

The Mediating Role of Study Skills in the Effect of Academic Self-Efficacy, Epistemological Beliefs and Academic Anxiety on Academic Performance of Middle School Students

Tohid Ashrafzade. M.A.

Educational Psychology, Urmia University, Urmia, Iran.

Ali Essazadegan. Ph.D.

Department of Psychology, Urmia University, Urmia, Iran.

Farzaneh mikaeili. Ph.D.

Department of Psychology, Urmia University, Urmia, Iran.

Abstract

This study examined the mediating role of study skills in the effect of academic self-efficacy, epistemological beliefs and academic anxiety on academic performance of first middle school students Orumieh city in the academic year 2015-2016. This study was descriptive (non-experimental) and study design was correlational plans type of the structural equations. Statistical population of the study formed all of first middle school students of Orumieh in 2015-2016 years of academic. Sampling was cluster random and determination the sample size for each of the sub-variable were considered 20 samples and 350 persons were selected as the study sample. The instruments were: Academic Self-Efficacy Scale (Patrick, Hicks & Ryan, 1997), Epistemological Beliefs Scale (Schommer, 1991), Academic Anxiety Scale (Alpert & Haber, 1960), Study Skills Scale (Congos, 2009) and to measure academic performance of students the grade point average in the first academic semester 2015-2016 was used. Structural equation modeling was used to assess the structural effects of academic self-efficacy, epistemological beliefs, academic anxiety and study skills on academic performance. The results of structural equation modeling revealed that study skills and academic self-efficacy directly affect the academic performance of students ($p < 0/01$). Also the results revealed that academic self-efficacy and epistemological beliefs indirectly and through study skills affect the academic performance of students ($p < 0/01$).

Keywords: study skills, academic self-efficacy, epistemological beliefs, academic anxiety, academic performance, middle school students.

نقش میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه در تأثیر خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه

توحید اشرف‌زاده*

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

علی عیسی‌زادگان

دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

فرزانه میکائیلی منیع

دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

چکیده

پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه در تأثیر خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ انجام گرفت. روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع معادلات ساختاری بود. کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود و برای تعیین حجم نمونه، برای هر زیرمغیر ۲۰ نمونه در نظر گرفته شد و در کل ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (پاتریک، هیکس و رایان، ۱۹۹۷)، مقیاس باورهای معرفت‌شناختی (شومر، ۱۹۹۰)، مقیاس اضطراب تحصیلی (آلپرت و هابر، ۱۹۶۰)، مقیاس مهارت‌های مطالعه (کانگاس، ۲۰۰۹) و برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از میانگین نمرات دانش‌آموزان در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۴ استفاده شد. در مطالعه حاضر، به منظور آزمون رابطه ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، اضطراب تحصیلی و مهارت‌های مطالعه با عملکرد تحصیلی از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و مهارت‌های مطالعه، اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند ($P > 0/01$). همچنین یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی با واسطه مهارت‌های مطالعه، اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند ($P > 0/01$).

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های مطالعه، خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، اضطراب تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان دوره متوسطه

* نویسنده مسئول: tohid.ashrafzade@yahoo.com

پذیرش: ۹۷/۰۶/۰۵

وصول: ۹۶/۰۱/۱۸

مقدمه

یکی از عوامل مؤثر بر روی عملکرد تحصیلی و مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی است (اسکات، دیرینگ، رینولدز، لیندسای و بایرد^{۱۷}، ۲۰۰۸؛ علی‌بخشی و زارع، ۱۳۸۹). خودکارآمدی تحصیلی از حوزه‌های مرتبط با خودکارآمدی است (آبشا^{۱۸}، ۲۰۱۲) که به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی، قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد (بدل^{۱۹}، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی به معنای باور فرد در مورد توانایی خود برای انجام تکلیف خاص، توانایی خود برای عملکرد تحصیلی و مقابله با مشکلات و دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است (زندن، براور، جانسن، گراین و هانور^{۲۰}، ۲۰۱۸). هانیک و برادبنت^{۲۱} (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد و موجب بهبود حس موفقیت در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین نتایج پژوهش شن (۲۰۱۸) نشان داد که باور به خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل گزینش اهداف، تصمیم‌گیری، میزان تلاش و پایداری در رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز تأثیر می‌گذارد و موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین در پژوهش‌های مختلف (لانگ، مونوی، خوبلاچ، هارپر و مارفی^{۲۲}، ۲۰۰۷؛ پیترسون-گرازیوس، بریر و نیکولایدو^{۲۳}، ۲۰۱۳؛ براین، گالا، وود، کیم‌هار و چو دیوید^{۲۴}، ۲۰۱۴ و بنی‌اسدی و پورشافعی، ۱۳۹۱) رابطه مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که باورهای معرفت‌شناختی بر روی مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (کیزیلگونس، تکایا و سونقار^{۲۵}، ۲۰۰۹) و جنبه‌های متعددی از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند (رضایی، ۱۳۹۵). باورهای معرفت‌شناختی

