

## کفایت روانسنجی شاخص‌های مقیاس خودکارآمدی در مدرسه<sup>۱</sup>

فریبا سعیدی\*<sup>۲</sup>، سیامک سامانی<sup>۳</sup>، سارا جهانی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف از این مطالعه تبیین شاخص‌های روان‌سنجی نسخه‌ی فارسی مقیاس «خودکارآمدی در مدرسه» بود. این مقیاس شامل ۱۵ ماده می‌باشد که به صورت مدرج هفت نمره‌ای (۱=کاملاً غلط تا ۷=کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌گردد. در ابتدا نسخه انگلیسی این مقیاس به فارسی ترجمه و سپس مورد ترجمه بازگردان قرار گرفت. پس از اطمینان از کفایت مفهومی نسخه فارسی، این مقیاس بر روی یک گروه ۱۶۶ نفر از دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی ناحیه سه شیراز با میانگین سنی ۱۲/۱ و انحراف معیار ۰/۶۳، که به روش شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند، به اجرا درآمد. به منظور بررسی ساختار عاملی این مقیاس روش تحلیل عامل به شیوه مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس استفاده گردید. نتایج این تحلیل حاکی از وجود دو عامل بود که تحت عناوین «کارایی تحصیلی» و «انگیزش تحصیلی» نامگذاری گردید. به منظور تعیین روایی همگرا، همبستگی این مقیاس با «آزمون عملکرد تحصیلی» و «پرسشنامه آگاهی‌های فراشناختی» اندازه‌گیری شد که حاکی از کفایت روایی این مقیاس بود. همچنین رابطه‌ی منفی معناداری بین نمرات این مقیاس و «پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون» وجود داشت که روایی واگرا را مورد تایید قرارداد. پایایی این مقیاس نیز با استفاده از شاخص ضریب آلفا محاسبه گردید. در مجموع نتایج این پژوهش حمایت تجربی کافی برای استفاده از این مقیاس در دانش‌آموزان دوره راهنمایی را فراهم می‌کند.

### واژه‌های کلیدی:

خودکارآمدی در مدرسه، کارایی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، روایی، پایایی.

### مقدمه

- ۱- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در روانشناسی تربیتی می‌باشد.
- ۲- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد مرودشت
- ۳- دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت - دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- ۴- دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

\* نویسنده‌ی مسئول مقاله، far\_sa76@hotmail.com

سیستم خود<sup>۱</sup> مجموعه ای از ساختارهای شناختی است که به رفتار افراد ثبات می بخشد و این سیستم خود که خودسنجی، خودگردانی و خودکارآمدی را شامل می شود به افراد امکان می دهد که رفتار خود را مشاهده و بر اساس پیامدهای پیش بینی شده آینده، ارزیابی کنند. (فیست و فیست، ۲۰۰۲ ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۷). از نظر بندورا (۱۹۷۰) خودکارآمدی به باورها و قضاوت های یک فرد درباره توانایی انجام یک تکلیف در یک موقعیت خاص اطلاق می گردد و یک عامل برانگیزاننده است که افراد با عباراتی نظیر "من می توانم" و "یا من نمی توانم" به قضاوت در مورد توانایی هایشان می پردازند (مورفی<sup>۲</sup> و الکساندر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱ نقل از سی اگل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

هرچند به عقیده بندورا (۱۹۸۹) ایجاد احساس خودکارآمدی در افراد، حاصل عملکردهای موفقیت آمیز گذشته، تجارب نیابتی، اقناع کلامی و برانگیختگی هیجانی است (شارف، ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۱) اما تاثیر مستقیم بر عملکرد آینده ی فرد نیز خواهد داشت و سبب شده افراد خودکارآمد در عملکردهای تحصیلی، ورزشی و تجاری موفق تر باشند، قدرت تصمیم گیری و نتیجه گیری بیشتری داشته و احتمال کمتری در مصرف مواد مخدر و الکل و پیوستن به گروههای بزهکار و شرکت در فعالیت های غیر قانونی داشته باشند (گولیکتلی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

خودکارآمدی در طی دو دهه اخیر به عنوان یک سازه مهم در آموزش و پرورش نیز مطرح گردیده و به عنوان یکی از عوامل پیش بینی کننده در مورد یادگیری و انگیزش مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش های متعدد نیز نشان داده که دانش آموزانی که از فرایندهای خودکارآمدی استفاده می نمایند، می توانند به طور موثر مطالعه کنند و بر چگونگی مطالعه درسی خود نظارت داشته و در نتیجه اثر مستقیم و شدید بر عملکرد تحصیلی دارد (زیمرمن، ۱۹۹۹). در واقع سطح بالای خودکارآمدی، ترس از شکست را در دانش آموزان کاهش می دهد، سطح آرزوها را بالا برده و توانایی های حل مساله و تفکر انتقادی را بهبود می بخشد (نظری، ۱۳۸۴).

