

الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت

نرگس بای^۱، حمیدرضا حسن‌آبادی^۲ و جواد کاوسیان^{۳*}

دریافت مقاله: ۹۵/۰۵/۱۵؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۶/۰۲/۲۲؛ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۲/۲۵

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین الگوی علی روابط بین باورهای شایستگی و ادراک از محیط کلاس درس با پیشرفت تحصیلی با تاکید بر نقش واسطه‌ای باورها و رفتارهای پیشرفت بود. **روش:** روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر کرج به‌تعداد ۱۰۲۸۷۴ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای تعداد ۸۰۰ دانش‌آموز از ۴ دبیرستان دخترانه حجاب، آفاق، البرز، جامی و ۴ دبیرستان پسرانه هدف، ادب، میلاد و نوید، انتخاب و داده‌ها با استفاده از پرسشنامه ادراک از محیط کلاس فراسر، فیشر و مک رویی (۱۹۹۶)، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۵) جمع‌آوری شد. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت داده‌های ۷۱۲ دانش‌آموز تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد الگو با داده‌های پژوهش برازش مناسبی دارد. ضرایب اثر غیرمستقیم باور شایستگی ($\beta=0/05$, $P=0/3$) و ادراک فرد از کلاس درس ($\beta=0/16$, $P=0/025$)، نشان داد تنها ادراک فرد از کلاس به‌صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری باورها و رفتارهای پیشرفت می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند. **نتیجه‌گیری:** با توجه به نقش کلیدی باورها و رفتارهای پیشرفت، در ارتباط بین ادراک از محیط کلاس و باورهای شایستگی با پیشرفت تحصیلی، لازم است در برنامه‌ریزی آموزشی به این سازه‌ها بیش از پیش توجه شود.

کلیدواژه‌ها: باورها، پیشرفت، تحصیلی، شایستگی، کلاس درس

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

مقدمه

اگرچه شاخص‌های اثربخشی نظام آموزش مدرسه‌ای متنوع هستند، اما شاخص پیشرفت تحصیلی^۱، به‌عنوان مهم‌ترین شاخص، تنها دستاوردی است که به‌طورگسترده و عمومی اندازه‌گیری می‌شود (کاپلان و فلام، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰). در واقع، فعالیت‌های آموزشی هر کشور را می‌توان سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست که هدف آن، توسعه انسانی است (رستگارپور، بیرانوند و کاوسیان، ۱۳۸۸). این شاخص که بیش‌تر بر اساس نتایج آزمون‌های نهایی و هنجار شده سنجیده می‌شود، مهم‌ترین دغدغه دانش‌آموزان، والدین، دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران آموزش و پرورش است و به‌همین دلیل اکثر بررسی‌های چند دهه اخیر به واکاوی عوامل مؤثر و راهکارهای بهبود پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند (شکولاکو، ۲۰۱۳؛ زین‌آبادی و رضایی، ۱۳۹۱).

فردی که با افت تحصیلی مواجه می‌شود، علاوه بر وارد آوردن خسارت‌های مادی به‌نظام آموزشی، سرمایه عمر خود را هدر می‌دهد که هرگز جبران‌پذیر نخواهد بود (مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۱). با توجه به آشکار شدن اهمیت پیشرفت تحصیلی در دنیای امروز، شناسایی و بررسی عوامل و متغیرهای مؤثر بر آن در دستیابی به یک نظام آموزشی موفق از اهمیت زیادی برخوردار است. پژوهش‌های تجربی بر عوامل شناختی و روان‌شناختی و متغیرهای شخصیتی که پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، تمرکز یافته‌اند (تمنایی‌فر، سلامی محمدآبادی و دشتبان‌زاده، ۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی به‌عنوان برنامه‌ای که هدف آن ارزشیابی و شناسایی افراد در امر یادگیری است، تعریف می‌شود (کارشکی، محمدزاده قصر، تقی‌زاده و گراوند، ۱۳۹۱). یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، باورهای شایستگی است که به‌عنوان کسب بازخورد مثبت یا منفی در مؤلفه‌های مختلف تعریف شده است. ادراک شایستگی یکی از ابعاد نسبتاً خاص مفهوم خود است. پژوهش‌های متعدد به بررسی ارتباط بین باورهای شایستگی و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند از جمله کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند باورهای شایستگی و خودکارآمدی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آن‌ها ارتباط مثبت و معنادار دارد. ورنه، ریکاردا و بریجیت (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود نشان دادند که باورهای شایستگی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی رابطه مثبت دارد.

از دیگر سو، نتایج پژوهش‌های متعدد نشان داده است که محیط روان‌شناختی کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی، روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان دارد (نیکدل، کدیور، فرزاد، عرب‌زاده و کاووسیان، ۱۳۹۱). اکلز و روزر (۲۰۱۱) باور دارند که ادراک از کیفیت

1. academic achievement

محیط کلاس درس تعیین‌کننده اصلی یادگیری دانش‌آموز است و محیط روان‌شناختی یادگیری کلاس و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم تأثیرات معناداری بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان دارد (لاروک، ۲۰۰۸؛ سونگر و گانگرون، ۲۰۰۹؛ لنین برنیک و پکران، ۲۰۱۱).

پژوهش‌های بسیاری به رابطه مثبت میان ادراک از محیط روان‌شناختی کلاس و پیشرفت تحصیلی اشاره داشته‌اند (سانجر و کانگرون، ۲۰۰۹). ژوری، سم‌دینگ، کورت و دارنون (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند که ادراک از محیط کلاس درس با عملکرد تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار دارد. شریفی ساکی، فلاح و زارع (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی دریافتند ادراک از محیط کلاس درس به‌واسطه خودپنداره و خودکارآمدی، با پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت دارد. از سوی دیگر، برخی از پژوهش‌هایی که بر مبنای الگوی انتظار-ارزش^۱ انجام شده، نشان داده است که پیشرفت تحصیلی متأثر از متغیرهایی نظیر باورهای پیشرفت در دانش‌آموزان است و یکی از مؤلفه‌های عینی پیشرفت تحصیلی، باورهای پیشرفت است (زیمرن، ۲۰۰۸).