برای ارزیابی میزان اثربخشی هر برنامه‌ای، محصول نهایی آن را بررسی می‌کنند که در نظام آموزش و پرورش، این امر از طریق بررسی عملکرد تحصیلی^۱ دانش‌آموزان انجام می‌شود (احمدی، ۱۳۹۴). عملکرد تحصیلی یکی از اساسی‌ترین مفاهیم روانشناسی تربیتی است که پژوهش‌ها و مطالعه‌های نظری و تجربی گسترده‌ای را به خود اختصاص داده و مدل‌های گوناگونی برای تبیین آن توسعه یافته است (آزادی، فرزاد، سعدی‌پور، خوش‌نویسان و کریمی، ۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل متعددی است که از جمله این عوامل می‌توان به مهارت‌های مطالعه^۲، خودکارآمدی تحصیلی^۳، باورهای معرفت‌شناختی^۴ و اضطراب تحصیلی^۵ اشاره کرد (نیل و کریستنسن^۶، ۲۰۰۹؛ فای، رینالدو، کروز، بیگلی و آدامز^۷، ۲۰۱۷؛ استول، لاگتنبورگ، ونسینک، هوجینگن، باکستل^۸ و همکاران، ۲۰۱۷؛ شن^۹، ۲۰۱۸).

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر روی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، مهارت‌های مطالعه است (آکوینو^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ یو^{۱۱}، ۲۰۱۱). مهارت‌های مطالعه ساختاری است که شامل: آماده‌سازی محیط مطالعه، یادداشت‌برداری، حضور فعال در کلاس، تمرکز حواس، مدیریت زمان و آمادگی برای امتحان است (نری^{۱۲}، ۲۰۰۷؛ واگنر، شویر و اسپیل^{۱۳}، ۲۰۰۸؛ کوغلان و سویفت^{۱۴}، ۲۰۱۱؛ کاراکیس^{۱۵}، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش بالنت، هاگان و آیدین^{۱۶} (۲۰۱۵) نشان داد که مهارت‌های مطالعه یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و برگزاری دوره‌های آموزشی مهارت‌های مطالعه می‌تواند موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود. از سوی دیگر بر اساس نتایج پژوهش فای و همکاران (۲۰۱۷)، استفاده از مهارت‌ها و عادت‌های مطالعه، باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

1. academic performance
3. academic self-efficacy
5. academic anxiety
7. Faye, Reynaldo, Cruz, Bigley & Adams
9. Shen
11. Yu
13. Wagner, Schober & Spiel
15. Karakis
17. Scott, Dearing, Reynolds, Lindsay & Baird
19. Bedel
21. Honicke & Broadbent
23. Peterson - Graziouse, Bryer & Nikolaidou
25. Kizilgunes, Tekkaya & Sungur

2. study skills
4. epistemological beliefs
6. Neil & Christensen
8. Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen & Bostel
10. Aquino
12. Neri
14. Coughlan & Swift
16. Bulent, Hakan & Aydin
18. Abesha
20. Zander, Brouwer, Jansen, Crayen & Hannover
22. Long, Monoi, Khoblauch, Harper & Murphy
24. Brian, Galla, Wood, Kim Har & Chiu David

کریستنسن (۲۰۰۹) نشان داد که اضطراب تحصیلی موجب اختلال در عملکرد تحصیلی، وقفه در یادگیری و تضعیف مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان می‌شود. در مجموع مطالعات گوناگون ارتباط منفی بین اضطراب و عملکرد تحصیلی را گزارش کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که سطوح بالای اضطراب موجب بروز مشکلات تحصیلی، افت تحصیلی و کاهش شانس ورود به دانشگاه می‌شود (ایروگیو^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ پیت، پاوایس، لوت-جونز و هانتز^{۱۲}، ۲۰۱۴؛ خالایلا^{۱۳}، ۲۰۱۴). علاوه بر این نتایج یافته‌های کئوگ، باند و فلکس من^{۱۴} (۲۰۰۶)؛ چینگ^{۱۵} (۲۰۰۷)؛ استاین مایر، زیگلر و ترابل^{۱۶} (۲۰۱۰)؛ بیرجندی و عالمی (۲۰۱۰) نشان داده است که بین اضطراب و عملکرد تحصیلی ارتباط منفی وجود دارد. در مجموع بر اساس مبانی پژوهشی ارائه شده، هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه در تأثیر خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. لذا بر اساس پیشینه نظری و تجربی موجود در مورد روابط متغیرها، مدلی را به عنوان مدل مفهومی (شکل ۱) انتخاب و با استفاده از روش مدل تحلیل مسیر در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه مورد آزمون قرار گرفته است. از این رو فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

۱. خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم می‌گذارد.
۲. خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر غیرمستقیم می‌گذارد.
۳. باورهای معرفت‌شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم می‌گذارد.
۴. باورهای معرفت‌شناختی با میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر غیرمستقیم می‌گذارد.
۵. اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم می‌گذارد.