سوول<sup>۶</sup> و جورج<sup>۷</sup> (۲۰۰۰) در تحقیقات خود در زمینه تحول خودکارآمدی در دانش آموزان، به بررسی ویژگیهای دانش آموزان با سطح خودکارآمدی بالا و پایین پرداخته و نشان داده اند که دانش آموز خودکارآمد در یادگیری خود شرکت فعال دارند، با تجارب چالش انگیز در یادگیری روبرو می شوند، در هنگام روبرو شدن با مشکلات پایداری بیشتری نشان می دهند، توانایی مقابله و

<sup>۱</sup> - Self system

<sup>۲</sup> - Murphy

<sup>۳</sup> - Alexander

<sup>۴</sup> - Siegle

<sup>۵</sup> - Golightly

<sup>۶</sup> - Sewell

<sup>۷</sup> - George

روبرو شدن با مشکلات را دارند، اشتباهات خود را سریع جبران می‌کنند، برای یادگیری انگیزش بیشتری دارند، در اهداف یادگیری پیشرفت دارند، از راهبردهای مختلف یادگیری استفاده می‌کنند، موفقیت‌ها را به توانایی خود اسناد می‌دهند و اشتباهات خود را به استفاده از راهبردهای غیر اساسی اسناد می‌دهند و بر خلاف آن دانش‌آموزان با خودکارآمدی پائین دارای رفتارهای اجتنابی می‌باشند، استرس بالا دارند، افسردگی و بدبینی دارند، به معلم وابستگی زیاد دارند و از راهبردهای متنوع در یادگیری کمتر استفاده می‌کنند.

به علاوه در الگوی پینتریچ و دی‌گروت<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) از نظریه خودتنظیمی که خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب به عنوان باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع توسط دانش‌آموزان تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی شده است (نقل از سعیدی، ۱۳۹۰)، انگیزش از عوامل نیرو دهنده و هدایت‌کننده رفتار است که شامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب می‌باشد، با یادگیری آموزشگاهی ارتباط داشته و به عنوان یکی از مهمترین عوامل تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی محسوب می‌گردد (دیره و بنی‌جمالی، ۱۳۸۸).

مهرابی زاده هنرمند و کاظمیان مقدم (۱۳۸۹) در تحقیقات خود در زمینه اضطراب امتحان نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای سطوح پایین کارآمدی، معمولاً دارای اضطراب امتحان هستند و معتقدند این افراد احساس درماندگی و ناتوانی می‌کنند و قادر نیستند که رویدادهای امتحان را تحت کنترل و نفوذ خود درآورند. آنها در سطح شناختی باور دارند که هر تلاشی برای موفق شدن در امتحانات بیهوده و محکوم به شکست است و چنانچه تلاش‌های اولیه برای غلبه بر امتحان غیر موثر باشد به سرعت تسلیم می‌شوند و بالعکس سطوح بالاتر خودکارآمدی در افراد به اضطراب کمتر منجر می‌شود و این موجب می‌شود که آنها به توانایی‌های خود اعتماد بیشتری داشته باشند و در نتیجه این تلاش و کار مداوم عملکرد بهتری نیز در امتحان خواهند داشت.

مورز<sup>۲</sup>، (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود با هدف روشن‌سازی نقش خودکارآمدی و فراشناخت در عملکرد تحصیلی مشخص کرده‌اند که خود ارزیابی فراشناختی با توانایی افراد برای اجرای یک وظیفه، حل مساله و کسب مهارت‌های تازه وابسته هستند و گسترش دقت در مورد قضاوت در فراشناخت به پیشرفت در یادگیری یا عملکردهای مهارتی منجر می‌شود (کروگر<sup>۳</sup> و دانینگ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹، نقل از ۱۹۹۹).

