

Prediction Thriving Quotient based on Academic self-concept, academic self-regulation and Academic self-efficacy: The mediating role of educational motivation

پیش‌بینی بهره موفقیت بر اساس خود‌پنداره تحصیلی، خود‌تنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی: نقش میانجی

انگیزش تحصیلی

سیده مهدیه نجفی دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.

علی محمد رضایی* دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

Abstract

The purpose of this study was to predict Thriving Quotient based on academic self-concept, academic self-regulation, and academic self-efficacy through mediating educational motivation. The statistical population of this study was first High school male and female students of Semnan in the academic year of ۹۷-۹۸. In order to achieve the research goal, ۴۰۰ male and female students of first High school in Semnan city were selected through stratified sampling and Completed Thriving Quotient questionnaire, self-concept questionnaire Yas Ysen Chen questionnaire, Buffard's self-regulatory questionnaire, McEliverty & Benting academic self-efficacy questionnaire and Valerand's AMS Volunteer Motivation Questionnaire. Pearson Correlation Results There is a positive and significant relationship between all the predictive variables with Thriving Quotient. In addition, the direct impact of academic motivation on the Thriving Quotient was positive and significant. The self-concept and self-regulation variables, both directly and indirectly (by mediating educational motivation), were effective on success. The self-efficacy variable did not succeed in predicting the motivation and the interest due to its integration with other predictive variables. Overall, results showed that ۴۲٪ of the variance of Thriving Quotient was explained by self-concept, self-regulation and academic motivation. ۱۸٪ of the variance in the variable of academic motivation has been explained by self-concept and self-regulation variables. Finally, based on the results, it is suggested to plan to improve the status of the variables of self-concept, self-regulation, and academic motivation in schools in order to improve the Thriving Quotient.

Keywords: educational motivation, Thriving Quotient, academic self-concept, academic self-regulation, academic self-efficacy

چکیده:

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی بهره موفقیت بر اساس خود‌پنداره تحصیلی، خود‌تنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی بود. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دختر و پسر متوسطه اول شهرستان سمنان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. به‌منظور نیل به هدف پژوهش، ۴۰۰ نفر از دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول شهرستان سمنان به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب و پرسشنامه بهره موفقیت (TQ)، پرسشنامه خود‌پنداره تحصیلی یس یسن چن، پرسشنامه خود‌تنظیمی تحصیلی بوفارد، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ و پرسشنامه انگیزش تحصیلی AMS والراند را تکمیل نمودند. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد بین همه متغیرهای پیش‌بین با بهره موفقیت رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. علاوه بر آن تأثیر مستقیم انگیزش تحصیلی بر بهره موفقیت نیز مثبت و معنی‌دار بود. متغیرهای خود‌پنداره تحصیلی و خود‌تنظیمی تحصیلی هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم (با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی) بر بهره موفقیت اثرگذار بودند. متغیر خودکارآمدی به علت همپوشی با سایر متغیرهای پیش‌بین سهم معنی‌داری در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی و بهره موفقیت نداشت. در کل نتایج نشان داد که ۴۲ درصد از واریانس بهره موفقیت توسط متغیرهای خود‌پنداره تحصیلی، خود‌تنظیمی تحصیلی و انگیزش تحصیلی تبیین می‌شود. ۱۸ درصد از واریانس متغیر انگیزش تحصیلی نیز توسط متغیرهای خود‌پنداره تحصیلی و خود‌تنظیمی تحصیلی تبیین شده است. درنهایت بر اساس نتایج حاصله پیشنهاد می‌شود به‌منظور ارتقاء بهره موفقیت، برنامه‌ریزی لازم برای بهبود وضعیت متغیرهای خود‌پنداره تحصیلی، خود‌تنظیمی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در مدارس صورت پذیرد.

کلمات کلیدی: انگیزش تحصیلی، بهره موفقیت، خود‌پنداره

تحصیلی، خود‌تنظیمی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی.

مقدمه

تعریف های قدیمی از موفقیت دانشجو ابتدا بر عملکرد تحصیلی و نرخ فارغ التحصیلی متمرکز بودند؛ اما محققان بسط این تعریف را آغاز کردند که درگیری و تحول شخصی را شامل می شود. کو، کینزی، شا، ویت و همکاران (۲۰۰۵) پیشنهاد می کنند که بهره موفقیت، رضایت، پایداری، سطوح بالای یادگیری و توسعه شخصی را شامل می شود. شیرینر (۲۰۱۱) نیز بهره موفقیت را شامل درگیری تحصیلی، اراده تحصیلی، دید مثبت، ارتباط اجتماعی و شهروندی متمایز می داند.

پژوهش ها نشان داده است افرادی که بهره موفقیت بالایی دارند، تمام تلاششان را صرف یادگیری می کنند، به صورت معنادار با دیگران ارتباط برقرار می کنند، معتقد به خلق آثار متفاوت هستند، نسبت به دنیای اطرافشان دیدگاه متفاوتی دارند، به طور معنادار علاقه مند به دستیابی به نمرات بالاتر هستند و از تجربیات دانشگاهی خود لذت بیشتری می برند. همچنین این افراد ورای قومیت، جنسیت، توانایی های علمی و نوع موسسه ای که در آن تحصیل می کنند به موفقیت های زیادی به خصوص موفقیت های سازمانی دست می یابند. همه این ها نشان دهنده این موضوع هستند که ما می توانیم بهره موفقیت را با شناسایی عوامل اثر گذار بر آن بالا ببریم (شرینر، ۲۰۱۰).

یکی از متغیرهای اثرگذار بر موفقیت، خودپنداره تحصیلی است (مشکات و حسینی، ۲۰۱۵). خودپنداره تحصیلی، بازنمود شناختی توانایی های فردی (الجاندر و^۱ و همکاران، ۲۰۱۹) و معیاری از اعتماد دانشجویان به توانایی های علمی آن ها است (استانکو و لی^۲، ۲۰۱۷). پژوهش ها نشان دهنده اهمیت بالای خودپنداره تحصیلی در افزایش مقاومت در برابر مشکلات و کسب موفقیت است (الجاندر و همکاران، ۲۰۱۹، امیرخانی و همکاران، ۲۰۱۸). شواهد فراوانی وجود دارد که خودپنداره تحصیلی بر موفقیت تحصیلی تأثیر می گذارد (خلیلا، ۲۰۱۵) و خودپنداره تحصیلی خوب منجر به پیشرفت تحصیلی بهتر می شود (مشکات و حسینی، ۲۰۱۵؛ جاسوال و چوده ری^۳، ۲۰۱۷).