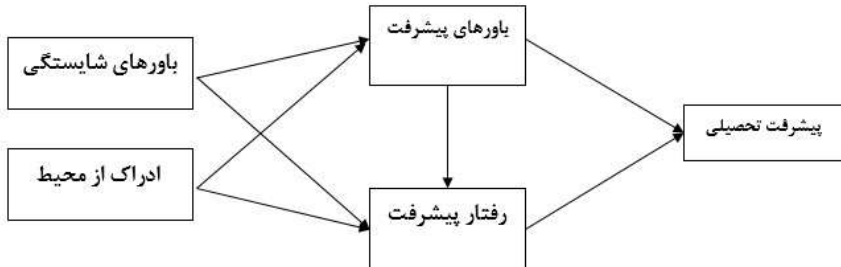
امروزه بحث درمورد کارکردهای انسانی نظیر انگیزش، یادگیری، خودنظم‌دهی و پیشرفت بدون به میان آوردن نقش باورها و ادراک دانش‌آموزان از میزان پیشرفت خود امکان‌ناپذیر و نادرست است (اوشر و پاچارس، ۲۰۰۸). باورهای پیشرفت برانگیزش و شناخت دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار است؛ بدین معنی که احساسات، علاقه و تلاش دانش‌آموزان در زمینه انجام یک تکلیف، نوع استفاده آن‌ها را از راهبردهای شناختی، فراشناختی و خودنظم‌دهی تعیین می‌کند (اوشر و پاچارس، ۲۰۱۴؛ ایفنتالر، ۲۰۱۲؛ توران و دمیرل، ۲۰۱۰؛ بمبنیوتی، ۲۰۰۸؛ زیمرن، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد (اوشر و پاچارس، ۲۰۱۴؛ کوتینه، ۲۰۰۷؛ المبرگ، ۲۰۰۸) که باورهای پیشرفت به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با سطوح توانایی متفاوت تأثیرگذار است. اگرچه پژوهش‌های بسیاری به بررسی ارتباط دو به دوی این سازه‌ها با هم پرداخته‌اند، اما کمبود پژوهشی که سازه‌های موجود را در قالب یک الگوی مفهومی بررسی و برازش الگو را در جامعه ایرانی تعیین کند، به‌چشم نمی‌خورد. لذا، هدف از پژوهش حاضر، ارائه الگوی یکپارچه‌ای بر اساس شکل ۱ از طریق آزمون فرضیه‌های زیر بود.

۱. الگوی ساختاری پیشرفت تحصیلی با داده‌های تجربی برازش دارد.

۲. ادراک فرد از محیط کلاس، با میانجی‌گری متغیر باورهای پیشرفت و رفتار پیشرفت، به‌طور غیرمستقیم با عملکرد تحصیلی رابطه دارد.

۳. باورهای شایستگی، با میانجی‌گری متغیر باورهای پیشرفت و رفتار پیشرفت، به‌طور غیرمستقیم با عملکرد تحصیلی رابطه دارد.

1. expected-value model



شکل ۱. الگوی پیشنهادی روابط بین بآورهای شایستگی، ادراک از محیط و پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای بآورها و رفتارهای پیشرفت

شکل ۱ الگوی پیشنهادی پژوهش را برای روابط بین بآورهای شایستگی، ادراک از محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای بآورها و رفتارهای پیشرفت نشان می‌دهد.

روش

روش پژوهش غیرآزمایشی و از نوع همبستگی و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی مشغول به تحصیل شهر کرج به تعداد ۱۰۲۸۷۴ نفر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود. از بین آنها به‌شکل تصادفی با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، باتوجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده در الگوی معادله‌های ساختاری حجم نمونه ۷۱۲ آزمودنی، و به تفکیک جنس ۳۷۸ پسر و ۳۳۴ دختر برآورد شد. سپس به‌شکل تصادفی نواحی ۱ و ۲، و از هر ناحیه چهار دبیرستان دخترانه حجاب، آفاق، البرز و جامی و چهار دبیرستان پسرانه هدف، ادب، میلاد و نوید انتخاب و در هر دبیرستان به طور متوسط ۱۰۰ پرسشنامه پخش شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تحصیل در مقطع دوم و سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی، رشته تحصیلی شاخه‌های نظری و زندگی مشترک دانش‌آموزان با والدین و ملاک‌های خروج انصراف دانش‌آموز از پاسخ‌گویی، بیماری جسمانی، اختلال‌های روان‌شناختی و مصرف داروهای روان‌پزشکی بر اساس پرونده مشاوره دانش‌آموزان بود.

ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه ادراک از کلاس^۱: برای اندازه‌گیری ادراک از محیط کلاس از پرسشنامه «در این کلاس چه می‌گذرد^۲» ساخته فراسر، فیشر و مک‌روبی (۱۹۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه ۵۴ سؤال دارد و در ۷ خرده‌مقیاس شامل همبستگی دانش‌آموزان عبارت‌های ۱ تا ۸، حمایت معلم عبارت‌های ۹ تا ۱۶، درگیری ذهنی دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی عبارت‌های ۱۷ تا ۲۴، مطالعه و پژوهش در انجام تکالیف عبارت‌های ۲۵ تا ۳۲، جهت‌گیری هدفی عبارت‌های ۳۳ تا ۴۰، همکاری عبارت‌های ۴۱ تا ۴۸ و عدالت/انصاف عبارت‌های ۴۹ تا ۵۴، تدوین گردیده است (فراسر، فیشر، و مک‌روبی، ۱۹۹۶). جهت ارزیابی پایایی این پرسشنامه، از روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. مقدار ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های این پرسشنامه از ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ گزارش شده است که این ضرایب نشان‌دهنده همسانی درونی پرسشنامه به‌عنوان شاخصی از پایایی آن است (درمن، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر، مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای ۷ خرده‌مقیاس مذکور به‌ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۸۳، ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۲ و ۰/۸۶ و برای کل آزمون برابر با ۰/۸۱ محاسبه شده است.