<sup>۱</sup> Pintrich & De groot

<sup>۲</sup> Moores

<sup>۳</sup> Kruger

با توجه به اهمیت خودکارآمدی در پیش بینی عملکرد افراد، روانشناسان به منظور عملیاتی نمودن آن تا کنون پرسشنامه ها و مقیاس های متعددی ساخته که در آنها از راهبردهای تحلیل فرد استفاده میشود و جزئیات اندازه گیری خودکارآمدی فرد پیش از پرداختن به رفتار در موقعیتهای خاص مشخص میشود و در آنها از آزمودنی ها خواسته میشود که پس از برگزیدن یک موقعیت مشخص، کارهایی را که میتواند انجام دهد و میزان اطمینان خود از انجام موفقیت آمیز آن کارها را تعیین کند و به این ترتیب تاکنون حوزه های تخصصی خودکارآمدی در زمینه محیط آموزشی شامل خودکارآمدی در انجام تکالیف، خودکارآمدی و تعیین خط مشی ها توسط بتز<sup>۲</sup> (۱۹۹۲)، بورگن<sup>۳</sup> و هارمون<sup>۴</sup>، (۱۹۹۶)، خودکارآمدی و رضایت از محیط آموزشی بوسیله دونیرو هاش (۲۰۰۲)، خودکارآمدی در علوم و ریاضیات توسط لاپان<sup>۵</sup>، باکرز<sup>۶</sup> و موریل<sup>۷</sup>، (۱۹۸۹)، خودکارآمدی و مطالعه مهارت های کسب بوسیله زتوسکی<sup>۸</sup> (۲۰۰۲)، خودکارآمدی شغلی و روابط انتخاب خط مشی توسط رونی<sup>۹</sup> و اوسیپو<sup>۱۰</sup> و خودکارآمدی و یافتن شغل به وسیله بارلو<sup>۱۱</sup> و همکاران، (۲۰۰۲) از مفهوم خودکارآمدی مشتق شده است. (دویتز<sup>۱۲</sup> و والش<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲ نقل از مک کوردن<sup>۱۴</sup>، پرکینز<sup>۱۵</sup> و پوتنی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۵).

مقیاس «خودکارآمدی در مدرسه»<sup>۱۷</sup> نیز به منظور اندازه گیری سطح خودکارآمدی نوجوانان در سال ۱۹۸۸ توسط اسمیت<sup>۱۸</sup> ساخته شده است که در ابتدا دارای ۱۹ ماده با درجه بندی لیکرت بوده و با عباراتی چون «من توانایی انجام دادن وظایفم در مدرسه را دارم» و یا «من

<sup>۱</sup> Dunning<sup>۲</sup> Betz<sup>۳</sup> Borgen<sup>۴</sup> Harmon<sup>۵</sup> Lapan<sup>۶</sup> Boggs<sup>۷</sup> Morrill<sup>۸</sup> Zetoski<sup>۹</sup> Rooney<sup>۱۰،۱۱</sup> Osipow<sup>۱۱</sup> Barlow<sup>۱۲</sup> DeWitz<sup>۱۳</sup> Walsh<sup>۱۴</sup> McCrudden<sup>۱۵</sup> Perkins<sup>۱۶</sup> Putney<sup>۱۷</sup> Self In School<sup>۱۸</sup> Smith

دانش آموز خوبی می باشم» به مقایسه میزان خودکارآمدی دانش آموزان می پردازد. داونز<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) به منظور تصحیح مشکلاتی که درمقیاس خودکارآمدی در مدرسه وجود داشته چند تغییر در آن ایجاد کرد و سوالات را از ۱۹ ماده به ۱۵ ماده کاهش داده و سیستم پاسخدهی ۱-۹ درجه ای نسخه اصلی را به مقیاس ۷ درجه ای تغییر داده است و به این صورت اعتبار درونی این مقیاس را بالاتر برده است (گولیکتلی، ۲۰۰۷).

با بررسی های متعدد محقق در خصوص سابقه استفاده از این نسخه در ایران نشان داد روایی و پایایی این مقیاس در ایران مورد بررسی قرار نگرفته است و بنابر لزوم یک مقیاس مناسب جهت مقایسه خودکارآمدی دانش آموزان در دوره راهنمایی، این پژوهش با هدف تبیین کفایت روان سنجی شاخص های مقیاس ۱۵ ماده ای «خودکارآمدی در مدرسه» صورت گرفته است.