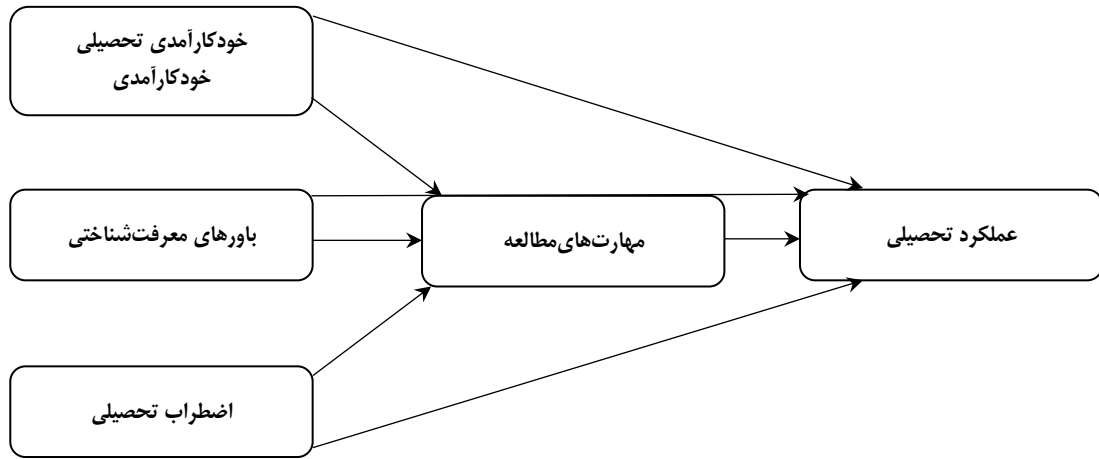
عقاید شخصی در مورد دانش و نحوه کسب دانش هستند (ست کوا دیمو، آتاناسوسکا، ایلیو، تراجکوسکا و کوزمانووسکا^۱، ۲۰۱۵) و نقش مهمی را در پردازش اطلاعات، روش‌های یادگیری، تفکر و مهارت‌های حل مسئله ایفا می‌کنند (آرگون و کاراز^۲، ۲۰۱۳). پژوهش در مورد باورهای معرفت‌شناختی به دلیل ارتباط این باورها با شناخت و فراشناخت، در طول دهه گذشته افزایش یافته است (کام، سولون، توپکو و گوون^۳، ۲۰۱۵). بر اساس پژوهش‌های صورت گرفته باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در جهت‌دهی و کنترل اعمال دانش‌آموزان دارند (پاجر، ریمن، شلومر، موکوینسکی و هانکامپ^۴، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش السینار، آکار، دمیر و دمیرهان^۵ (۲۰۱۲) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی با مهارت‌های حل مسئله، تفکر و یادگیری، حضور فعال در کلاس و نگرش نسبت به مدرسه ارتباط دارد و بر روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. استول و همکاران (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باورهای معرفت‌شناختی بر روی انگیزه دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد و موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین در پژوهش‌های مختلف (برامی، پایچل و اشتال^۶، ۲۰۰۹؛ یلماز - توزون و توپکو^۷، ۲۰۱۰؛ دی - جانس، ناوارو و ازکوئرا^۸، ۲۰۱۴) رابطه مثبت و معنادار باورهای معرفت‌شناختی و عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است.

یکی از عوامل مؤثر در بروز مشکلات تحصیلی و افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، اضطراب تحصیلی است (فاروقی، قانی و اسپیلبرگر^۹، ۲۰۱۲). اضطراب از جمله هیجانات منفی است که نقش اصلی را در زندگی دانش‌آموزان بازی می‌کند و از شایع‌ترین اختلالات در بین نوجوانان است (موروسانوا و فومینا^{۱۰}، ۲۰۱۷). اضطراب تحصیلی نوعی اضطراب و هراس اجتماعی خاص است که شخص را درباره توانایی‌های خود دچار شک و تردید می‌کند و توان مقابله وی را در موقعیت‌هایی مانند امتحان کاهش می‌دهد (خسروی و بیگدلی، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش نیل و

1. Cvetkova Dimov, Atanasoska, Iliev, Trajkovska & Kuzmanovska
3. Cam, Sulun, Topcu & Guven
5. Ulcinar, Akar, Demir & Demirhan
7. Yilmaz - Tuzun & Topcu
9. Farooqi, Ghani & Spielberger
11. Iroegbu
13. Khalaila
15. Jing

2. Orgun & Karaoz
4. Paechter, Rebmann, Schloemer, Mokwinski & Hanekamp
6. Bromme, Pieschl & Stahl
8. De - Juanas, Navarro & Ezquerra
10. Morosanova & Fomina
12. Pitt, Powis, Levett - Jones & Hunter
14. Keogh, Bond & Flaxman
16. Steinmayr, Ziegler & Trauble

۶. اضطراب تحصیلی با میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر غیرمستقیم می‌گذارد.
 ۷. مهارت‌های مطالعه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم می‌گذارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش، روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش، همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه (۳۷۸۸۱ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، جهت آزمایش الگوی پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین ۱۳۶ مدرسه دوره متوسطه اول نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه، ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به‌طور تصادفی از هر ناحیه انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، ۲ کلاس به‌صورت تصادفی و از هر کلاس ۲۲ دانش‌آموز به شکل تصادفی و بر اساس حروف الفبا برای پژوهش و پاسخگویی به سؤالات انتخاب شدند. در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه، برای هر زیرمتغیر ۲۰ نمونه در نظر گرفته شد و در نهایت با توجه به ریزش احتمالی مشارکت‌کنندگان، ۳۵۰ دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه مهارت‌های مطالعه: برای سنجش مهارت‌های مطالعه از پرسشنامه مهارت‌های مطالعه کانگاس^۱ (۲۰۰۹) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۵۰ سؤال است که شش متغیر: توانایی خواندن متون درسی^۲، یادداشت‌برداری^۳، تقویت حافظه^۴، آمادگی برای امتحان^۵، افزایش تمرکز^۶ و مدیریت زمان^۷ را شامل می‌شود. پرسش‌ها با مقیاس چهاردرجه‌ای (همیشه، اغلب اوقات، گاهی اوقات، به ندرت) و به ترتیب با نمرات ۱ تا ۴ نمره‌گذاری شده است. خورشید، تانور و قسمی^۸ (۲۰۱۲) ضرایب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه مهارت‌های مطالعه را بین ۰/۳۴ تا ۰/۵۹ و ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهشی کانمانی، چیترا، ماریموتو و مالاتی^۹ (۲۰۱۶) ضرایب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه مهارت‌های مطالعه را بین ۰/۳۴ تا ۰/۵۷ و ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۸۷ و ضریب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه مهارت‌های مطالعه بین ۰/۴۵ تا ۰/۷۴ به دست آمد که قابل قبول و مطلوب بود. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه عبارت است از: «هر فصل