۲. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۳: این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) توسعه یافته و توسط نویدی (۱۳۸۳) به فارسی ترجمه شده و شامل دو بخش راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری است. بخش راهبردهای یادگیری شامل تکرار و مرور شامل عبارت‌های ۲۹، ۳۷؛ بسط شامل یادداشت برداری شامل عبارت‌های ۳۴، ۳۶؛ خلاصه نویسی شامل عبارت‌های ۳۱، ۳۵؛ سازماندهی شامل عبارت‌های ۲۶، ۲۷، ۳۸ و درک مطلب شامل عبارت‌های ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۳؛ بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را دربر گرفته و شامل چهار جزء خودکارآمدی شامل عبارت‌های ۲، ۶، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۹، ۲۱، ۲۲؛ جهت‌گیری هدف عبارت‌های ۱، ۴، ۱۱، ۱۶، ۲۴؛ ارزش‌گذاری درونی عبارت‌های ۵، ۸، ۱۷، ۲۰ و اضطراب امتحان عبارت‌های ۳، ۷، ۱۳، ۱۵، ۱۸، ۲۳، ۲۵ است (نویدی، ۱۳۸۳). بررسی‌های پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه نشان داد که قابلیت پایایی برای خرده‌مقیاس‌های تکرار و مرور، بسط، خلاصه نویسی، سازماندهی و درک مطلب به‌ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۷۲، ۰/۸۳، ۰/۸۱ و برای کل این بخش ۰/۷۶ و برای خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به‌ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ و برای کل این بخش ۰/۷۷ است. در پژوهش حاضر، مقدار ضریب آلفای کرونباخ

1. perception of the class questionnaire
2. what is happening in this class? (WIHIC)
3. motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)

برای خرده‌مقیاس‌های تکرار و مرور، بسط، خلاصه‌نویسی، سازماندهی و درک مطلب به‌ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۷۷، ۰/۸۵ و برای کل خرده‌مقیاس‌ها ۰/۷۹ و برای خرده‌مقیاس‌های خودکارامدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به‌ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۷، ۰/۸، ۰/۷۶ و برای کل خرده‌مقیاس‌ها ۰/۷۸ محاسبه شد.

۳. مقیاس ادراک شایستگی! این مقیاس توسط هارتر (۱۹۸۵) تدوین شده است و اندازه‌گیری ادراک کفایت را در ابعاد چهارگانه کفایت رفتاری عبارت‌های ۱ تا ۱۳، کفایت اجتماعی عبارت‌های ۱۴ تا ۲۱، کفایت تحصیلی عبارت‌های ۸ تا ۱۴ و کفایت جسمی عبارت‌های ۲۲ تا ۲۷ امکان‌پذیر می‌سازد. در مقیاس ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۵) هر نمره یا ماده به‌صورت یک مقیاس چهار گزینه‌ای لیکرت از ۱ تا ۴ نمره‌گذاری شده است. نمره ۴ اختصاص داده شده به هر پاسخ، نشان‌دهنده ادراک لیاقت بالا و نمره ۱ اختصاص داده شده به هر پاسخ، نشان‌دهنده ادراک لیاقت پایین است. نمره ۳ ادراک لیاقت متوسط بالا و نمره ۲ ادراک لیاقت متوسط پایین در دو مقوله تقریباً در مورد من درست است و تقریباً در مورد من درست نیست، اختصاص داده شده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های کفایت رفتاری، تحصیلی، اجتماعی و جسمی به‌ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۶۸، ۰/۶۶، ۰/۶۱ و برای کل آزمون برابر با ۰/۷۰ محاسبه شد.

۴. پیشرفت تحصیلی. جهت سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تجربی پایه دوم، سوم و چهارم دبیرستان معدل کل سال تحصیلی ۹۴-۹۳ آن‌ها از مدرسه دریافت و به عنوان ملاکی برای پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

شیوه اجرا. ابتدا از مسئولین مجوز مراجعه به نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر کرج گرفته شد. با مراجعه به ۴ دبیرستان پسرانه و ۴ دبیرستان دخترانه و توضیح اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان و اطمینان بخشی در جهت حفظ حریم خصوصی و رازداری، پرسشنامه‌ها به‌صورت گروهی در کلاس‌ها در مورد ۸۰۰ نفر اجرا شد. پس از استخراج داده‌ها و کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت، تحلیل داده‌های ۷۱۲ دانش‌آموز با استفاده از روش الگویابی معادله‌های ساختاری، و هم‌چنین الگوی اندازه‌گیری با کمک تحلیل عامل تاییدی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل هشت صورت گرفت.

یافته‌ها

در این مطالعه ۳۷۸ نفر (۵۳ درصد) پسر، و ۳۳۴ نفر (۴۷ درصد) دختر بودند. ۲۸ درصد آزمودنی‌ها در رشته ریاضی‌فیزیک، ۳۶ درصد در رشته علوم تجربی و ۳۶ درصد در رشته علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند. ۴۲ درصد دانش‌آموزان در مقطع پیش‌دانشگاهی، ۱۷ و ۱۸ ساله، ۳۰ درصد در مقطع سوم متوسطه ۱۶ و ۱۷ ساله و ۲۸ درصد در مقطع دوم دبیرستان ۱۵ و ۱۶ ساله بودند.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی عملکرد تحصیلی، باور و رفتار پیشرفت، باورهای شایستگی و ادراک فرد از کلاس

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کم‌ترین	بیش‌ترین	کشیدگی	چولگی
عملکرد تحصیلی	۱۶/۲۶	۲/۷	۱۰	۲۰	۰/۴۲	-۰/۶۸
باورهای پیشرفت	۳/۳۹	۰/۵۱	۱/۴۹	۴/۶۴	-۰/۱۳	-۰/۱۷
رفتار پیشرفت	۳/۳۲	۰/۴۰	۱/۷	۴/۴۲	۰/۰۱	-۰/۶۷
باورهای شایستگی	۲/۷	۰/۳۸	۱/۴۴	۳/۹۶	-۰/۱۴	-۰/۴۱
ادراک از کلاس	۳/۱۴	۰/۵۹	۱/۳۸	۴/۶۲	-۰/۰۳	-۰/۳۵

جدول ۱ شاخصه‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را در نوجوانان دبیرستانی نشان می‌دهد. مقادیر کشیدگی و چولگی در جدول ۱ نیز بیانگر توزیع طبیعی داده‌های متغیرها است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین عملکرد تحصیلی، باور و رفتار پیشرفت، باورهای شایستگی و ادراک فرد از کلاس