### روش

نمونه پژوهش ۱۶۶ نفر (۱۱۴ دختر و ۵۲ پسر) با میانگین سنی ۱۲/۱ و انحراف معیار ۰/۶۳ از دانش آموزان پایه اول راهنمایی در سال ۸۹-۹۰ بودند که به شیوه ی خوشه ای تصادفی از مدارس راهنمایی ناحیه سه شهر شیراز انتخاب شدند. بدین ترتیب که دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه به صورت تصادفی از بین لیست مدارس انتخاب شدند و سپس از هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب گشتند که پس از توضیح درباره مفهوم خودکارآمدی برای دانش آموزان این مقیاس توسط آنها تکمیل گردید.

### ابزار گردآوری اطلاعات

**الف- مقیاس ۱۵ ماده خودکارآمدی در مدرسه:** این مقیاس در سال ۱۹۸۹ توسط اسمیت ساخته شده و در آن آزمودنی ها میزان توافق خود را در یک طیف ۷ درجه ای از «۱=کاملا غلط تا ۷=کاملا درست» مشخص می کنند. پایایی نسخه اصلی توسط اسمیت ۰/۸۹ گزارش شده و اعتبار یابی بازآزمایی آن بعد از ۱۰ روز نیز ۰/۸۵ بوده است. برایان<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نیز آلفای کرونباخ ۰/۸۹ را گزارش کرده است. داونز به منظور تعیین روایی همگرایی آن همبستگی مثبت ۰/۳۷ بین این مقیاس و مقیاس خودکارآمدی کلی (GPA<sup>۳</sup>) گزارش کرده است. پس از ترجمه نسخه انگلیسی این مقیاس به فارسی و وبازگردان آن توسط کارشناس زبان انگلیسی و تایید آن توسط دو تن از اساتید روانشناسی تربیتی به عنوان ابزار این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

<sup>۱</sup> Downs

<sup>۲</sup> Bryan

<sup>۳</sup> global academic self-efficacy

ب- پرسشنامه اضطراب ساراسون: این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده دو گزینه (به صورت بلی=۱ و خیر=۲) در دو مؤلفه نگرانی و هیجان پذیری است. بدین ترتیب می توان براساس یک شیوه خودگزارش دهی، به حالات روانی و فیزیولوژیکی دانش آموزان در جریان امتحان دست یافت. ضریب پایایی بازآزمایی (پس از ۵ هفته) ۰/۸۸ گزارش شده است (لشکری پور، بخشانی و سلیمانی، ۱۳۸۵).

ج- آزمون عملکرد تحصیلی (محقق ساخته): شامل ۲۶ سوال (تاریخ ۶ سوال، جغرافی ۷ سوال، علوم تجربی ۷ سوال و ریاضی ۶ سوال) می باشد که به منظور تعیین سطح عملکرد تحصیلی دانش آموزان پایه اول راهنمایی از آن استفاده شده است. برای ساخت آن از کتاب های درسی و کمک درسی استاندارد شده استفاده گردیده و روایی محتوای آن به تایید دبیران این دروس و گروه های آموزشی ناحیه ۳ شیراز رسیده است. ضریب همبستگی هر یک از دروس با نمره کل آزمون نیز در نمونه ای از دانش آموزان ناحیه ۳ شیراز بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ بدست آمده است. همچنین ضریب پایایی این آزمون به صورت بازآزمایی (با فاصله زمانی ۲۱ روزه) برابر ۰/۷۰ گزارش شده است (سعیدی، ۱۳۹۰).

ج- پرسشنامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن (مختاری و ریچارد ۲۰۰۲). این پرسشنامه برای ارزیابی آگاهی فراشناختی خوانندگان نوجوان یا بزرگسالان و ادراک آنان در مورد راهبردهای خواندن به هنگام مطالعه موضوعات مرتبط با مدرسه یا دانشگاه طراحی شده است که پاسخ گویان وضعیت خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه ای (۱= هرگز تا ۵= همیشه) رتبه بندی میکنند. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط تدوین کنندگان آن ۰/۸۹ گزارش شده است. حسین چاری (۱۳۸۹) به منظور انطباق و شاخص های روان سنجی پرسشنامه بر روی دانش آموزان دوره دبیرستان شهر بندرعباس ضریب آلفای کل آزمون ۰/۷۰ گزارش کرده است. (سعیدی، ۱۳۹۰).

#### یافته ها:

به منظور بررسی شاخص های توصیفی مقیاس، میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی گویه های این مقیاس در گروه نمونه محاسبه گردید که جدول ۱ نشانگر این ویژگی ها می باشد.