1. Congos

3. taking notes

5. exam preparation

7. time management

9. Kanmani, Chitra, Marimuthu & Malathi

2. the ability to read textbooks

4. memory improvement

6. increased focus

8. Khurshid, Tanveer & Qasmi

موافقم تا کاملاً مخالفم قرار دارند. شومر (۱۹۹۳) ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۷۴ و پایایی هر یک از عوامل را بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است. سیف، رضویه و لطیفیان (۱۳۸۶) ضرایب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی را بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۴ و شعبانی ورکی (۲۰۰۳) ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ۰/۷۶ و ضریب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی بین ۰/۴۰ تا ۰/۶۸ به دست آمد که قابل قبول و مطلوب بود. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه عبارت است از: «توانایی یادگرفتن، ذاتی و ارثی است»، «برای موفقیت در امتحانات، یادگیری کلمه به کلمه تعاریف ضروری است».

پرسشنامه اضطراب تحصیلی: برای سنجش اضطراب تحصیلی از پرسشنامه اضطراب تحصیلی آلپرت و هابر^۹ (۱۹۶۰) استفاده شد. این پرسشنامه از ۱۹ سؤال تشکیل شده است و دارای دو زیرمقیاس، اضطراب تسهیل‌کننده^{۱۰} که میزان اضطراب برانگیزاننده را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و زیرمقیاس اضطراب تضعیف‌کننده^{۱۱} که میزان اضطرابی را که در عملکرد اختلال ایجاد می‌کند، ارزیابی می‌کند، است. کونکران و فیشر^{۱۲} (۲۰۱۳) پایایی این مقیاس را در فاصله ۸ ماه برای زیرمقیاس اضطراب تسهیل‌کننده ۰/۷۵ و برای زیرمقیاس اضطراب تضعیف‌کننده ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای این آزمون در مطالعه شکیب، طهماسبی و نوروزی (۱۳۹۳) ۰/۶۰ به دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ۰/۷۱ و ضریب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه اضطراب تحصیلی بین ۰/۳۰ تا ۰/۵۸ به دست آمد که قابل قبول و مطلوب بود. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه عبارت است از: «داشتن اضطراب در طول امتحان، مانع از عملکرد خوب من می‌شود»، هرقدر امتحان مهم‌تر باشد، من بهتر عمل می‌کنم».

کتاب درسی را بیش از یک‌بار می‌خوانم»، «همیشه در یک مکان مشخص مطالعه می‌کنم».

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان^۱ (۱۹۹۷) استفاده شد. این پرسشنامه دارای پنج ماده است که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس است. این مقیاس یک ابزار خود گزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱= کاملاً موافقم، ۲= موافقم، ۳= نظری ندارم، ۴= مخالفم، ۵= کاملاً مخالفم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. پایایی این مقیاس توسط میگلی، ماهر، هرودا، آندرمین و فری‌من^۲ (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. همچنین حاجی یخچالی، مروتی و فتحی (۱۳۹۳) در پژوهشی به منظور بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۲ به دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ۰/۶۹ و ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد که قابل قبول و مطلوب بود. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه عبارت است از: «من مطمئن هستم که قادر به یادگیری و انجام مشکل‌ترین مطالب و تکالیف درسی هستم»، «اگر من واقعاً تلاش کنم می‌توانم سخت‌ترین تکالیف درسی را انجام دهم».

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر^۳ (۱۹۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه، پنج بعد معرفت‌شناسی توانایی ذاتی (IA)^۴، ساده بودن دانش (SK)^۵، یادگیری سریع (QL)^۶، ثبات دانش (CK)^۷ و توانایی وقوف بر همه‌چیز یا همه‌دانی (OA)^۸ را اندازه‌گیری می‌نماید. سؤال‌ها در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً

1. Patrick, Hicks & Ryan
3. Schommer
5. simple knowledge (SK)
7. certain knowledge (CK)
9. Alpert & Haber
11. debilitating anxiety

2. Midgley, Maehr, Hrudu, Anderman & Freeman
4. innate ability (IA)
6. quick learning (QL)
8. omniscient authority (OA)
10. facilitating anxiety
12. Concoran & Fischer

عملکرد تحصیلی: در پژوهش حاضر به منظور سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، از میانگین نمرات دانش‌آموزان در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۴ استفاده شد.