ردیف	متغیر	عملکرد تحصیلی	باورهای پیشرفت	رفتار پیشرفت	باورهای شایستگی	ادراک از کلاس
۱	عملکرد تحصیلی	۱				
۲	باورهای پیشرفت	۰/۲۸*	۱			
۳	رفتار پیشرفت	۰/۲۹*	۰/۶۱**	۱		
۴	باورهای شایستگی	۰/۰۲	۰/۱۸*	۰/۱۶*	۱	
۵	ادراک از کلاس	۰/۲۲*	۰/۴۱**	۰/۳۹*	۰/۲۰*	۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

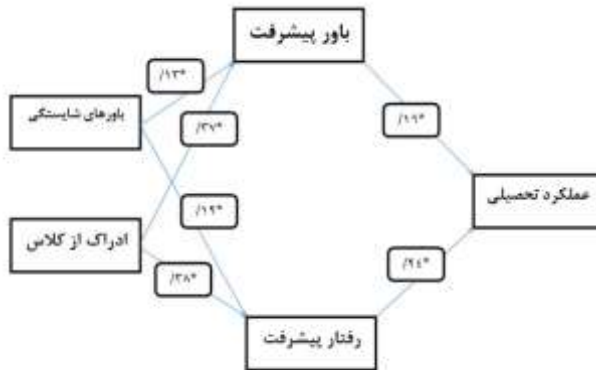
جدول ۲ نشان می‌دهد رابطه بین عملکرد تحصیلی با باورهای پیشرفت ($P=0.018$)، رفتار پیشرفت ($P=0.018$)، و ادراک فرد از کلاس ($P=0.020$) مثبت است. به‌دین معنا که هرچه باورهای پیشرفت، رفتار پیشرفت و ادراک فرد از کلاس بالاتر رود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بهتر خواهد شد. رابطه بین باورهای شایستگی و عملکرد تحصیلی معنادار نبود. اما رابطه بین باورهای پیشرفت با باورهای شایستگی ($P=0.024$)، و ادراک فرد از کلاس ($P=0.008$)، مثبت

بود. بنابراین هرچه باورهای شایستگی و ادراک فرد از کلاس بالاتر رود باورهای پیشرفت دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. همچنین رابطه بین رفتار پیشرفت با باورهای شایستگی و ادراک فرد از کلاس ($P=0/025$)، و ادراک فرد از کلاس ($P=0/014$)، مثبت بود. یعنی هرچه باورهای شایستگی و ادراک دانش‌آموزان از کلاس بالاتر رود، رفتار پیشرفت آن‌ها نیز افزایش می‌یابد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش الگو

وضعیت	مقدار مناسب شاخص	مقدار به دست آمده	شاخص برازش الگو
		۷/۲۹	χ^2
مناسب	+	۲	درجه آزادی الگو
مطلوب	$0/95 >$	۰/۹۹۶	نیکویی برازش
مطلوب	$0/90 >$	۰/۹۷	نیکویی برازش تطبیقی
مطلوب	$0/95 >$	۰/۹۹	برازندگی تطبیقی
مطلوب	$0/10 <$	۰/۰۶۳	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب

در جدول ۳ عدم معناداری آماره خی دو، برازش الگو را نشان می‌دهد. ریشه خطای میانگین مقادیر مجذورات تقریب^۱، شاخص برازندگی تطبیقی^۲، شاخص برازش الگو^۳ و شاخص برازش تطبیقی^۴ به‌طور کلی نشان‌دهنده برازش الگو هستند.



شکل ۲. الگوی ساختاری متغیر عملکرد تحصیلی، باورها و رفتارهای پیشرفت، باورهای شایستگی و ادراک از محیط کلاس

1. root mean square error of approximation
2. comparative fit index
3. goodness of fit index
4. adjusted goodness of fit index

الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از ...

نتایج الگوی مفهومی در شکل ۲ نشان می‌دهد اثر مستقیم و استاندارد شده باورهای پیشرفت ($P=0/024$)، رفتار پیشرفت ($P=0/021$)، بر پیشرفت تحصیلی معنادار هستند و می‌توانند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. ضرایب اثر غیرمستقیم باور شایستگی ($P=0/3$)، و ادراک فرد از کلاس ($P=0/025$)، نشان داد تنها ادراک فرد از کلاس درس به‌صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری باور و رفتار پیشرفت می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند. حال آن‌که باور شایستگی نمی‌تواند با میانجی‌گری باور و رفتار پیشرفت بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد ضرایب استاندارد شده باورهای شایستگی ($P=0/028$) و ادراک فرد از کلاس ($P=0/014$) بر باورهای پیشرفت، و اثر مستقیم ادراک فرد از کلاس ($P=0/030$) و باورهای شایستگی ($P=0/029$) بر رفتار پیشرفت معنادار است. یعنی هرچه ادراک دانش‌آموز از کلاس و باورهای شایستگی بالاتر باشد استفاده او از رفتار پیشرفت نیز افزایش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که داده‌ها با الگوی مفهومی پژوهش در نمونه ایرانی برازش مناسبی دارد و می‌تواند ۱۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کند. ادراک از محیط روان‌شناختی کلاس و باورهای شایستگی به‌واسطه نقش باورهای پیشرفت و رفتارهای پیشرفت، پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای پیشرفت تحصیلی بودند. اثر باورهای پیشرفت به‌صورت بر پیشرفت تحصیلی مستقیم بود؛ اما با میانجی‌گری رفتارهای پیشرفت با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نداشت. بر اساس این یافته‌ها رابطه میان ادراک از محیط روان‌شناختی کلاس و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری باورها و رفتارهای پیشرفت معنادار بود. بنابراین می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که ادراک و نگرش مثبتی به محیط روان‌شناختی کلاس دارند نسبت به دانش‌آموزانی که ادراک‌شان از محیط روان‌شناختی کلاس منفی است، به‌واسطه شکل‌گیری باورها و رفتارهای پیشرفت به پیشرفت بیشتری در عملکرد تحصیلی دست می‌یابند. این یافته بدان معنا است که محیط روان‌شناختی کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی، روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان و به‌عبارت دیگر محیط روان‌شناختی، بافتی و اجتماعی کلاس تأثیر معناداری بر انگیزش تحصیلی، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با یافته پژوهش ژوری و همکاران (۲۰۱۵) و شریفی‌ساکي و همکاران (۱۳۹۳) هم‌سو است.