**جدول ۱. شاخص های میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی هر سوال با نمره کل مقیاس**

سوال	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی
سوال ۱	۶/۳۱	۱/۵۲	۰/۵۷
سوال ۲	۶/۰۸	۱/۴۹	۰/۴۲
سوال ۳	۵/۶۹	۱/۸۶	۰/۶۱
سوال ۴	۶/۳۴	۱/۳۵	۰/۶۷

۰/۵۲	۱/۳۹	۶/۴۶	سوال ۵
۰/۵۲	۱/۳۳	۶/۴۴	سوال ۶
۰/۵۸	۱/۸۶	۵/۸۳	سوال ۷
۰/۵۵	۱/۹۰	۵/۴۶	سوال ۸
۰/۳۸	۱/۳۳	۶/۵۲	سوال ۹
۰/۴۲	۱/۴۲	۶/۱۱	سوال ۱۰
۰/۵۷	۱/۳۵	۶/۳۱	سوال ۱۱
۰/۴۷	۰/۸۱	۶/۷۸	سوال ۱۲
۰/۵۵	۱/۲۵	۶/۴۸	سوال ۱۳
۰/۶۴	۱/۷۳	۵/۹۶	سوال ۱۴
۰/۵۳	۱/۰۹	۶/۶۶	سوال ۱۵

### ساختار عاملی:

پس از اطمینان از کارآیی گویه‌های مقیاس جهت ساختار عاملی روایی فرم فارسی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از راه تحلیل عاملی مورد مطالعه قرار گرفت که پیش از اجرای تحلیل عاملی ابتدا دو شاخص نسبت  $KMO$  و آزمون بارالت مورد بررسی قرار گرفتند. مقدار  $KMO$  برای ماتریس همبستگی این مقیاس برابر با  $۰/۷۹$  و مقدار آزمون بارتلت در خصوص کفایت محتوای مقیاس برابر  $۶۶۸/۷۵۳$  که در سطح  $۰/۰۰۱$  معنادار بود.

تحلیل عاملی به شیوه‌ی اکتشافی مولفه‌های اصلی و روش چرخش واریماکس دو عامل قابل تفسیر را شناسایی کرد و این دو عامل مستخرج از ماتریس همبستگی مقیاس خود در مدرسه در مجموع  $۴۱/۵$  درصد از واریانس مقیاس را مورد ارزشیابی قرار می‌دادند. (ملاک، نموداری اسکری و درصد واریانس تبیین شده به وسیله عامل بود). جدول ۲ نشانگر ارزش ویژه و درصد واریانس تبیین شده بوسیله هر عامل می‌باشد.

جدول ۲. ارزش ویژه و درصد واریانس مورد ارزیابی در هر عامل

عامل		
۲	۱	شاخص
۱/۸	۴/۴	ارزش ویژه
۱۹/۵۲	۲۲/۰۴	درصد واریانس

پس از چرخش ماتریس دو عاملی مقیاس خود در مدرسه به شیوه متعامد (واریماکس) بر اساس مولفه‌ها چرخش داده شده و محتوای هر عامل بر پایه‌ی بار عاملی استخراج شد و این عوامل بوسیله دو نفر متخصص روان‌شناسی تربیتی نامگذاری شد. عوامل استخراجی به ترتیب «کارایی

تحصیلی» و «انگیزش تحصیلی» نامگذاری شدند که محتوای هر عامل در جدول شماره ۳ ارایه شده است.

### جدول ۳. محتوا و بار عاملی عوامل مستخرج شده از مقیاس خودکارآمدی در مدرسه

بار عاملی	محتوا	شماره	عامل
۰/۶۳۳	من توانایی انجام دادن تکالیف مدرسه را دارم	۱	کارایی تحصیلی
۰/۷۵۳	من دانش آموز خوبی هستم	۴	
۰/۶۹۰	من انتظار دارم که فواید زیادی از مدرسه آمدن بدست بیاورم	۵	
۰/۷۱۷	من انتظار دارم که بتوانم تحصیلاتم را به پایان برسانم	۱۲	
۰/۶۰۹	من مطمئنم که به اهداف تحصیلیم خواهیم رسید	۱۳	
۰/۷۲۵	مدرسه یک تجربه خوبی برای من است	۱۵	
۰/۴۶۹	من تمام کوششیم را در همه درس ها بکار می برم	۲	انگیزش تحصیلی
۰/۶۶۵	من می دانم که چگونه هر کدام از درسهایم را مطالعه کنم	۳	
۰/۴۹۴	من لایق سرنوشتی خوب، مانند بسیاری از دانش آموزان هستم	۶	
۰/۵۴۲	من مهارت هایی را که برای خوب بودن در مدرسه لازم است دارم	۷	
۰/۷۸۳	من در کلاس رتبه درسی خوبی دارم	۸	
۰/۷۲۵	من از افرادی هستم که در مدرسه عملکرد خوبی دارند	۱۴	