توصیفی با نرم‌افزار SPSS²² مورد آزمون قرار گرفتند، سپس فرضیه‌های پژوهش با آزمون تحلیل مسیر و آزمون نیکویی برازش، با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

به منظور اجرای پژوهش، نخست اقدام به اخذ مجوز لازم برای انجام پژوهش و توزیع پرسشنامه‌ها در مدارس دوره متوسطه اول نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه شد. در مرحله بعد ضمن هماهنگی‌های لازم از طریق اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی با ادارات آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ ارومیه، در بازه زمانی یک‌ماهه، با مراجعه به مدارس و مطلع کردن مدیران و مسئولان از اهداف پژوهش، پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان توزیع گردید. میانگین زمان پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها، ۴۵ دقیقه بود. برای تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش، از روش‌های آمار توصیفی و روش‌های آمار استنباطی استفاده شد. در این پژوهش از شاخص‌های پراکنندگی مثل واریانس و انحراف معیار و هم از شاخص‌های مرکزی نظیر میانگین استفاده شد. ابتدا یافته‌های

یافته‌ها

به منظور بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است که نتایج آن به شرح زیر هستند: χ^2/df برابر با ۱۸/۵۰، df برابر با ۳، سطح معنی‌داری برابر با $P \leq 0/01$ ، CFI برابر با ۰/۹۸، GFI برابر با ۰/۹۸، AGFI برابر با ۰/۹۰، IFI برابر با ۰/۹۱، RMSEA برابر با ۰/۱۲ است. در مجموع با توجه به مشخصه‌های نیکویی برازش، مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در سطح نسبتاً خوبی است و مدل مفهومی ارائه شده از منظر شاخص‌های برازش مدل، چارچوب مناسبی را جهت بررسی عملکرد تحصیلی ارائه می‌دهد. جدول ۱ ضرایب استاندارد و سطح معناداری مسیرهای مدل پیشنهادی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. برآورد استاندارد و سطح معناداری مسیرهای مدل پیشنهادی

مسیر	Beta	C.R.	P
خودکارآمدی تحصیلی ← عملکرد تحصیلی	۰/۳۶۱	۶/۲۶۴	۰/۰۱
خودکارآمدی تحصیلی ← مهارت‌های مطالعه ← عملکرد تحصیلی	۰/۳۵۱	۷/۲۷۹	۰/۰۱
باورهای معرفت‌شناختی ← عملکرد تحصیلی	۰/۰۹۰	۱/۶۹۶	۰/۹۰
باورهای معرفت‌شناختی مهارت‌های مطالعه ← عملکرد تحصیلی	۰/۲۸۲	۰/۸۹۴	۰/۰۱
اضطراب تحصیلی ← عملکرد تحصیلی	۰/۰۵۶	۱/۱۷۴	۰/۲۴
اضطراب تحصیلی ← مهارت‌های مطالعه ← عملکرد تحصیلی	-۰/۰۵۲	-۱/۰۸۳	۰/۲۸
مهارت‌های مطالعه ← عملکرد تحصیلی	۰/۳۲۴	۶/۳۷۹	۰/۰۱

در نتیجه فرضیه سوم پژوهش تأیید نمی‌شود. تأثیر غیرمستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر عملکرد تحصیلی با واسطه مهارت‌های مطالعه با مقدار ضریب بتا ۰/۲۸۲ معنی‌دار است ($P < 0/01$). در نتیجه فرضیه چهارم پژوهش تأیید می‌شود. تأثیر مستقیم اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با مقدار ضریب بتا ۰/۰۵۶ از نظر آماری معنی‌دار نیست. در نتیجه فرضیه پنجم پژوهش تأیید نمی‌شود. تأثیر غیرمستقیم اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با واسطه مهارت‌های

بر اساس جدول ۱ تأثیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با مقدار ضریب بتا ۰/۳۶۱ معنی‌دار است ($P < 0/01$). در نتیجه فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. تأثیر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با واسطه مهارت‌های مطالعه با مقدار ضریب بتا ۰/۳۵۱ معنی‌دار است ($P < 0/01$). در نتیجه فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. تأثیر مستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر عملکرد تحصیلی با مقدار ضریب بتا ۰/۰۹۰ از نظر آماری معنی‌دار نیست.

یافته با نتایج پژوهش‌های یلماز - توزون و توپکو (۲۰۱۰)؛ السینار و همکاران (۲۰۱۲) و دی-جانس و همکاران (۲۰۱۴) ناهم‌سو است. دلیل ناهم‌سو بودن می‌تواند به علت استفاده از ابزارهای گوناگون، گروه‌های متفاوت سنی و فرهنگ‌های متفاوت شرکت‌کنندگان در پژوهش باشد. باورهای معرفت‌شناختی نقش تعیین‌کننده‌ای را در پردازش، تفسیر اطلاعات و مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و به‌عنوان یک شاخص قوی در جهت فهم رفتار و افکار دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرند (آرگون و کاراز، ۲۰۱۳). بر این اساس می‌توان چنین استنباط نمود که باورهای معرفت‌شناختی بر حضور فعال در یادگیری، پشتکار در مواجهه با تکالیف دشوار، درک مطلب، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند. نتیجه به‌دست‌آمده با پژوهش‌های کیزیلگونس و همکاران (۲۰۰۹)؛ برامی و همکاران (۲۰۰۹) و استول و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. فهم ارتباط باورهای دانش‌آموزان با عوامل تأثیرگذار در محیط یادگیری به تبیین موفقیت‌ها و مشکلات دانش‌آموزان کمک می‌کند و گامی مؤثر برای بهبود آموزش است (بوهل^۲، ۲۰۰۸). بر این اساس می‌توان چنین استنباط نمود که باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در یادگیری، آموزش، انتخاب راهبردهای شناختی، تفسیر اطلاعات و مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و بر روی پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارند.