متغیر دیگر اثرگذار بر موفقیت، خودتنظیمی است (جدالد^۴ و همکاران، ۲۰۱۶، لین لای و وانگ^۵، ۲۰۱۶). خودتنظیمی اشاره به توانایی حفظ آرامش در بحران ها (مک کلند^۶ و همکاران، ۲۰۱۷) و همچنین توانایی تمرکز توجه، مدیریت افکار و احساسات و مهار برخی رفتارها به نفع سایر رفتارهای برتر دارد (مکلند^۷ و کامرون، ۲۰۱۲؛ ریم و وانلس^۸، ۲۰۱۲). خودتنظیمی یک مهارت پایه ای در دوران کودکی است و والدین نقش مهمی در توسعه آن دارند (مراسکا^۹ و همکاران، ۲۰۱۹). خودتنظیمی به عملکرد اجرایی (بلیر^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۴)، کنترل زیاد (گرازیانو^{۱۱}، ۲۰۱۰)، تنظیم هیجانات (ریوا^{۱۲}، ۲۰۱۶) و کنترل خود (ملدروم^{۱۳}، ۲۰۱۸) اشاره دارد. پژوهش ها نشان می دهند دانش آموزان دارای سطوح بالای خودتنظیمی، تمایل بیشتری به یادگیری مؤثر دارند (لین لای و وانگ^{۱۴}، ۲۰۱۶) و به کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی دانشجویان مؤثر است (فروتن و همکاران، ۱۳۹۵، مقدری کوشا و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین برگر و کارابینک^{۱۵} (۲۰۱۰) نشان دادند کاربرد موفقیت آمیز راهبردهای خودتنظیمی منجر به افزایش انگیزش و در نهایت افزایش موفقیت تحصیل می شود.

^۱ Alejandro^۲ Stankov & Lee^۳ Jaiswal & Choudhuri^۴ Geduld^۵ Lin Lai & Hwang^۶ McClelland^۷ McClelland & Cameron^۸ Rimm & Wanless^۹ Morawska^{۱۰} Blair^{۱۱} Graziano^{۱۲} Riva^{۱۳} Meldrum^{۱۴} Lin Lai & Hwang^{۱۵} Berger & Karabenick

خودکارآمدی تحصیلی یکی دیگر از متغیرهای است که هم به صورت مستقیم (هایجارد^{۱۶} و همکارانش، ۲۰۱۵، بردی، آمون و فرتس^{۱۷}، ۲۰۱۱، هانیک^{۱۸} و برادنبنت^{۱۹}، ۲۰۱۶) و هم به صورت غیر مستقیم با میانجی‌گری متغیرهایی از جمله انگیزش تحصیلی، موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (آنسونگ^{۲۰} و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین پژوهش‌های قنبری و آزادی (۱۳۹۴) و شخمگار، محمدپور، سنجاری (۲۰۱۸) نشان دهنده تاثیر مثبت خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی می‌باشد. علاوه بر آن پژوهش‌های گواندوژی^{۲۱} (۲۰۱۷) و جوواناویک^{۲۲} (۲۰۱۷) نشان دهنده آن است که انگیزش تحصیلی بالا باعث موفقیت تحصیلی بیشتر می‌شود.

با توجه به نقش متغیرهای خودپنداره، خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش بین انگیزش تحصیلی و همچنین با توجه به اینکه انگیزش تحصیلی مایه اساسی یادگیری و نیروی روانی تقویت کننده رفتار به‌سوی هدف (اسچاکتر^{۲۳} و همکاران، ۲۰۱۰)، تسهیل کننده جستجوی خودکار هدف (ورنر^{۲۴} و میلیاسکایا^{۲۵}، ۲۰۱۸) و یکی از پیش‌بینی کننده‌های مهم موفقیت تحصیلی است (لنا^{۲۶} و تاسیلار^{۲۷}، ۲۰۱۵، گاتز و کلی^{۲۸}، ۲۰۱۶)، هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی بهره موفقیت بر اساس خودپنداره تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در دانش آموزان می‌باشد.

روش پژوهش:

نوع پژوهش حاضر کاربردی و طرح پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دختر و پسر متوسطه اول شهرستان سمنان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به نسبت حجم طبقات استفاده شد. طبقات بر اساس جنسیت (دختر - پسر)، پایه تحصیلی (هفتم، هشتم، نهم) و مناطق (برخوردار، نیمه برخوردار - کمتر برخوردار) انتخاب شد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۴۰۰ نفر تعیین شد که با روش تصادفی طبقه‌ای ۱۰ مدرسه انتخاب و نمونه به نسبت جمعیت طبقات ذکر شده از بین مدارس انتخاب شد.

ابزارهای پژوهش:

الف) پرسشنامه بهره موفقیت (TQ^{۲۹}):

بهره موفقیت ابزاری ۲۶ سؤالی است که شامل پنج خرده مقیاس درگیری تحصیلی، اراده تحصیلی، دید مثبت، ارتباط اجتماعی و شهروندی متمایز است (شیرینر، ۲۰۱۱). ساختار عاملی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأیید شده و ضرایب آلفا برای درگیری تحصیلی (۰/۸۵)، اراده تحصیلی (۰/۸۳)، دید مثبت (۰/۸۳) ارتباط اجتماعی (۰/۸۱) و شهروندی متمایز (۰/۸۰) می‌باشد (شیرینر و همکاران، ۲۰۱۱).

ب) پرسشنامه خودپنداره تحصیلی یس یسن چن^{۳۰} (۲۰۰۴):

^{۱۶} Hoigaard

^{۱۷} Brady & Amoon & Fuertes

^{۱۸} Honicke

^{۱۹} Broadbent

^{۲۰} Ansong

^{۲۱} Gu'ndu'z

^{۲۲} Jovanovic'

^{۲۳} Schacter et al

^{۲۴} Werner

^{۲۵} Milyavskaya

^{۲۶} Leana

^{۲۷} Tas, cilar,

^{۲۸} Gatz & Kelly

^{۲۹} Thriving Quotient

^{۳۰} Yi-Hissn Chen

پرسشنامه ۱۵ سوال خودپنداره تحصیلی در سال ۲۰۰۴ توسط یس یسن چین با اجرا روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز تایوانی معرفی شد. پژوهش‌ها نشان دهنده روایی محتوایی، روایی سازه و روایی همگرایی مناسب این پرسشنامه می‌باشد (افشاری زاده و همکاران، ۱۳۹۲). پایایی پرسشنامه در پژوهش افشاری زاده و همکاران (۱۳۹۲) برابر با ۰/۷۸ و در پژوهش مرعشیان و همکاران (۲۰۱۲) برابر با ۰/۹۲ به دست آمد.

الف) پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد:

این پرسشنامه توسط بوفارد و همکارانش (۱۹۹۵) بر اساس نظریه شناختی بندورا طراحی و توسط کدیور در ایران هنجاریابی شده است. سؤال‌ها در مقیاس لیکرت بوده و بر اساس تحلیل عاملی از دو خرده مقیاس راهبردهای شناختی و فراشناختی اشباع شده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی، فراشناختی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۸ و ۰/۷۱ می‌باشد (کدیور، ۱۳۸۰).

د) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (مک ایلروی و بانتینگ^{۳۱}، ۲۰۰۱):

پرسشنامه ۱۰ سوالی خودکارآمدی تحصیلی^{۳۲} توسط مک ایلروی و بانتینگ در سال ۲۰۰۱ تدوین شد. ساختار تک عاملی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تائید و همسانی درونی آن ۰/۸۱ به دست آمد (مک ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲). همچنین ساختار تک عاملی ابزار در ایران تائید و همسانی درونی آن ۰/۷۵ به دست آمد (انیسان، ابراهیمی قوام، پور عباسی و همکاران، ۱۳۹۴).

ج) پرسشنامه انگیزش تحصیلی AMS:

پرسشنامه انگیزش تحصیلی^{۳۳} AMS دارای ۲۸ پرسش ۷ گزینه‌ای است که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را می‌سنجد. بررسی‌های رابرت والرند و همکارانش نشان دهنده روایی و پایایی مناسب AMS بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی می‌باشد. پژوهش‌های انجام شده در ایران نشان دهنده برازش مناسب مدل سه عاملی می‌باشد، همچنین ضریب پایایی عامل‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۶۷ به دست آمد (ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱).

یافته‌ها

به‌منظور تعیین رابطه ساده متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و برای ارزیابی مدل پژوهش از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج در ادامه ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون پیرسون برای بررسی رابطه ساده متغیرهای پژوهش با متغیر ملاک

خودکارآمدی تحصیلی	خودپنداره تحصیلی	خودتنظیمی تحصیلی	بهره موفقیت	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۸۱			
خودپنداره تحصیلی	۰/۴۸۷	۰/۳۳۷		
خودتنظیمی تحصیلی	۰/۴۶۵	۰/۴۲۵	۰/۵۰۱	
انگیزش تحصیلی	۰/۵۳۹	۰/۴۰۴	۰/۳۸۲	۰/۳۵۵

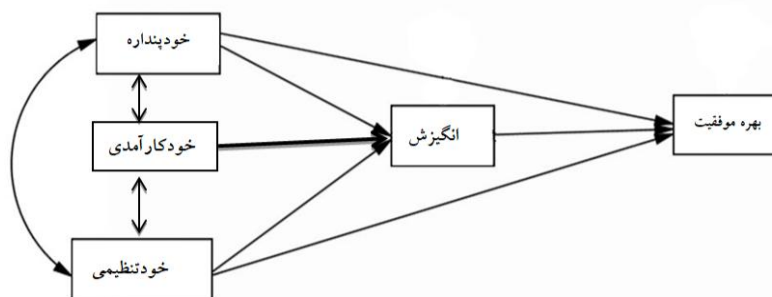
^{۳۱} McIlroy & Bunting

^{۳۲} Academic Self-Efficacy Questionnaire

^{۳۳} Academic Motivation Scale (AMS)

* همبستگی‌ها در سطح $p \leq 0/01$ معنی‌دار است.

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که رابطه بین همه متغیرها مثبت و معنی‌دار است. بیشترین رابطه بین انگیزش تحصیلی و بهره موفقیت با $r=0/539$ و کمترین رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و بهره موفقیت با $r=0/281$ وجود دارد. به‌منظور آزمون مدل پژوهش از تحلیل مسیر استفاده شد. پیش از استفاده از تحلیل مسیر در ابتدا وجود داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی (باکس پلات^{۳۴}) موردبررسی و داده‌های پرت با نزدیک‌ترین داده غیر پرت جایگزین شد. علاوه بر آن یکسانی شکل توزیع متغیرها نیز با استفاده از نمودار مستطیلی بررسی شد. نتایج نشان داد که توزیع‌ها تقریباً هم‌شکل می‌باشند. مفروضه نرمال بودن باقیمانده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد توزیع باقیمانده‌ها نرمال است ($p \geq 0/05$) نرمال است. مفروضه یکسانی واریانس‌ها از طریق نمودار کردن باقیمانده‌های استاندارد شده رگرسیون^{۳۵} در مقابل مقادیر پیش‌بینی شده استاندارد رگرسیون^{۳۶} بررسی شد. نقاط به‌صورت تصادفی پراکنده شده بودند که حاکی از یکسانی واریانس‌ها بود. به‌منظور بررسی استقلال خطاها از آماره دوربین واتسون استفاده شد. نتایج نشان داد مفروضه استقلال برقرار است (برای بهره موفقیت $DW=1/913$ و برای انگیزه پیشرفت $DW=1/718$ به دست آمد). مفروضه هم خطی چندگانه^{۳۷} از طریق آماره تلرانس و همچنین تورم واریانس (VIF) بررسی شد. نتایج نشان داد که کمینه تلرانس برابر با $0/702$ و بیشینه مقدار تورم واریانس برابر $1/425$ است که نشان می‌دهد هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. با توجه به برقرار بودن مفروضه‌ها به‌منظور تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر ملاک با میانجی‌گری متغیر انگیزش تحصیلی از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج در ادامه ارائه شده است.



شکل ۱: مدل اولیه تحقیق

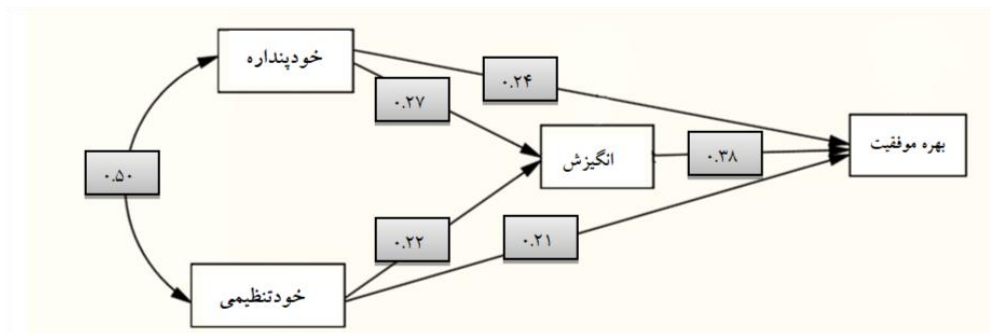
در ادامه نتایج حاصله از نرم‌افزار لیزرل برای مدل مذکور ارائه شده است.

^{۳۴} Boxplot

^{۳۵} Regression Standardized Residual

^{۳۶} Regression Standardized Predicted Value

^{۳۷} multiCollinearity



شکل ۲: مدل نهایی و ضرایب مسیر

نتایج مدل مذکور نشان می‌دهد که متغیر خودکارآمدی به علت همپوشانی با سایر متغیرهای مستقل از مدل حذف شده است. بزرگ‌ترین ضریب مسیر مربوط به تأثیر متغیر انگیزش تحصیلی بر بهره موفقیت (۰/۳۸) و کوچک‌ترین ضریب مسیر مربوط به تأثیر متغیر خودتنظیمی بر بهره موفقیت (۰/۲۱) می‌باشد. علاوه بر آن ضریب مسیر برای متغیر خودتنظیمی به انگیزش تحصیلی برابر با (۰/۲۲)، ضریب مسیر برای متغیر خودپنداره به انگیزش تحصیلی برابر با (۰/۲۷) و خودپنداره به بهره موفقیت برابر با (۰/۲۴) می‌باشد. همچنین بر اساس مدل مذکور ۴۲ درصد از واریانس بهره موفقیت توسط متغیرهای خودپنداره تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و انگیزش تحصیلی تبیین می‌شود. ۱۸ درصد از واریانس متغیر انگیزش تحصیلی نیز توسط متغیرهای خودپنداره تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی تبیین شده است.