هم‌چنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد رابطه باورهای شایستگی با واسطه باورها و رفتارهای پیشرفت با پیشرفت تحصیلی معنادار است. بر این اساس دانش‌آموزانی که ادراک

شایستگی داشته باشند، و در برخورد با حیطه‌های مختلف تحصیلی ادراک مثبت از توانایی‌های خود نشان دهند، نسبت به دانش‌آموزانی که ادراک آن‌ها منفی است، باورها و رفتارهای پیشرفت بیش‌تری در آن‌ها شکل می‌گیرد و این به‌نوبه خود باعث موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی در آن‌ها می‌شود. این یافته با یافته پژوهش‌های کومارگو و نادلر (۲۰۱۳) و ورنه و همکاران (۲۰۱۲) هم‌سو است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد باورهای پیشرفت توانسته است به‌طور مستقیم عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند؛ اما با میانجی‌گری رفتارهای پیشرفت نمی‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته بدان معنا است که دانش‌آموزانی که باور داشته باشند تکلیف خود را می‌توانند به‌خوبی و با موفقیت انجام دهند نسبت به دانش‌آموزانی که این باور را ندارند، به موفقیت‌های تحصیلی دست خواهند یافت. با این حال دانش‌آموزانی که تحت تأثیر باورهای پیشرفت، از راهبرد و رفتارهای پیشرفت استفاده کردند تفاوتی با دانش‌آموزانی که از این راهبردها و رفتارها بهره‌ای نبرده بودند نداشتند. به‌عبارت‌دیگر باور به توانایی دانش‌آموزان بدون راهبرد و رفتارهای پیشرفت، تأثیر معناداری بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی و نهایتاً رفتار پیشرفت به‌طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر دارد. بنابراین دانش‌آموزانی که از راهبردهای پیشرفت استفاده می‌کنند و دارای رفتارهای پیشرفت هستند پیشرفت تحصیلی بیش‌تری نسبت به دانش‌آموزانی دارند که از این راهبردها و رفتارها در یادگیری استفاده نمی‌کنند. این بدان معنا است که راهبردهایی از جمله مرور، گسترش و بسط‌دهی و فراشناخت و رفتارهایی مانند تلاش تأثیر معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

در مجموع متغیرهای مستقل پژوهش به‌صورت غیرمستقیم و به‌واسطه متغیرهای میانجی با پیشرفت تحصیلی در ارتباط بودند. یافته‌های حاصل از این الگو نشان داد که ادراک شایستگی از جانب دانش‌آموزان باعث می‌شود که آن‌ها خود را در حیطه‌های مختلف تحصیلی، جسمی، رفتاری و اجتماعی توانا بدانند و از راهبردها و رفتارهای پیشرفت بیش‌تری جهت بهبود عملکرد خود استفاده کنند که این امر باعث پیشرفت آن‌ها می‌شود. بنابراین دانش‌آموزانی که ادراک مثبت از محیط روان‌شناختی کلاس و ادراک شایستگی از توانایی‌های خود دارند؛ باورهای پیشرفت در آن‌ها شکل می‌گیرد و به این باور می‌رسند که می‌توانند کاری را به‌خوبی و یا حداقل به‌طور مناسب انجام دهند که این امر منجر به پیشرفت آن‌ها می‌شود. با توجه به این‌که دانش‌آموزان از انواع راهبردها و رفتارهای پیشرفت جهت انجام موفق تکالیف بهره می‌برند، و این عوامل باعث بهبود و پیشرفت عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود لذا پیشنهاد می‌گردد که دست‌اندرکاران آموزشی به این عوامل توجه ویژه داشته باشند.

منابع

- پنتریچ، پائول. آر، و دی گروت، الیزابت. وی. (۱۳۸۳). مجموعه پرسشنامه‌های راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری. ترجمه احد نویدی. تهران، موسسه تحقیقاتی و علوم رفتاری سینا. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۰).
- تمنایی فر، محمدرضا، سلامی محمدآبادی، فاطمه، و دشتبازاده، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه سلامت روان و شادکامی با موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۴۷(۱): ۴۶-۶۳.
- رستگارپور، حسن، بیرانوند، فریده، و کاوسیان، جواد. (۱۳۸۸). تأثیر الگوی آموزشی تحلیل، طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۳): ۷۴-۸۴.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا، و رضایی، مرادعلی. (۱۳۹۱). سلامت سازمانی مدرسه و پیشرفت تحصیلی: تدوین، آزمون و اصلاح یک الگوی علی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲(۸): ۶۵-۹۰.
- شریفی‌ساک، شیدا، فلاح، محمدحسین، و زارع، حسین. (۱۳۹۳). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی و ادراک از محیط کلاس در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان با کنترل جنسیت. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱): ۲۸-۱۸.
- کارشکی، حسین، محمدزاده قصر، اعظم، تقی‌زاده، نفیسه، و گراوند، هوشنگ. (۱۳۹۱). رابطه یادگیری خودراهبر و رضایت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامائی مشهد. *مجموعه مقاله‌های ارائه شده در اولین همایش ملی روان‌شناسی تربیتی*. مشهد. ایران.
- مهدی، مینا، و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۱). نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۱): ۱۰۲-۱۰۸.
- نیک‌دل، فریبرز، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، عرب‌زاده، مهدی، و کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۱): ۱۱۹-۱۰۳.

- Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and academic delay of graduation: Gender and ethnic difference among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(1): 586-616.
- Coutinh, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1): 39-47.
- Dorman, J. P., (2009). Partitioning the variance in scores on classroom environment instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9(3): 18-31.
- Eccles, J. S., & Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1): 225-241.

- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbies, C. J. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. *Paper presented at the Annual of the American Educational Research Association*, New York, USA.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver, Department of developmental; Psychology.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15(1): 38-52.
- Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, 41(3): 25-36.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2009). Special issue: Motivation and identity. *Educational Psychologist*, 44(2): 73-157.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity styles. *Educational Research Review*. 5(1): 50-67.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 7(1): 67-72.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classroom: The link whit achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4): 289-305.
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special contemporary, *Educational Psychology*, 36(2): 1-3.
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes, *Learning and Instruction*, 18(5): 438-452.
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 33-40.
- Shkullaku, R. (2013). The relationship between selfefficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, 1(4): 467-478.
- Sunger, S. & Gunggoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3): 883-900.
- Turan, S., & Demirel, O. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and achivement: A case from Hacettepe University of Medical School, H. U. *Journal of Education*, 38(2): 279-291.
- Usher, E.L., Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4): 751-796.