از سوی دیگر تأثیر مستقیم اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش تأیید نشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های استاین‌مایر و همکاران (۲۰۱۰)؛ بیرجندی و عالمی (۲۰۱۰) و خالایلا (۲۰۱۴) ناهم‌سو است. دلیل ناهم‌سو بودن می‌تواند به علت ناهمگونی نمونه‌های پژوهش، شرایط محیطی گوناگون و ابزارهای مختلف مورد استفاده باشد. اضطراب بر میزان تلاش ذهنی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با

مطالعه با مقدار ضریب بتا ۰/۰۵۲- از نظر آماری معنی‌دار نیست. در نتیجه فرضیه ششم پژوهش تأیید نمی‌شود. تأثیر مستقیم مهارت‌های مطالعه بر عملکرد تحصیلی با مقدار ضریب بتا ۰/۳۲۴ معنی‌دار است ($P < ۰/۰۱$). در نتیجه فرضیه هفتم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد. نتیجه به‌دست‌آمده با پژوهش‌های براین و همکاران (۲۰۱۴)؛ هانیک و برادنبنت (۲۰۱۶) و شن (۲۰۱۸) همسو است. خودکارآمدی تحصیلی الگوهای یادگیری و شناختی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (چن و یوشر^۱، ۲۰۱۳). بر این اساس می‌توان چنین استنباط نمود که باورهای مثبت دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود، بر میزان خودکارآمدی آنان در عملکرد تحصیلی می‌افزاید و موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ زیرا افزایش خودکارآمدی با هدف‌گزینی بهتر، تلاش بیشتر، استفاده از راهکارهای مناسب‌تر و عملکرد تحصیلی بهتر ارتباط دارد.

همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش، اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است. این یافته با نتایج تحقیقات لانگ و همکاران (۲۰۰۷)؛ پیترسون و همکاران (۲۰۱۳) و بنی‌اسدی و پورشافعی (۱۳۹۱) همخوانی دارد. دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا نسبت به سایر دانش‌آموزان، در انجام تکالیف آموزشی بیشتر شرکت می‌کنند، یادگیری را مدیریت می‌کنند و قادر به سازمان‌دهی و تنظیم روند اجرایی فعالیت‌ها هستند (ابراهیمی، پاکدامن و پورشهریار، ۱۳۹۵). بر این اساس می‌توان چنین استنباط نمود که برخوردار بودن از حس خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند بر مهارت‌های مطالعه، عملکرد تحصیلی، میزان تلاش و نوع راهبردهای شناختی مورد استفاده دانش‌آموزان تأثیر مثبت بگذارد و باعث پیشرفت تحصیلی آنان شود.

علاوه بر این، تأثیر مستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش تأیید نشد. این

دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و موجب افزایش انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

به‌علاوه از جمله یافته‌های مهم این پژوهش آن بود که متغیر مهارت‌های مطالعه در روابط بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، اضطراب تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی دارد. نتایج برخی از مطالعات (نیل و کریستنسن، ۲۰۰۹؛ السینار و همکاران، ۲۰۱۲؛ چن و یوشر، ۲۰۱۳؛ خالایلا، ۲۰۱۴؛ استول و همکاران، ۲۰۱۷؛ شن، ۲۰۱۸) وجود رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، اضطراب تحصیلی و مهارت‌های مطالعه را از یک سو و وجود رابطه بین مهارت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی (بالنت و همکاران، ۲۰۱۵؛ فای و همکاران، ۲۰۱۷) را از سوی دیگر مورد تأیید قرار دادند؛ بنابراین فرض نقش واسطه‌ای مهارت‌های مطالعه در میان خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، اضطراب تحصیلی و عملکرد تحصیلی در میان دانش‌آموزان به‌نوعی با سوابق تحقیق حاضر مطابقت دارد.

یافته‌های این پژوهش با چندین محدودیت مواجه بود: اول اینکه جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش از دانش‌آموزان و به کمک پرسشنامه بوده است و احتمال سوگیری وجود دارد. دوم اینکه نمرات نیمسال اول نمی‌تواند بهترین شاخص برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد و در صورت وجود آزمون‌های معیار شده برای عملکرد تحصیلی، یافته‌ها از اطمینان بیشتری برخوردار خواهند بود. سوم، پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انجام شد، بنابراین برای تعمیم به سایر گروه‌ها باید احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی نقش میانجی سایر متغیرهای شناختی را مورد بررسی قرار دهند، در مورد متغیرهای دخیل دیگر در عملکرد تحصیلی نظیر عوامل بیرونی (مانند معلمان) و عوامل درونی مانند (سطح انتظارات و ارزش تحصیل و درس برای افراد) به انجام پژوهش بپردازند و برای آزمون الگوهای مشابه و تعمیم یافته‌ها از نمونه‌های دیگری با سنین و مقاطع تحصیلی متفاوت استفاده کنند. همچنین با توجه به تأثیر مستقیم مهارت‌های مطالعه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود جزوات آموزشی در زمینه

تأثیر زیان‌بار است (باروز، دان و لیود، ۲۰۱۳). بر این اساس می‌توان چنین استنباط نمود که اضطراب تحصیلی یکی از عوامل مهم در تعیین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است که سلامت روان دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد، عزت‌نفس دانش‌آموزان را تهدید می‌کند، باعث کناره‌گیری دانش‌آموزان از موقعیت‌های اجتماعی می‌شود و در نهایت سبب افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