بنا به پیشنهاد تامپسون (رضایی، حسینی منش، مکوند و اکبری بلوط بنگان، ۱۳۹۳) زیرمجموعه‌ای از شاخص‌های برازش کلی شامل χ^2 دو، شاخص برازش نرم شده (NFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مهم‌ترین شاخص‌های برازش می‌باشند. لذا برای پژوهش حاضر شاخص‌های ذکر شده محاسبه شد. نتایج آماره χ^2 دو نشان داد که مقدار این آماره برابر با ۰/۰۱ است که با درجات آزادی ۱، مقدار سطح معنی‌داری آن ۰/۹۱۲ به دست آمد که بیانگر برازش مدل با داده‌ها می‌باشد. مقدار شاخص برازش نرم شده (NFI) و شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) می‌تواند بین صفر و ۱ باشد. مقادیر ۰/۹۵ و بالاتر، قابل قبول فرض می‌شوند. مقادیر NFI و CFI در تحقیق حاضر برابر با ۱ به دست آمد. بر اساس ملاک ۰/۹۵ و بالاتر، این مقادیر مدل را تأیید می‌کنند.

ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) متوسط باقیمانده‌های بین همبستگی/کوواریانس مشاهده‌شده نمونه و مدل مورد انتظار برآورد شده از جامعه را نشان می‌دهد. لوهلین (نقل از میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶؛ ترجمه پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۱؛ ص ۷۱۱) مقادیر کمتر از ۰/۰۸ را نشان‌دهنده برازش خوب، ۰/۰۸ تا ۰/۱۰ را بیانگر برازش متوسط و بالاتر از ۰/۱۰ را نشان‌دهنده برازش ضعیف می‌داند. مقدار RMSEA برای پژوهش حاضر ۰/۰۰۵ به دست آمد که بیانگر برازش خوب مدل با داده‌ها می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری:

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی بهره موفقیت بر اساس خودپنداره، خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی بود. به‌منظور تعیین رابطه ساده متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و به‌منظور آزمون مدل از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد بین خودپنداره تحصیلی و بهره موفقیت رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های مشکلات و حسینی (۲۰۱۵)، امیرخانی و همکاران (۲۰۱۸)، هوانگ^{۳۸} (۲۰۱۱)، سوارز و همکاران (۲۰۱۴)، گاتریز (۲۰۱۸) و راموس^{۳۹} (۲۰۱۶)، جاسوال و چودهری (۲۰۱۷)، گرین (۲۰۱۲)، رینولدز (۱۹۸۸)، خلیلا (۲۰۱۵)؛ همسو بود. همچنین پژوهش‌ها نشان

^{۳۸}.Huang

^{۳۹}.Ramos

داده اند خودپنداره تحصیلی پیش‌شرط لازم برای موفقیت تحصیلی است (مارش و مارتین، ۲۰۱۱) اگر دانش آموزان شایستگی‌های علمی خود را درک کنند و درباره‌ی تلاش‌هایشان باور مثبت داشته باشند، می‌توانند نمرات بالاتری به دست آورند، زیرا خودپنداره تحصیلی دانش آموزان باعث ایجاد انگیزه در آن‌ها می‌شود و انگیزه موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد. همچنین بین خودتنظیمی تحصیلی و بهره موفقیت نیز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت که با یافته‌های حاج شمسائی، کارشکی و امین یزدی (۱۳۹۳)، بلیر و راور (۲۰۱۵)، مازاکو و کاور^{۴۰} (۲۰۰۷)، برنات^{۴۱} و همکاران (۲۰۱۶)، لین لای و وانگ (۲۰۱۶)، چالارت و دبکر^{۴۲} (۲۰۰۴) همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان اذعان داشت که دانش آموزان موفق در تحصیل، اغلب یادگیرندگان خودتنظیم هستند و در مقایسه با دانش آموزان ناموفق در تحصیل، هدف یادگیری‌شان را به‌طور اختصاصی‌تری تنظیم می‌کنند، از راهبردهایی بیشتری برای یادگیری استفاده می‌کنند و به‌صورت منظم‌تری پیشرفتشان را به سمت هدف ارزیابی می‌کنند. چنین به نظر می‌رسد که خودتنظیمی، عاملی مهم در امر تحصیل است و دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی بالاتری هستند، در زمینه تحصیل از وقت و انرژی خود به درستی استفاده می‌کنند. همچنین به دلیل اینکه این دانش آموزان احساس کنترل و خودتنظیمی دارند، انگیزه دستیابی به موفقیت در آن‌ها نیز بیشتر است (لین لای و وانگ، ۲۰۱۶، چالارت و دبکر^{۴۳}، ۲۰۰۴). متغیر خودکارآمدی تحصیلی نیز در همبستگی پیرسون رابطه معنی‌داری با بهره موفقیت داشت؛ اما در مدل به علت هم‌پوشانی با سایر متغیرهای مستقل حذف شد. برپایه پژوهش‌ها، خودکارآمدی تحصیلی با موفقیت تحصیلی رابطه دارد (پاجاری^{۴۴}، ۱۹۹۷، بندورا ۱۹۹۷، بندورا، ۲۰۰۱). نتایج تحقیقات هایجارد و همکارانش (۲۰۱۵)، بردلی، آمون و فرتس^{۴۵} (۲۰۱۱)، چانک و پینتریک و میک^{۴۶} (۲۰۱۰)، دیسس (۲۰۱۱)، تسای^{۴۷} و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان داد بین خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. در تبیین رابطه ساده خودکارآمدی تحصیلی و بهره موفقیت می‌توان گفت افزایش احساس خودکارآمدی باعث می‌شود که با توجه به سطح توانایی، دانش آموزان در راهبردهای خودسامان بخش مؤثرتری درگیر شوند و کارکرد حافظه آن‌ها افزایش یابد و نقش آسان‌ساز را در بین فعالیت‌های شناختی بازی کند (پاجاری ۱۹۹۷)؛ بنابراین فراهم آوردن بافتی مناسب برای پیدایش خودکارآمدی مثبت می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت تحصیلی در آینده باشد. به‌ویژه که تجربه‌های شخصی و تجربه‌های مشاهده‌ای به‌عنوان دو منبع اصلی نقش مهمی در احساس خودکارآمدی ایفا می‌کنند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین خودپنداره تحصیلی و انگیزش تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد که با نتایج پژوهش‌های بسیاری از جمله گوا^{۴۸}، راتل^{۴۹}، روی^{۵۰} و لیتالین^{۵۱} (۲۰۱۰) همسو است. در توجیه این یافته می‌توان گفت که تأثیرات محیطی و شیوه‌های فرزند پروری، نحوه تعاملات و امکانات می‌توانند تأثیر مستقیمی بر یادگیری و رشد افراد داشته باشند از این رو محیط آموزشی غنی که بتواند شرایط مساعد برای تفکر را ایجاد کند موجب پرورش مهارت‌هایی در افراد می‌شود، از قبیل ارتباط مناسب با محیط، توانمندسازی افراد، تشریک مساعی در کارهای گروهی، اشتراک دیدگاه‌ها و نظرات با دیگر اعضا، اختیار و مشارکت و تصمیم‌گیری‌های تحصیلی می‌تواند برافزایش دانش و ایجاد انگیزه نقش چشمگیری ایفا نماید.