- Usher, E.L. & Pajares, F. (2014). Sources of self efficacy in mathematics: A validation study. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 34(1): 89-101.
- Verena, F., Ricarda, S., & Birgit, S. (2012). Competence beliefs and perceived ability evaluations: How do they contribute to intrinsic motivation and achievement? *Learning and Individual Differences*, 22(4): 518-522.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation historical background, methodological developments, and future prospect, *American Educational Research Journal*, 45(1): 166-183.

پرسشنامه ادراک از کلاس

ردیف	سؤال	۱	۲	۳	۴	۵
۱	به راحتی با بچه های کلاس دوست می شوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲	با خانواده های دانش آموزان کلاس مان آشنا هستم.	۱	۲	۳	۴	۵
۳	با دانش آموزان کلاس خودمانی هستم.	۱	۲	۳	۴	۵
۴	دانش آموزان کلاس دوستان من هستند.	۱	۲	۳	۴	۵
۵	با دانش آموزان در کارهای کلاس به خوبی همکاری می کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۶	به دانش آموزانی که در انجام تکالیفشان مشکل دارند، کمک می کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۷	دانش آموزان کلاس مرا دوست دارند.	۱	۲	۳	۴	۵
۸	در این کلاس، از سایر دانش آموزان کمک می گیرم.	۱	۲	۳	۴	۵
۹	معلم کلاس مان نسبت به سایر دانش آموزان، علاقه بیش تری به من دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰	معلم کلاس برای رفع مشکلات درسی من، از روش های مختلف استفاده می کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	معلم در کلاس با من صمیمانه رفتار می کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲	وقتی در انجام تکالیفم با مشکل مواجه می شوم، معلم کلاس به من کمک می کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۳	معلم در کلاس با من راجع به مسائل درسی صحبت می کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۴	هنگام حل مساله معلم کلاس من را راهنمایی می کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۵	معلم کلاس برای صحبت کردن با من، تا کنار میز من می آید.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۶	سؤال های معلم کلاس به من کمک می کند تا مطالب درسی را بهتر بفهمم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۷	هنگام بحث های کلاسی، نظرم را بیان می کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۸	معلم کلاس هنگام تدریس، از من سؤال می پرسد.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۹	در بحث های کلاسی، نظر و پیشنهاد های من مورد استفاده قرار می گیرد.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۰	موقع تدریس سوال هایی را از معلم می پرسم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۱	نظرم را برای دانش آموزان دیگر توضیح می دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۲	دانش آموزان با من در مورد راه حل مسائل کلاس بحث می کنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۳	معلم و دانش آموزان در کلاس از من می خواهند که در مورد چگونگی حل مسائل توضیح دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۴	معلم و دانش آموزان در کلاس از من می خواهند برای گفته هایم دلایل را بیان کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۵	برای پاسخ دادن به سوال هایی که هنگام بحث های کلاس پیش می آید، مطالعه و جستجو می کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۶	معنی مطالب، نمودارها و شکل هایی را که در کلاس ارائه می شوند، توضیح می دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۷	برای رسیدن به پاسخ سؤال های پیچیده، مطالعه می کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۸	برای پاسخ به سؤال هایی که معلم مطرح می کند، مطالعه و تحقیق می کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۹	پاسخ سؤال هایم را از طریق مطالعه و پژوهش به دست می آورم.	۱	۲	۳	۴	۵
۳۰	مسائل را با استفاده از اطلاعاتی که از مطالعه و پژوهش خودم به دست می آورم، حل می کنم.	۱	۲	۳	۴	۵

۱	۲	۳	۴	۵	۳۱. انجام تکالیف هر روزم برای من مهم است.
۱	۲	۳	۴	۵	۳۲. تکالیفی که برای انجام در نظر گرفته‌ام را، به پایان می‌رسانم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳۳. از اهدافی که معلم‌مان برای کلاس تعیین کرده است، آگاهی دارم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳۴. علاقمندم این کلاس را سر موقع شروع کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳۵. می‌دانم در این کلاس باید چه چیزی یاد بگیرم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳۶. تلاش می‌کنم مطالب کلاس را بفهمم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳۷. از میزان تکالیفی که باید در این کلاس انجام دهم آگاهی دارم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳۸. هنگام انجام تکلیف، با سایر دانش‌آموزان همکاری می‌کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳۹. هنگام انجام تکلیف، کتاب‌ها و منابع خودم را به دانش‌آموزان دیگر نیز می‌دهم.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۰. تکالیفم را در کلاس به‌صورت کار گروهی انجام می‌دهم.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۱. من در کارهای گروهی این کلاس، با سایر دانش‌آموزان همکاری می‌کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۲. در این کلاس، از دانش‌آموزان دیگر مطلب می‌آموزم.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۳. در این کلاس با سایر دانش‌آموزان همکاری می‌کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۴. در فعالیت‌های کلاسی، با سایر دانش‌آموزان همکاری می‌کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۵. دانش‌آموزان جهت رسیدن به اهداف کلاس، با من همکاری می‌کنند.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۶. معلم، به سؤال‌های من و سایر دانش‌آموزان کلاس به‌طور یکسان توجه می‌کند.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۷. در کلاس ما، معلم به‌همه دانش‌آموزان به‌طور یکسان کمک می‌کند.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۸. در کلاس ما فرصت صحبت کردن برای همه دانش‌آموزان یکسان است.
۱	۲	۳	۴	۵	۴۹. در این کلاس، با من مانند سایر دانش‌آموزان رفتار می‌شود.
۱	۲	۳	۴	۵	۵۰. معلم مرا به‌اندازه سایر دانش‌آموزان تشویق می‌کند.
۱	۲	۳	۴	۵	۵۱. در کلاس ما همه به‌طور یکسان در بحث‌های کلاسی شرکت می‌کنیم.
۱	۲	۳	۴	۵	۵۲. از کار من به‌اندازه کار سایر دانش‌آموزان تعریف می‌شود.
۱	۲	۳	۴	۵	۵۳. فرصت پاسخ‌دهی در کلاس ما برای همه دانش‌آموزان از جمله من، یکسان است.
۱	۲	۳	۴	۵	۵۴. از ابتدا تا آخر کلاس حواسم پرت نشده و توجه کافی دارم.