پس از نامگذاری عوامل همبستگی هر دو عامل با کل آزمون نیز محاسبه گردید (جدول ۳) که به ترتیب برابر معنادار ۰/۷۹ و ۰/۸۷ بدست آمده است.

### جدول ۳. ضریب همبستگی عوامل با نمره ی کل مقیاس خودکارآمدی در مدرسه

عامل	کارایی تحصیلی	کارایی در تکالیف آموزشی
نمره کل مقیاس	۰/۷۹	۰/۸۷

به منظور تعیین روایی همگرایی عامل های استخراج شده، میزان همبستگی این عوامل با پرسشنامه آگاهی های فراشناختی و آزمون عملکرد تحصیلی بر روی ۳۰ نمونه نمره از دانش آموزان دوره راهنمایی اندازه گیری شد و نتایج آن در سطح ۰/۰۱ معنادار بود (جدول ۴). همچنین جهت بررسی روایی واگرا از محاسبه ضریب همبستگی نمرات این دو عامل با پرسشنامه اضطراب امتحان



ساراسون در نمونه‌ای از دانش‌آموزان به حجم ۵۴ نفر استفاده شد که نتایج آن در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده (جدول ۴) است.

جدول ۴. همبستگی عوامل مقیاس خود در مدرسه با عملکرد تحصیلی، آگاهی‌های فراشناختی

#### واضطراب امتحان

نمره کل آزمون	انگیزش تحصیلی	کارایی تحصیلی	
× ۰/۴۰	× ۰/۲۷	× ۰/۴۲	آزمون عملکرد تحصیلی
× ۰/۶۲	× ۰/۶۵	× ۰/۵۲	پرسشنامه آگاهی‌های فراشناختی
×× -۰/۲۷	×× -۰/۳۴	-۰/۱۰	پرسشنامه اضطراب امتحان

× سطح معناداری ۰/۰۱

×× سطح معناداری ۰/۰۵

به منظور بررسی پایایی این مقیاس و مولفه‌های استخراج شده‌ی آن از روش آماری آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج این محاسبه در جدول ۵ مشاهده می‌گردد.

جدول ۵. ضریب آلفای کرونباخ عوامل مقیاس خودکارآمدی در مدرسه

شاخص	کارایی تحصیلی	کارایی در تکالیف آموزشی	کل مقیاس
ضریب آلفا	۰/۷۹	۰/۷۲	۰/۸۰

#### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش بیانگر روایی و پایایی مطلوبی برای نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی در مدرسه بود. نتایج تحلیل عامل به روش مولفه‌های اصلی و چرخش واریمکس برای ماده‌های مقیاس خودکارآمدی در مدرسه نشان داد که این مقیاس حاوی دو عامل قابل استخراج می‌باشد که با استفاده از ادبیات تحقیق موجود در خصوص خودکارآمدی در حوزه آموزشگاه تحت عناوین «**کارایی تحصیلی**» و «**انگیزش تحصیلی**» نامگذاری گردید. همانگونه که شانک و ریس (۱۹۸۹) خودکارآمدی تحصیلی را اعتقادات افراد به توانایی خود در انجام موفق تکالیف آموزشی و تعیین سطح میزان موفقیت و رسیدن به اهداف آن تعریف کرده‌اند، کارایی تحصیلی به قضاوت دانش‌آموز در مورد موفقیت در امر تحصیلی اش اطلاق می‌گردد و احساس توانایی دانش‌آموز در مورد رسیدن به اهداف مدرسه را در بر دارد و در این مقیاس جملاتی همچون «من توانایی انجام دادن تکالیف مدرسه را دارم، من دانش‌آموز خوبی هستم»

من انتظار دارم که فواید زیادی از مدرسه آمدن بدست بیاورم، من انتظار دارم که بتوانم تحصیلاتم را به پایان برسانم، من مطمئنم که به اهداف تحصیلیم خواهم رسید و مدرسه یک