^{۴۰}.Mazzocco & Kover

^{۴۱}.Bernadette

^{۴۲}. Chalart & Debcker

^{۴۳}. Chalart & Debcker

^{۴۴}.Pajares

^{۴۵}. Brady, Amoon & Fuertes

^{۴۶}.Schunk, Pintrich & Meece

^{۴۷} Tsai

^{۴۸}. Gouai

^{۴۹}. Ratell

^{۵۰}. Roi

^{۵۱}. Litalin

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد بین خودتنظیمی تحصیلی و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد که این یافته با نتایج شارپ^{۵۲} (۲۰۰۲)، برگر^{۵۳} و کارابینک^{۵۴} (۲۰۱۰) و اکسان^{۵۵} (۲۰۰۹) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، خودتنظیمی برخاسته از نظریه سازنده گرایی است و این نظریه به نقش فعال فراگیر در یادگیری تأکید دارد و این فعال بودن و داشتن حق انتخاب و آزادی عواملی هستند که توسط عطاپور (۱۳۸۳) و ریان^{۵۶} و گرونیک^{۵۷} (۱۹۹۸)، به‌عنوان عوامل مؤثر بر بهبود انگیزه مطرح شده‌اند.

همچنین نتایج نشان داد بین انگیزش تحصیلی و بهره موفقیت رابطه معنی‌دار و مثبت وجود دارد که با یافته‌های لانا^{۵۸} و تاسیلار^{۵۹} (۲۰۱۵)، گتز و کلی^{۶۰} (۲۰۱۷)، سوچی^{۶۱} و مارلنا^{۶۲} (۲۰۱۶) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، انگیزش می‌تواند بر چیستی، زمان و چگونگی یادگیری اثر بگذارد. دانش‌آموزانی که برای یادگیری موضوعی برانگیخته می‌شوند، این آمادگی را پیدا می‌کنند که به فعالیت‌هایی که اعتقاد دارند به یادگیری آن‌ها کمک می‌کند، بپردازند، مانند توجه دقیق به آموزش، سازمان‌دهی ذهنی محتوای آموزشی و تکرار و تمرین آن‌ها برای یادگیری، یادداشت‌برداری برای تسهیل مطالعات بعدی، بررسی سطح درک خود و کمک خواستن از دیگران هنگامی که محتوا یا مطالب آموزشی را درک نمی‌کنند (زیمرمن و مارتینز پونز^{۶۳}، ۱۹۹۲). درواقع می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که از خود و توانایی‌های علمی خود آگاه‌ترند و قادر به کنترل بیشتری بر اعمال خود هستند و درک بیشتری از توانایی خود برای موفقیت در انجام کارها دارند، از انگیزش تحصیلی بیشتری برخوردار بوده و به تبع آن از بهره موفقیت بیشتری در امور تحصیلی و درسی برخوردار می‌شوند.

به‌طور کلی تأمین شرایط مطلوب برای اجرای یک پژوهش به‌دشواری میسر است. نخستین محدودیت پژوهش حاضر مربوط به طرح و ماهیت مقطعی آن می‌باشد. روابط ساختاری بین متغیرهای این پژوهش، روابط همزمانی بوده و علی نیست. بنابراین طرح استنتاج‌های علت و معلولی براساس یافته‌های آن امکان‌پذیر نیست. براین اساس، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود با استفاده از طرح تحقیقاتی آینده نگر که در آن در فواصل زمانی متفاوت از مفاهیم مختلف، اندازه‌گیری به‌عمل آورده می‌شود، روابط علی بین سازه‌های خودپنداره تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و بهره موفقیت را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند.

محدودیت دیگر این پژوهش مربوط به ابزارهای اندازه‌گیری می‌باشد. پرسشنامه‌ها تعدادی محدودیت ذاتی (خطاهای اندازه‌گیری، پاسخهای قابل پذیرش اجتماعی و ...) دارند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهشهای بعدی از سایر روشهای جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه استفاده گردد.

سومین محدودیت، مربوط به جامعه آماری پژوهش می‌باشد. با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان متوسطه اول شهرستان سمنان تشکیل می‌دهند، تعمیم کارکردهای مفاهیم منتخب در مدل مفروض نیازمند انتخاب جوامع و گروه‌های نمونه دیگری نیز می‌باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آینده، بر روی سایر جوامع مطالعه حاضر را تکرار نمایند تا شواهدی از بسط روابط ساختاری موجود، فراهم آورند.

در نهایت با توجه به اینکه ۴۲ درصد از واریانس بهره موفقیت توسط متغیرهای خودپنداره تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی تبیین شد و همچنین با عنایت به اینکه ۱۸ درصد از واریانس متغیر انگیزش تحصیلی نیز توسط

^{۵۲} Sharp

^{۵۳} Berger

^{۵۴} Karabenick

^{۵۵} Acksan

^{۵۶} Rayan

^{۵۷} Gronic

^{۵۸} Leana

^{۵۹} Tas, cilar

^{۶۰} Gatz, Kelly

^{۶۱} Sevgi

^{۶۲} Marilena

^{۶۳} zimmerman & Martinez-pons

متغیرهای خودپنداره تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی تبیین شد، پیشنهاد می‌شود به‌منظور ارتقاء انگیزش تحصیلی و به تبع آن بهره‌موفقیّت، برنامه‌ریزی لازم برای بهبود وضعیت متغیرهای خودپنداره تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در مدارس صورت پذیرد.

موازین اخلاقی:

در پژوهش حاضر موازین اخلاقی نظیر رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات، جلب رضایت و تمایل آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش، حق انتخاب آن‌ها برای ادامه و یا انصراف پاسخگویی به پرسشنامه‌ها رعایت شده است.

سیاسگزاری:

در پایان از تمام شرکت‌کنندگان در این طرح پژوهشی و سایر افرادی که ما را در اجرای طرح یاری رسانند، تشکر و قدردانی می‌کنم.

مشارکت نویسندگان:

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول، در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سمنان است و همه نویسندگان این مقاله نقش یکسانی در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری، پیشنویس، ویراستاری و نهایی‌سازی نوشته داشتند.

تعارض منافع:

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع فارسی:

انیسان، عباس؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ پورعباسی، عطاالله. انسیان، رضا. (۱۳۹۴). مقایسه خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر چاق، دارای اضافه‌وزن و عادی در مقطع متوسطه. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ۴۱(۲): ۱۱-۴۱.