مقیاس ادراک شایستگی

۱	۲	۳	۴	۵	اما	۱	۲	۳	۴	۵
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی از نوجوانان هستند که به خود اعتماد ندارند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که به خود اعتماد دارند.	۳	۴	۱
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی نوجوانان از آن‌چه هستند ناراضی‌اند.	اما	بعضی نوجوانان از آن‌چه هستند خوشحالند.	۳	۴	۲
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی از نوجوانان از کارهای خود راضی نیستند.	اما	بعضی از نوجوانان از کارهای خود راضی هستند.	۳	۴	۳
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی دیگر از نوجوانان به کاری که انجام می‌دهند اطمینان کمی دارند.	اما	بعضی از نوجوانان به کاری که انجام می‌دهند اطمینان دارند.	۳	۴	۴
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی از نوجوانان هستند که خودشان را آدم‌های نه چندان خوبی می‌دانند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که خودشان را آدم‌های خوبی می‌دانند.	۳	۴	۵
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی از نوجوانان نمی‌خواهند همان‌طوری که هستند بمانند.	اما	بعضی از نوجوانان می‌خواهند همیشه همان‌طوری که هستند بمانند.	۳	۴	۶
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی از نوجوانان هستند که کارها را در سطح خیلی پایین انجام می‌دهند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که کارهای عالی انجام می‌دهند.	۳	۴	۷
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی دیگر از نوجوانان در درس‌هایشان ضعیف هستند و نمره‌های پایینی می‌گیرند.	اما	بعضی از نوجوانان در درس‌هایشان خوب هستند و نمره‌های خوبی می‌گیرند.	۳	۴	۸
۱	۲	۳	۴	۵	بعضی از نوجوانان هستند که از مدرسه بیزار هستند و در مدرسه هم کم کار	اما	بعضی از نوجوانان هستند که مدرسه را دوست دارند و در مدرسه هم خوب کار	۳	۴	۹

می‌کنند.		می‌کنند.		
۱	۲	۳	۴	۱۰
بعضی از نوجوانان هستند که در مقایسه با بچه‌های دیگر کم هوش هستند.	اما	بعضی از نوجوانان به اندازه بچه‌های دیگر باهوش هستند.		
۱	۲	۳	۴	۱۱
بعضی از نوجوانان به سوال‌هایی که از آن‌ها می‌شود اشتباه جواب می‌دهند و در جواب دادن کند هستند.	اما	بعضی از نوجوانان به سوال‌هایی که از آن‌ها می‌شود خوب جواب می‌دهند و جواب را پیدا می‌کنند.		
۱	۲	۳	۴	۱۲
بعضی از نوجوانان هستند که در انجام تکالیف مدرسه کند هستند و دیر آن‌ها را انجام می‌دهند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که در انجام تکالیف مدرسه سریع هستند و زود آن‌ها را انجام می‌دهند.		
۱	۲	۳	۴	۱۳
بعضی از نوجوانان هستند که اغلب آن‌چه را که می‌خوانند فراموش می‌کنند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که به راحتی مطالب درس را به خاطر می‌آورند.		
۱	۲	۳	۴	۱۴
بعضی از نوجوانان مطالبی را که می‌خوانند به زحمت می‌فهمند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که هر چه را می‌خوانند می‌فهمند.		
۱	۲	۳	۴	۱۵
بعضی از نوجوانان هستند که دوستان کمی دارند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که دوستان زیادی دارند.		
۱	۲	۳	۴	۱۶
بعضی از نوجوانان در میان هم کلاسی‌های خود کم‌تر محبوب هستند.	اما	بعضی از نوجوانان در میان هم کلاسی‌های خود محبوب هستند.		
۱	۲	۳	۴	۱۷
بعضی از نوجوانان هستند که به صورت انفرادی کار می‌کنند و خیلی کم در کارهای گروهی شرکت می‌کنند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که در کارهای گروهی با بچه‌های دیگر همکاری می‌کنند.		
۱	۲	۳	۴	۱۸
بعضی از نوجوانان به سختی می‌توانند دوست پیدا کنند.	اما	بعضی از نوجوانان می‌توانند به راحتی دوست پیدا کنند.		
۱	۲	۳	۴	۱۹
بعضی از نوجوانان هستند که برای هم کلاسی‌هایشان اهمیت کمی دارند.	اما	بعضی از نوجوانان برای هم کلاسی‌هایشان مهم هستند.		
۱	۲	۳	۴	۲۰
بعضی از نوجوانان هستند که می‌گویند افراد نسبتاً کمی آن‌ها را دوست دارند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که می‌گویند همه آن‌ها را دوست دارند.		
۱	۲	۳	۴	۲۱
بعضی از نوجوانان هستند که، همه در دوست داشتن آن‌ها مشکل دارند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که دیگران آن‌ها را به راحتی دوست دارند.		
۱	۲	۳	۴	۲۲
بعضی از نوجوانان هستند که می‌ترسند مبادا در بازی‌هایی که قبلاً تمرین نکرده‌اند، خوب نباشند.	اما	بعضی از نوجوانان فکر می‌کنند در هر بازی خوب هستند، حتی آن‌هایی را که قبلاً تمرین نکرده‌اند.		
۱	۲	۳	۴	۲۳
بعضی از نوجوانان در انجام فعالیت‌های جدید با مشکل روبه‌رو هستند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که فعالیت‌های جدید را خوب انجام می‌دهند.		
۱	۲	۳	۴	۲۴
بعضی از نوجوانان در ورزش نه چندان خوب هستند.	اما	بعضی از نوجوانان در ورزش به اندازه کافی خوب هستند.		
۱	۲	۳	۴	۲۵
بعضی از نوجوانان هستند که قطعاً در همه مسابقات انتخاب نمی‌شوند.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که در همه مسابقات، انتخاب شدن شان قطعی است.		
۱	۲	۳	۴	۲۶
بعضی از نوجوانان بیش‌تر دوست دارند تماشاگر باشند تا بازیکن.	اما	بعضی از نوجوانان هستند که دوست دارند خودشان در بازی شرکت کنند تا این‌که تنها به تماشای بازی بپردازند.		
۱	۲	۳	۴	۲۷
بعضی از نوجوانان در مسابقه‌ای که برای اولین بار در آن شرکت می‌کنند ضعیف عمل می‌کنند.	اما	بعضی از نوجوانان در مسابقه‌ای که برای اولین بار در آن شرکت می‌کنند خوب عمل می‌کنند.		