علاوه بر این تأثیر غیرمستقیم اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش تأیید نشد. نتیجه به‌دست آمده با نتایج پژوهش‌های کئوگ و همکاران (۲۰۰۶)، جینگ (۲۰۰۷) و نیل و کریستنسن (۲۰۰۹) ناهم‌سو است. دلیل ناهم‌سو بودن می‌تواند به علت محیط‌های آموزشی مختلف، ابزارهای گوناگون مورد استفاده و ویژگی‌های متفاوت افراد باشد. اضطراب تحصیلی بر شکوفایی استعدادها، مهارت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد و دستیابی به پیشرفت تحصیلی را در آنان تحقق‌ناپذیر می‌کند (خسروی و بیگدلی، ۲۰۰۸). بر این اساس می‌توان چنین استنباط نمود که سلامت روان‌شناختی ضعیف مانند اضطراب تحصیلی، بر روی توانایی یادگیری و مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد، آنان را از کسب دانش و معلومات لازم و کافی بازمی‌دارد و در نهایت سبب افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

از سوی دیگر، یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که مهارت‌های مطالعه اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های کاراکیس (۲۰۱۳)، بالنت و همکاران (۲۰۱۵) و فای و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. نارسایی مهارت‌های مطالعه می‌تواند تمام مزایای یک محیط آموزشی مطلوب و حتی قابلیت‌های هوشی، شخصی و سلامت جسمی - روانی دانش‌آموزان را به‌طور منفی تحت‌الشعاع خود قرار دهد و از طرفی در صورت کارآمدی می‌تواند بسیاری از نارسایی‌های احتمالی در محیط‌های آموزشی را تعدیل یا جبران کند (کوشان و حیدری، ۱۳۸۵). بر این اساس می‌توان چنین استنباط نمود که مهارت‌های مطالعه، درک مطلب، سرعت یادگیری، قدرت برنامه‌ریزی و قدرت حل مسئله

فرآیند یادگیری و دانش ریاضی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۷ (۱)، ۱۹-۱.

شکیب، ز، طهماسبی، ر، نوروزی، آ. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر سلامت روان دختران دبیرستانی شهر بوشهر بر اساس نظریه شناخت اجتماعی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۲ (۲)، ۱۴۲-۱۳۱.

علی‌بخشی، ز، زارع، ح. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴ (۳)، ۸۰-۶۹.

کوشان، م، حیدری، ع. (۱۳۸۵). بررسی عادت‌های مطالعه در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی سبزوار. *مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی سبزوار*، ۳ (۴)، ۱۸۹-۱۸۵.

Abesha, A. G. (2012). *Effects of parenting styles, academic self-efficacy and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia*. A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy, School of Psychology and Social Science, Faculty of Computing, Health, and Science, Edith Cowan University.

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61 (2), 207-215.

Aquino, L. B. (2011). Study habits and attitudes of freshmen students: Implications for academic intervention programs. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1116-1121.

Barrows, J., Dunn, S., & Llyod, C. A. (2013). Anxiety, self-efficacy and college exam grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1 (3), 204-208.

Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (1), 142-149.

Birjandi, P., & Alemi, M. (2010). The impact of test anxiety on test performance among Iranian EFL learners. "BRAIN". *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1 (4), 132-142.

Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., & Chiu David, A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within - person and between - person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 24, 123-130.

Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2009). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition and Learning*, 5 (1), 7-21.

Buehl, M. (2008). Assessing the multidimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures. In M.S, Khine. (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures*, 41 (2), 65-112.

مهارت‌های مطالعه صحیح به دانش‌آموزان در بدو ورود به مدرسه ارائه شود و کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های صحیح مطالعه در طول سال تحصیلی برگزار شود. از سوی دیگر با توجه به اینکه خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی ازجمله متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند، پیشنهاد می‌شود که نظام آموزشی برنامه‌هایی را برای رشد و ارتقاء سطح خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان در نظر بگیرد.

منابع

ابراهیمی، س.، پاکدامن، ش.، پورشهریار، ح. (۱۳۹۵). پیش‌بینی نظم‌دهی یادگیری بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و علاقه به مطالعه با واسطه‌گری راهبردهای پردازش اطلاعات. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۳ (۲)، ۱۶۵-۱۵۶.

احمدی، پ. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای روابط ساختاری بین خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی، هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و تیزهوش پایه اول دبیرستان‌های تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.

آزادی، م، فرزاد، و.آ، سعدی‌پور، آ، خوش‌نویسان، ز، کریمی، ع. (۱۳۹۵). رابطه دلبستگی به مادر و عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۳۳، ۲۰-۷.

بنی‌اسدی، ع.، پورشافعی، ه. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴، ۱۰۲-۸۱.

حاجی یخچالی، ع.، مروتی، ذ.آ، فتحی، ف. (۱۳۹۳). رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳ (۴)، ۹۳-۷۵.

رضایی، آ. (۱۳۹۵). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۶)، ۸۱-۵۹.