رضایی، علی‌محمد؛ حسینی منش، سیده زینب؛ مکوند حسینی، شاهرخ؛ اکبری بلوطبندگان، افضل. (۱۳۹۴). «رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت». ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴(۳)، ۳۳-۵۳.

مقدری کوشا، مهناز؛ چراغی، فاطمه؛ مظفری، حمیده؛ ایمنی، بهزاد. (۱۳۹۷). «بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی همدان». دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۹۷؛ ۱۱ (۳): ۴۵-۵۲.

منابع لاتین:

Alejandro, Veas. Juan-Luis, Castejón. Pablo, Miñano, and Raquel Gilar-Corbí. (۲۰۱۹). "Early Adolescents' Attitudes and Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Self-concept. Revista de Psicodidáctica", Revista de Psicodidáctica, ۲۰۱۹, ۲۴ (۱), ۷۱-۷۷.

Amirkhani, Mehdi. Habibi, Fatemeh. Hakimi, Azadeh. Najafi Kalyani, Majid. Salami, Javad. (۲۰۱۸). "A cross-sectional study of relationship between self-esteem and self-concept of students of medical sciences". International Journal of Research in Medical Sciences. ۶(۳):۷۴۷-۷۵۰.

Ansong, David. Eisensmitha, Sarah R. Okumub, Moses. A Chowaa, Gina. (۲۰۱۹). "The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana". Journal of Adolescence ۷۰ (۲۰۱۹) ۱۳-۲۳.

Bandura, A. (۱۹۹۷). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. reeman.

- Bandura, Albert. (۲۰۰۱). *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*. Stanford, CA, USA: Stanford University.
- Blair, C. Raver, C. Berry, D. J. & Project, F. L. (۲۰۱۴). "Two approaches to estimating the effect of parenting on the development of executive function in early childhood". *Developmental Psychology*, 50(۲), ۵۵۴-۵۶۵.
- Brady-Amoon, P. & Fuertes, J. N. (۲۰۱۱). "Self-efficacy, self-rated abilities, adjustment, and academic performance". *Journal of Counseling & Development*, ۸۹(۱), ۴۳۱-۴۳۸.
- Gatz, Jennifer. Kelly, Angela M. (۲۰۱۷). "Afterschool school triathlon training for ۱۱- to ۱۴-year old girls: Influences on academic motivation and achievement". *Health Education Journal*. ۷۷(۲), ۱۵۶-۱۶۸.
- Graziano, P. A. Keane, S. P. & Calkins, S. D. (۲۰۱۰). "Maternal behavior and children's early emotion regulation skills differentially predict development of children's reactive control and later effortful control". *Infant and Child Development*, 19(۴), ۳۳۳-۳۵۳.
- Hoigaard, R. Kovac, V. B. Overby, N. C. & Haugen, T. (۲۰۱۵). "Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement". *School Psychology Quarterly*, ۳۰(۱), ۶۴-۷۴.
- Honicke, Toni. Broadbent, Jaclyn. (۲۰۱۶). "the influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review". *Educational Research Review* ۱۷, ۶۳-۸۴.
- Jaiswal, Sandeep Kumar. Choudhuri, Rashmi. (۲۰۱۷). "Academic Self Concept and Academic Achievement of Secondary School Students". *American Journal of Educational Research*, Vol. ۵, No. ۱۰, ۱۱۰۸-۱۱۱۳.
- Leana, Tas. Cilar, M.Z. (۲۰۱۵). "the actiotope model of giftedness: its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students". *The Australian Educational and Developmental Psychologist* ۳۲(۱): ۴۱-۵۵. DOI: ۰,۱۰۱۷/edp.۲۰۱۵,۶.
- Lin Lai, Chiu. Hwang, Jen. (۲۰۱۶). "A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course". *Computers & Education*, ۱۰۰, ۱۲۶-۱۴۰. doi:۱۰,۱۰۱۶/j.compedu.۲۰۱۶,۰۵,۰۰۶
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (۲۰۱۱). "Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering". *British Journal of Educational Psychology*, ۸۱, ۵۹-۷۷.
- McClelland, M. & Cameron, C. (۲۰۱۲). "Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures". *ChildDevelopment*, ۶, ۱۳۶-۱۴۲.
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Grammer, J. (۲۰۱۷). Self-Regulation. *Handbook of Life Course Health Development*, ۲۷۵-۲۹۸. doi:۱۰,۱۰۰۷/۹۷۸-۳-۳۱۹-۴۷۱۴۳-۳_۱۲.
- Meldrum, R. C. Trucco, E. M. Cope, L. M. Zucker, R. A. & Heitzeg, M. M. (۲۰۱۸). "Brain activity, low self-control", and delinquency: An fMRI study of at-risk adolescents. *Journal of Criminal Justice*, ۵۶, ۱۰۷-۱۱۷. <https://doi.org/۱۰,۱۰۱۶/j.jcrim.jus.۲۰۱۷,۰۷,۰۰۷>.
- Meshkat, M. and Hosseini, S.M. (۲۰۱۵). "The relationship between academic self-concept and learning English in high school students". *Modern Journal of Language Teaching Methods*, ۵(۴): ۳۸۳-۳۸۹.
- Milyavskaya, M., & Inzlicht, M. (۲۰۱۷). Attentional and motivational mechanisms of self-control. *The Routledge International Handbook of Self-Control in Health and Well-Being*, ۱۱-۲۳. doi:۱۰,۴۳۲۴/۹۷۸۱۳۱۵۶۴۸۵۷۶-۲
- Morawska, A., Dittman, C. K., & Rusby, J. C. (۲۰۱۹). "Promoting Self-Regulation in Young Children: The Role of Parenting Interventions". *Clinical Child and Family Psychology Review*, ۲۲(۱), ۴۳-۵۱.
- Pajares, Frank. (۱۹۹۷). "Current Directions in Self-Efficacy Research". *Advances in Motivation and Achievement*, Volume ۱۰: 1-49.
- Riva, Crugnola. C. Ierardi, E. Ferro, V. Gallucci, M. Parodi, C. & Astengo, M. (۲۰۱۶). "Mother-infant emotion regulation at three months: The role of maternal anxiety, depression and parenting stress". *Psychopathology*, 49(۴), ۲۸۵-۲۹۴.