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری

کاملاً در مورد من صحیح است	در مورد من صحیح است	نظری ندارم (نمی‌دانم)	در مورد من صحیح نیست	اصلاً در مورد من صحیح نیست	سؤال
۵	۴	۳	۲	۱	۱. فکر می‌کنم در مقایسه با هم‌کلاسی‌هایم دانش آموز خوبی باشم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲. من اغلب موضوع‌هایی برای انشاء انتخاب می‌کنم که چیزهایی از آن یاد بگیرم حتی اگر آن موضوع کار زحمت زیادی داشته باشد.
۵	۴	۳	۲	۱	۳. مطمئنم می‌توانم تکالیف درسی را به بهترین صورت انجام دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۴. وقتی امتحان می‌دهم یک احساس پریشانی و آشفتگی دارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۵. فکر می‌کنم نمره‌های خوبی در این سال تحصیلی بگیرم.
۵	۴	۳	۲	۱	۶. وقتی در کلاس نوبت به من می‌رسد که بلند شوم و درس جواب بدهم، قلمم شدیداً می‌زند.
۵	۴	۳	۲	۱	۷. حتی اگر در امتحان نمره بدی هم بگیرم، سعی می‌کنم تا از اشتباه خود چیز جدید یاد بگیرم.
۵	۴	۳	۲	۱	۸. فکر می‌کنم مطالب درسی که در این سال تحصیلی یاد می‌گیرم برای من مفید است.
۵	۴	۳	۲	۱	۹. هنگامی‌که برای حل یک مساله پای تخته می‌روم احساس می‌کنم زانوهایم می‌لرزد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰. روش درس خواندن من، بهتر از هم‌کلاسی‌هایم است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱. فکر می‌کنم آن‌چه در این سال تحصیلی یاد می‌گیرم جالب است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۲. فکر می‌کنم از هم‌کلاسی‌هایم چیزهای بیش‌تری درباره موضوعات درسی می‌دانم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۳. میدانم که، می‌توانم مطالب درسی را یاد بگیرم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۴. در مورد امتحان‌ها خیلی نگرانم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۵. برای من فهمیدن موضوع درسی مهم است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۶. وقتی امتحان می‌دهم، دانم به خودم می‌گویم: وای چقدر به سؤال‌ها بد جواب می‌دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۷. وقتی برای امتحان مطالعه می‌کنم مطالبی را که معلم سر کلاس گفته است را به‌هم‌دیگر ربط می‌دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۸. من وقتی در خانه تکالیف درسی را انجام می‌دهم برای این‌که بتوانم به سؤال‌های درست جواب بدهم سعی می‌کنم آن‌چه معلم سر کلاس گفته است را به‌یاد بیاورم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۹. بعد از خواندن هر درس از خودم سؤال‌هایی می‌پرسم تا مطمئن شوم مطالب را که خوانده‌ام بلد هستم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۰. موقع درس خواندن، پیدا کردن نکات مهم برای من سخت است.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۱. وقتی که درسی سخت است، یا آن را کنار می‌گذارم یا فقط قسمت‌های آسان آن را می‌خوانم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۲. وقتی مطالعه می‌کنم مطالب مهم را به‌گونه‌ای که برای خودم قابل فهم باشد در می‌آورم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۳. من سعی می‌کنم مطالبی را که معلم می‌گوید بفهمم حتی اگر آن مطالب کاملاً روشن و قابل فهم نباشند.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۴. وقتی برای امتحان مطالعه می‌کنم سعی می‌کنم مطالب را هر چه بیشتر به‌خاطر بسپارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۵. وقتی مطالعه می‌کنم، یادداشت‌برداری می‌کنم تا بعداً مطالب را بهتر به‌یاد بیاورم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۶. من بر روی تمرین‌ها کار می‌کنم و سؤال‌های پایان هر فصل کتاب را پاسخ می‌دهم حتی زمانی‌که مجبور به‌انجام آن نباشم.

الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از ...

۵	۴	۳	۲	۱	۲۷. حتی وقتی مطالب مورد مطالعه، خسته‌کننده بوده و جالب نیستند، خواندن آن را ادامه می‌دهم تا آن را به پایان برسانم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۸. هنگامی که برای امتحان مطالعه می‌کنم مطالب مهم را بارها و بارها برای خودم تکرار می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۹. قبل از این که شروع به مطالعه کنم، در مورد کارهایی فکر می‌کنم، که لازم است برای بهتر یاد گرفتن انجام دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۰. من آن چه را که از تکالیف منزل و کتاب‌های سال قبل یاد گرفته‌ام، برای انجام تکالیف جدید استفاده می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۱. اغلب احساس می‌کنم که مطلبی را می‌خوانم، اما نمی‌دانم کلاً در مورد چیست.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۲. وقتی که معلم درس می‌دهد من اغلب در فکر چیز دیگری هستم و به آن چه معلم می‌گوید گوش نمی‌دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۳. وقتی موضوعی را مطالعه می‌کنم سعی می‌کنم تا همه چیز را به هم ربط دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۴. در موقع درس خواندن، لحظه‌ای توقف می‌کنم (مکث می‌کنم) و آن چه را که خوانده‌ام مرور می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۵. وقتی درس می‌خوانم، مطالب را مرتب برای خودم تکرار می‌کنم تا بعد آن‌ها را بهتر به یاد بیاورم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۶. من هر فصل کتاب را برای خودم خلاصه می‌کنم تا راحت‌تر مطالعه کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۷. حتی وقتی درسی را دوست ندارم، برای گرفتن نمره خوب سخت تلاش می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۸. در هنگام مطالعه سعی می‌کنم چیزهایی که می‌خوانم را به مطالب قبلی ربط دهم.
