برابر دقیق‌ترند.

خودکارآمدی تحصیلی نقش مهم و کلیدی در موفقیت تحصیلی دارد. پژوهش‌های بسیاری تاثیر خودکارآمدی تحصیلی را بر موفقیت تحصیلی مورد تاکید قرار داده‌اند (طهماسیان و اناری، ۱۳۹۱؛ جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲؛ بندورا، ۲۰۰۹؛ جانسون، استاروبین، لانا و راسل^۴، ۲۰۱۲؛ گالیون، و همکاران، ۲۰۱۲). این یافته‌ها با نتایج این پژوهش که اشاره به همبستگی

1- Caprara, Barbara, Pastorelli

2- Johnson, Starobin, Laanan, Russell

3- Fetsco, & McClure

4- Johnson, Starobin, Laanan, Russell

بین معدل و خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن اشاره دارد، همخوان است. همچنین، نشان‌دهنده روایی پرسشنامه ساخته شده است. عدم تفاوت معنادار در خودکارآمدی مهارت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر با پژوهش پورقاز، محمدی و دوستی (۱۳۹۱) همخوان و مؤید این موضوع است.

سؤال‌های خرده‌مقیاس خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی با پژوهش‌های محمد، آشا و جادو (۲۰۱۴)، گالیون و همکاران (۲۰۱۲)، الیاس (۲۰۰۸) و خان (۲۰۱۳) همسوست. بندورا (۱۹۹۷) سازوکارهای تاثیرگذار بسیاری را که نقش بنیادی در انجام تکلیف دارند، بررسی کرد و به این نتیجه رسید که هیچ‌کدام از این سازوکارها در کنترل کارکرد، پرنفوذتر از خودکارآمدی و باورهای افراد از توانایی نیستند.

گالیون و همکاران (۲۰۱۲)، معتقدند دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا هستند؛ به مهارت‌هایشان اطمینان بیشتری دارند و بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت می‌کنند. خان (۲۰۱۳) بیان می‌کند دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی قوی توانایی بهتری در مدیریت یادگیری خود دارند.

با توجه به نظرسنجی استادان و متخصصان در رابطه با روایی محتوایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان و نیز روایی محاسبه شده برای پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق روایی همگرا و همسانی درونی می‌توان گفت که پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پرسشنامه معتبری برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است. پرسشنامه ۲۶سؤالی خودکارآمدی تحصیلی برای جامعه دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان ابزاری معتبر به منظور سنجش میزان باور و اعتماد به توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شود. بنابراین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود برای بررسی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از این ابزار استفاده نموده، همچنین، روایی و پایایی آن را در سایر شهرها مطالعه کنند؛ زیرا از جمله محدودیت‌های این پژوهش مطالعه روایی و پایایی پرسشنامه در اصفهان است و در تعمیم نتایج آن به سایر مناطق باید احتیاط کرد.

منابع

پورقاز، عبدالوهاب، محمدی، امین، دوستی، مرضیه. (۱۳۹۱). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش آموزان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۲)، ۶۸-۸۶.

جمالی، مکيه، نوروزی، آرزیتا، طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۳-۱۳۹۲. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۱)، ۶۴۱-۶۲۹.

داودی، سمیه. (۱۳۹۱). ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری، آموزش و یادگیری. *فصل‌نامه علمی پژوهشی روان‌شناسی*، ۱(۱)، ۳۷-۴۸.

داوری، مزده، غلامعلی لوسانی، مسعود، و ازه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۳)، ۲۶۶-۲۸۱.

شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۸). *اصول روانسنجی و روان‌آزمایی*. تهران: رشد

شریفی ساکی، ش.، فلاح، م.، و زارع، ح. (۱۳۹۳). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی و ادراک از محیط کلاس در پیشرفت ریاضی دانش آموزان با کنترل جنسیت. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱(۴)، ۲۸-۱۸.

صادقی، احمد، باغبان، ایران، بهرامی، فاطمه، احمدی، احمد، و مولوی، حسین. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر رشد مسیر شغلی دانش آموزان سوم راهنمایی تا پیش دانشگاهی شهر اصفهان. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۱۸-۱.

طهماسیان، کارینه، و اناری، آسیه. (۱۳۹۱). ارتباط مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با افسردگی نوجوانان. *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۲۲۷-۲۴۴.

Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels

- of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- Artino Jr, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Dykeman, C., Wood, C., Ingram, M., & Herr, E. L. (2003). *Career development interventions and academic self-efficacy and motivation: A pilot study*. National Research Center for Career and Technical Education University of Minnesota.
- Elias, R. Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business*, 84(2), 110-117.
- Fetsco, T., & McClure, J. (2005). *Educational psychology: An integrated approach to classroom decisions*. Allyn & Bacon.
- Flowers, L. O. (2012). Exploring HBCU Student Academic Self-Efficacy in Online STEM Courses. *Journal of Human Resources & Adult Learning*, 8(1), 139-152.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15(2), 233-249.
- Hill, C. (2014). *An examination of the effectiveness of the Louisiana gear up program in promoting self-efficacy, improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students*. Doctoral dissertation, Louisiana Tech University.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Project Monitor, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Howley, I., Adamson, D., Dyke, G., Mayfield, E., Beuth, J., & Rosé, C. P. (2012). *Group composition and intelligent dialogue tutors for impacting*

- students' academic self-efficacy*. In Intelligent Tutoring Systems. Springer Berlin Heidelberg. 551-556.
- Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech University students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1117-1123.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Khan, M. (2013). Academic self-Efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(1), 4-15.
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507.
- Ledezma, Y. R., Vega, H. B., Rodríguez-Villalobos, J. M., Fernández, I. C., & López-Walle, J. (2015). Self-efficacy perceived in academic behaviors in university students of 'health 'and 'social 'sciences. *Science*, 1(3), 6-10.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. The University of Michigan.
- Mohammad, F., Asha, I. K., & Jado, S. M. A. (2014). The effect of TASC wheel on developing self-directed learning readiness and academic self-efficacy on a sample of 7th graders Jordan. *Journal of Education*, 135(2), 237-251.
- Muris, P. (2001, 2002). Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C): A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performance. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. *The annual meeting of the national council on measurement in education*. New Orleans, April 6-8.

- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (2015). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46-64.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Purbagban, S., Rezapour, J., Fathi, A., & Malekirad, A. A. (2013). Evaluation of academic self-efficacy based on implied intelligence beliefs. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 273-280.
- Saracaloglu, A. S., & Dinçer, I. B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754.
- Turgut, M. (2013). Academic self-efficacy beliefs of undergraduate mathematic education students. *Acta Didactica Napocensia*, 6(1), 33-40.
- Vasile, C., Marhan, A. M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 478-482
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36-46.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51.