سیف، د، رضویه، آ، لطفیان، م. (۱۳۸۶). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش درباره

- Bulent, A., Hakan, K., & Aydin, B. (2015). An analysis of undergraduates' study skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1355-1362.
- Cam, A., Sulun, Y., Topcu, M., & Guven, G. (2015). The examination of pre-service teachers' epistemological beliefs in terms of Hofer's and Hammer & Elby's view. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 249-253.
- Chen, J., & Usher, E. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.11.002>.
- Concoran, K., & Fischer, J. (2013). *Measures for clinical practice and research*. 5th ed. New York: Oxford University Press.
- Congos, D. (2009). *Certified supplemental instruction trainer*. University of Central Florida, 38, 82-93.
- Coughlan, J., & Swift, S. (2011). Student and tutor perceptions of learning and teaching on a first-year study skills module in a university computing department. *Educational Studies*, 37 (5), 529-539.
- Cvetkova Dimov, B., Atanasoska, T., Iliev, D., Andonovska Trajkovska, D., & Seweryn-Kuzmanovska, M. (2015). Importance of investment in research's of students and teachers epistemological and pedagogical beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1299-1303.
- De - Juanas, A., Navarro, E., & Ezquerro, A. (2014). Student's epistemological beliefs and the perception about university professor. a study with science students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1343-1347.
- Farooqi, Y. N., Ghani, R., & Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic achievement of medical students. *International Journal of Psychological Behavioral Sciences*, 2, 38-43.
- Faye, D., Reynaldo, F., Cruz, J., Bigley, L., & Adams, K. (2017). Baccalaureate Student Nurses' Study Habits Prior to Admission to Nursing Program: A Descriptive Qualitative Study. *Nurse Education Today*, 53, 61-66.
- Honnicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>.
- Iroegbu, M. N. (2013). Effect of test anxiety, gender and perceived self-concept on academic performance of Nigerian students. *International Journal of Psychoogy*, 5 (7), 143-146.
- Jing, H. E. (2007). Analysis on the relationship among test anxiety, self-concept and academic competency. *Journal of ushines Foreign Language*, 5 (1), 48-51.
- Kanmani, T., Chitra, N., Marimuthu, P., & Malathi, T. (2016). Assessment of study skills of fifth term medical students- an experience at a private medical college. *Medical Science*, 5 (9), 48-69.
- Karakis, O. (2013). University preparatory class students study skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 3195-3209.
- Keogh, E., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: outcomes and mediators of change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 44 (3), 339-357.
- Khalaila, R. (2014). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Journal of Nurse Education*, 54, 325-332. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>.
- Khosravi, M., & Bigdely, I. (2008). The relationship between personality factors and test anxiety among university students. *International Journal of Psychological Behavioral Sciences*, 1 (2), 13-24.
- Khurshid, F., Tanveer, A., & Qasmi, F. (2012). Relationship between study habits and academic achievement among hostel living and day scholars' university Students. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 3 (2), 34-42.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students epistemological beliefs, motivation, learning approach and achievement. *The Journal of Educational Research*, 243-255.
- Long, J. F., Monoi, S., Khoblauch, D., Harper, B., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42, 196-222.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hrada, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Morosanova, V. I., & Fomina, T. G. (2017). Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1066 - 1070.
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school - based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29 (3), 208-215.
- Neri, D. L. E. (2007). Learning styles and study skills among nursing students. *Journal of Higher Education Research*, 5 (1), 97-109.
- Orgun, F., & Karaoz, B. (2013). Epistemological beliefs and the self-efficacy scale in nursing students. *Journal of Nurse Education*, 53, 243-250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.11.007>.
- Paechter, M., Rebmann, K., Schloemer, T., Mokwinski, B., Hanekamp, Y., & Arendasy, M. (2013). Development of the oldenburg epistemic beliefs questionnaire (OLEQ), a German questionnaire based on the epistemic belief inventory (EBI). *Current Issues in Education*, 16 (1), ISSN 1099-839X.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Peterson - Graiose, V., Bryer, J., & Nikolaidou, M. (2013). Self-esteem and self-efficacy as predictors

- of attrition in associate degree nursing students. *Journal of Nurse Education*, 52 (6), 351-354.
- Pitt, V., Powis, D., Levett - Jones, T., & Hunter, S. (2014). The influence of personal qualities on performance and progression in a pre-registration nursing programme. *Journal of Nurse Education*, 34 (5), 866-871. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.10.011>.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 406-411.
- Scott, W. D., Dearing, E., Reynolds, W. R., Lindsay, J. E., Baird, G. L., & Hamill, S. (2008). The role of cognitive self-regulation in depression: Examining self-efficacy appraisals and goal characteristics in youth of a northern plain tribe. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 379-394.
- Shabani Varaaki, B. (2003). Epistemological beliefs and leadership style among school principals. *International Education Journal*, 12 (3), 224-231.
- Shen, C. X. (2018). Does school-related Internet Information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.
- Steinmayr, R., Ziegler, M., & Trauble, B. (2010). Do intelligence and sustained attention interact in predicting academic achievement? *Learning and Individual Differences*, 20 (1), 14-18.
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Boxtel, C., & Van Drie, G. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134.
- Ulcinar, U., Akar, C., Demir, M., & Demirhan, G. (2012). An investigation on epistemological beliefs of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5133-5137.
- Wagner, P., Schober, B., & Spiel, C. (2008). Time investment and time management: An analysis of time students spend working at home for school. *Educational Research and Evaluation*, 14 (2), 139-153.
- Yilmaz - Tuzun, O., & Topcu, M. S. (2010). Investigating the relationships among elementary school students' epistemological beliefs, metacognition and constructivist science learning environment. *Journal of Science Teacher Education*, 21 (3), 255-273.
- Yu, D. D. (2011). How much do study habits, skills and attitudes affect student performance in introductory college accounting courses? *New Horizons in Education*, 59 (3), 1-15.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107.