- Schacter, D. Gilbert, D.T. and Wegner, D.M. (۲۰۱۰). *Psychology*. NY: Catherine Woods.
- Schreiner, L. & Louis, M. (۲۰۱۱). "The Engaged Learning Index: Implications for faculty development". *Journal on Excellence in College Teaching*, ۲۲(۱), ۵-۲۸.
- Schreiner, L. Kammer, R. Primrose, B. & Quick, D. (۲۰۱۱). *Predictors of Thriving in Students of Color: Differential Pathways to College Success*. Paper presented at the Association for the Study of Higher Education, Charlotte, NC.
- Shokhmgar, Zahra. Mohammadpour, Malihe. Sanjari, Mohammad. (۲۰۱۸). "Effectiveness of Self-Efficacy Group Training on Achievement Motivation and Self-Efficacy of High School Students". *JCBR*. ۲۰۱۸; ۲(۱): ۳۲-۳۸.
- Stankov, L. and Lee, J. (۲۰۱۷). "Self-beliefs: Strong correlates of mathematics achievement and intelligence". *Intelligence*, ۶۱: ۱۱-۱۶.
- Zimmerman, B.J. Martinez-Pons, m. (۱۹۹۲). "Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning". *student Perceptions in the classroom* (pp. ۱۸۵-۲۰۷) Hillsdale, NJ: Erlbaum. ۲۹-۴۱.

پیوست ها:

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (مک ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۱)

لطفاً به سوال های زیر پاسخ دهید، گزینه های پاسخ عبارتند از:

- ۱- کاملاً مخالفم، ۲- مخالفم، ۳- تا حدودی مخالفم ۴- نظری ندارم ۵- تا حدودی موافقم ۶- موافقم ۷- کاملاً موافقم

۱. من مطمئن هستم که می توانم نتایج خوبی را در امتحان بگیرم اگر تمام حواسم را به آن معطوف کنم.
۲. اگر یک مسئله درسی را متوجه نشوم همه تلاشم را برای حل آن انجام می دهم.
۳. وقتی می شنوم که دیگر دانش آموزان در امتحانشان موفق نبوده اند این موضوع مرا بیشتر برای موفقیت مصمم می کند.
۴. من مطمئن هستم با مدت زمانی که در اختیار دارم به قدر کافی برای امتحانات آماده خواهم شد.
۵. من هنگام روبه رو شدن با مسائل سخت تحصیلی آنها را کنار میگذارم.
۶. هر چقدر هم که تلاش کنم نمی توانم بسیاری از مسائل درسی را حل کنم.
۷. من مطمئن هستم از عهده مسایلی که در جریان تحصیل قادر به حل آنها نبوده ام بر خواهم آمد.
۸. من انتظار دارم نتیجه خوبی را در پایان نیمسال تحصیلی بگیرم.
۹. من میترسم که در امتحانات پایان نیمسال تحصیلی کم شانس بیاورم.
۱۰. من به توانایی خودم در انجام موفقیت آمیز امتحانات شکی ندارم.

پرسشنامه خودپنداره یس یسن چن (۲۰۰۴)

لطفاً به سوال های زیر پاسخ دهید، گزینه های پاسخ عبارتند از:

- ۱- کاملاً مخالفم، ۲- مخالفم، ۳- موافقم ۴- کاملاً موافقم

۱. معمولاً دیگران می گویند من خودم را دوست دارم.
۲. من دوست دارم در کلاس به سوالات جواب دهم.
۳. من احساس می کنم، شخص خوشحالی هستم.
۴. من معمولاً در مدرسه تشویق می شوم.
۵. من احساس می کنم، می توانم خیلی موفق تر باشم.
۶. همه افراد به خاطر نمراتم، مرا تحسین می کنند.
۷. من احساس می کنم دیگران انتظارات بالایی از من در مدرسه دارند.
۸. من احساس می کنم، رفتن به مدرسه لذت بخش است.
۹. من این توانایی را دارم که در یادگیری به دیگران کمک کنم.
۱۰. معلمان معمولاً برای انجام خوب تکالیف، مرا تحسین می کنند.
۱۱. من احساس می کنم امتحانات در مدرسه آسان است.
۱۲. من از خودم راضی هستم.
۱۳. من زمانی به معلم در انجام کارها کمک می کنم که بتوانم آن کار را به خوبی انجام دهم.

۱۴. همکلاسی‌های من دوست دارند با من بازی کنند.

۱۵. وقتی همکلاسی‌های من سولاتی دارند، دوست دارند من به آنها کمک کنم.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی AMS والراند (۱۹۹۲)

انگیزه خود را از تحصیل در قالب سولات زیر پاسخ دهید، گزینه‌های پاسخ عبارتند از:

- ۱- اصلا مطابقت ندارد، ۲- تا حد زیادی مطابقت ندارد، ۳- تا حدی مطابقت ندارد، ۴- نظری ندارم، ۵- تا حدی مطابقت دارد، ۶- تا حد زیادی مطابقت دارد، ۷- کاملا مطابقت دارد.

- ۱- چون برای پیدا کردن کاری با درآمد بالا در آینده حداقل به مدرک دیپلم نیاز دارم.
- ۲- زیرا وقتی چیزهای تازه‌ای می‌آموزم، احساس خوشی و لذت می‌کنم.
- ۳- زیرا فکر می‌کنم که آموزش دبیرستانی مرا به طرز بهتری آماده کاری که انتخاب کرده‌ام می‌کند.
- ۴- به خاطر احساس اشتیاقی که از تبادل نظراتم با دیگران به من دست می‌دهد.
- ۵- صادقانه، نمی‌دانم، واقعا احساس می‌کنم که دارم وقتم را در مدرسه تلف می‌کنم.
- ۶- به خاطر لذتی که در پیش افتادن در درس‌هایم به من دست می‌دهد.
- ۷- برای اینکه به خودم ثابت کنم که توانایی اتمام دوره دبیرستانم را دارم.
- ۸- تا در آینده شغل با اعتبارتری داشته باشم.
- ۹- به خاطر لذتی که هنگام کشف چیزهای جدیدی که قبلا ندیده‌ام به من دست می‌دهد.
- ۱۰- زیرا در نهایت مرا قادر می‌سازد تا وارد بازار کار رشته مورد علاقه‌ام شوم.
- ۱۱- چون برای من مدرسه، تفریح است.
- ۱۲- زمانی دلایل خوبی برای رفتن به مدرسه داشتم، اگر چه حالا نمی‌دانم باید ادامه بدهم یا نه.
- ۱۳- به خاطر لذتی که هنگام پیش افتادن در پیشرفت‌های شخصی‌ام به من دست می‌دهد.
- ۱۴- به خاطر این حقیقت که وقتی در مدرسه موفق شوم، احساس مهم بودن می‌کنم.
- ۱۵- زیرا می‌خواهم در آینده زندگی خوبی داشته باشم.
- ۱۶- به خاطر لذتی که از افزایش دانشم در مورد موضوعاتی که برایم جذاب هستند به من دست می‌دهد.
- ۱۷- زیرا به من در انتخاب بهتر جهت گیری شغلی‌ام کمک می‌کند.
- ۱۸- به خاطر لذتی که هنگام بحث کردن با دبیران مورد علاقه تجربه می‌کنم.
- ۱۹- نمی‌دانم چرا به مدرسه می‌روم و صادقانه، نتوانستم کمتر اعتنا کنم.
- ۲۰- برای احساس سرخوشی‌ای که هنگام تکمیل فعالیت‌های تحصیلی دشوارم به من دست می‌دهد.
- ۲۱- برای اینکه به خودم نشان دهم انسان باهوشی هستم.
- ۲۲- تا در آینده درآمد بیشتری داشته باشم.
- ۲۳- زیرا مطالعاتم به من اجازه می‌دهد تا در مورد خیلی چیزهایی که برایم جالب هستند بیاموزم.
- ۲۴- زیرا من اعتقاد دارم تحصیلات دروه دبیرستان، شایستگی من را به عنوان یک نیروی کار افزایش خواهد داد.
- ۲۵- به خاطر احساس عالی‌ای که هنگام مطالعه درباره موضوعات جالب به من دست می‌دهد.
- ۲۶- من نمی‌دانم، نمی‌توانم بفهمم که در مدرسه چه کار می‌کنم.
- ۲۷- زیرا دبیرستان به من اجازه می‌دهد تا زمانی که برای بهتر شدن درس‌هایم تلاش می‌کنم، احساس رضایت فردی کنم.
- ۲۸- زیرا می‌خواهم به خودم نشان دهم که می‌توانم در درس‌هایم موفق شوم.

پرسشنامه

بهره موفقیت

لطفا به سوال‌های زیر پاسخ دهید، گزینه‌های پاسخ عبارتند از:

- ۱- کاملا مخالفم، ۲- مخالفم، ۳- تا حدودی مخالفم، ۴- تا حدودی موافقم، ۵- موافقم، ۶- کاملا موافقم

- ۱- حتی زمانی که مواد آموزشی سنگین و خسته‌کننده است آن کار را اداره می‌کنند تا زمانی که به پایان برسد
- ۲- من در مدیریت همه مسئولیت‌های زندگی روزانه‌ام خوب عمل می‌کنم
- ۳- زمانم را به خوبی مدیریت می‌کنم به گونه‌ای که بتوانم هر کار مناسب و لازم را انجام دهم.
- ۴- من انگیزه دارم که در مدرسه خوب عمل کنم
- ۵- اهداف آموزشی‌ام را به طور فعال دنبال می‌کنم.
- ۶- هنگامی که درباره موضوعی در کلاس گیر می‌شوند مندان مطلب برمیگردم تا آن را بررسی و محاسبه کنم.
- ۷- جهت انجام کارهای متفاوت برای دیگران زمان می‌گذارم
- ۸- قدرت انجام کارهای متفاوت در اجتماع خود را دارم
- ۹- فرصت‌هایی که به من اجازه می‌دهد با محیط خود مشارکت کنم را ارج می‌نهم
- ۱۰- حاضرم بر طبق خواسته که دیگران عمل کنم

- ۱۱- دانستن اینکه دیگران چه تفاوتی با من دارند دوستی مان را تا حد زیادی ارتقا می‌بخشد
- ۱۲- بعد از اینکه بدانم که دیگری چه شباهت‌ها یا تفاوت‌هایی با من دارد بهتر می‌توانم او را درک کنم
- ۱۳- از کار کردن با سازمانی که بر آگاهی مردم از فرهنگ‌های متفاوت تاکید دارد لذت می‌برم
- ۱۴- مهم نیست چه نوع شخصی هستی همیشه می‌توانید به طور اساسی تغییر کنی
- ۱۵- غلبه درباره چیزهایی که در کلاس یاد میگیرم با دوستانم صحبت می‌کنم
- ۱۶- به طور منظم در بحث‌های کلاسی شرکت می‌کنم
- ۱۷- احساس می‌کنم در کلاس‌هایم چیزهایی یاد میگیرم که برایم با ارزش هستند
- ۱۸- در بسیاری از کلاس‌ها توجه کردن برایم دشوار است
- ۱۹- معمولاً می‌توانم راه‌های استفاده از آنچه را که در کلاس یاد گرفته‌ام در چیزهای دیگر زندگی‌ام پیدا کنم
- ۲۰- در طول کلاس اگر چیزی را متوجه نشوم از استاد سوال می‌کنم
- ۲۱- بیشتر اوقات در کلاس احساس خستگی می‌کنم
- ۲۲- حتی موقعی که در کلاس نیست مدرک خود درباره آنچه که در کلاس یاد میگیرم را به دست می‌آورم
- ۲۳- نام وسیله‌ایده‌هایی که در اکثر کلاس‌های آن فرا می‌گیرند احساس غربت و سرزندگی می‌کنم.
- ۲۴- من همیشه به جنبه روشن کارها توجه می‌کنم.
- ۲۵- نسبت به آنچه که در آینده برایم پیش خواهد آمد خوش بین هستم.
- ۲۶- از زندگی‌م راضی هستم.

پرسشنامه خود تنظیمی بوفارد

لطفاً به سوال‌های زیر پاسخ دهید، گزینه‌های پاسخ عبارتند از:

- اصلاً با من تطابق ندارد ۲- خیلی کم با من تطابق دارد ۳- گهگاهی با من تطابق دارد ۴- نسبتاً با من تطابق دارد ۵- کاملاً با من تطابق دارد

- ۱- برای برنامه ریزی زمان مطالعه وقت صرف می‌کنم.
- ۲- زمانی که مطالعه می‌کنم، اهداف خودم را دقیقاً مشخص می‌کنم.
- ۳- وقتی مشغول درس خواندن هستم، بیش از آنکه فقط ماده درسی را بخوانم سعی می‌کنم مشخص کنم که چه چیزی از این درس یاد می‌گیرم.
- ۴- وقتی در حال مطالعه هستم، سعی می‌کنم بین مطالب ارائه شده در کلاس و مطالب کتاب ارتباط برقرار کنم.
- ۵- زمانی که مطالب یا کارهای درخواست شده مشکل هستند، یا از خواندن آنها صرف نظر می‌کنم یا اینکه فقط قسمتهای آسان را مطالعه می‌کنم.
- ۶- من قادرم حتی موقعی که مطالب درسی برایم جالب نیست، کارها و تکلیف‌های ضروری را انجام دهم.
- ۷- من روشهای خاصی برای خلاصه کردن مطالب درسی (مثلاً جدول بندی) بکار می‌برم.
- ۸- غالب اوقات تا آخرین دقایقی که وقت دارم مشغول خواندن مطالب برای امتحان هستم.
- ۹- سعی می‌کنم بین آنچه که در حال مطالعه آن هستم و آن چیزهایی که از قبل می‌دانستم پیوند برقرار کنم.
- ۱۰- گاهی اوقات هنگام درس خواندن مکث می‌کنم تا بفهمم چگونه بخشهای مختلف درس با هم ارتباط دارند.
- ۱۱- من ساعات خاصی را برای درس خواندن در نظر گرفته‌ام.
- ۱۲- در موقع درس خواندن، مسائل یا تمرین‌های مختلف حل می‌کنم یا سوالات متعددی از دروس بیرون می‌کشم و به آنها جواب میدهم.
- ۱۳- یادگیری از طریق حفظ کردن بهترین وسیله‌ای است که من برای آمادگی یک امتحان می‌شناسم.

۱۴- زمانی که یک مطلب را نمی‌فهمم نمی‌دانم چگونه خودم را از آن مخمسه نجات دهم.