تجربه خوبی برای من است « کارایی تحصیلی مورد ستجش قرار می گیرد . همچنین جملات « من تمام کوششم را در همه درس ها بکار می برم ، من می دانم که چگونه هر کدام از درسهایم را مطالعه کنم ، من لایق سرنوشتی خوب، مانند بسیاری از دانش آموزان هستم ، من مهارت هایی را که برای خوب بودن در مدرسه لازم است دارم ، من در کلاس رتبه درسی خوبی دارم و من از افرادی هستم که در مدرسه عملکرد خوبی دارند»، شامل باورهای فرد درباره شایستگی ها و باور داشتن به اینکه می تواند کاری را به خوبی یا حداقل به طور مناسب و کافی انجام دهد می باشد (نظری، ۱۳۸۴) و این باورها در این مقیاس تحت عنوان انگیزش تحصیلی نامیده شدند و نتایج آن همسو با مدل خود تنظیمی پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۱) است که خودکارآمدی را شامل باورهای انگیزشی می داند .

نتایج بدست آمده از محاسبه ضریب همبستگی مولفه های استخراج شده و نمره کل مقیاس با نمره آزمون عملکرد تحصیلی و نمره آگاهیهای فراشناختی نشانگر روایی همگرایی مناسب این مقیاس می باشد و نشان می دهد دانش آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند عملکرد تحصیلی بهتر داشته و از راهبردهای فراشناختی و شناختی بیشتری استفاده می کنند که نتایج همسو با گزارشات عابدینی، باقریانی و کدخدایی (۱۳۸۹) می باشد .

ضریب همبستگی منفی و معنادار بین نمرات مقیاس و مولفه کارآیی در تکالیف آموزشگاهی با نمرات پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون نشان دهنده روایی واگرایی مقیاس بود که نتایج آن با یافته های پیشین در خصوص رابطه اضطراب امتحان و خودکارآمدی (نظری، ۱۳۸۴) همخوان است و نشان می دهد افرادی که به توانایی و کفایت خود در انجام یک تکلیف، اطمینان ندارند، هنگام مواجه شدن و انجام دادن چنین تکالیفی مضطرب شده و احساس ناشایستگی می کنند . دانش آموزانی که به شایستگی و توانایی خود اطمینان دارند، با تمرکز بر راهبردهای حل مسأله، می توانند تکالیف خود را انجام دهند (استیپک ۲۰۰۲، نقل از دیره و بنی جمال، ۱۳۸۸).

از روش آماری آلفای کرونباخ نیز برای اندازه گیری پایایی این مقیاس استفاده شد که با وجود حذف ۳ ماده دامنه نسبتا بالای ضرائب (۰/۷۲ تا ۰/۸۰) همسو با نتایج برایان (۲۰۰۳) و داونز (۲۰۰۵) می باشد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، این مقیاس می تواند ملاک مناسبی برای مقایسه میزان خودکارآمدی دانش آموزان دوره راهنمایی بشمار آید. هرچند هر پژوهش دارای محدودیت های گوناگون اجرایی و عملی است و این مطالعه نیز از این گونه محدودیت ها در امان نبوده است که از آن جمله می توان به سو گیری در پاسخ به پرسش ها اشاره کرد که با وجود توضیحات محقق در خصوص عدم تاثیر این مقیاس بر فعالیتهای آموزشی آنها و اغلب دانش آموزان تمایل به

بیش برآورد خود را داشتند. همچنین با توجه به اهمیت خودکارآمدی در زمینه تحصیلی توصیه می‌گردد در مطالعات بعدی با استفاده از تحلیل عامل به شیوه تاییدی به آزمون ساختار استخراج شده در این مقیاس، اقدام گردد. از دیگر توصیه‌ها برای پژوهشگران بعدی اضافه نمودن چند پرسش دیگر به مقیاس خودکارآمدی در مدرسه برای جبران ماده‌هایی که به دلیل عدم کفایت لازم از متن مقیاس حذف شدند، می‌باشد.

### منابع

- حسین چاری، مسعود سماوی، سید عبدالوهاب. کردستانی، داوود. (۱۳۸۹). انطباق و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان. مطالعات روان‌شناختی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء. شماره ۳۰ دوره ۴
- دیره، عزت، بنی‌جمالی، شکوه‌السادات. (۱۳۸۸). بررسی سهم انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. مطالعات روان‌شناختی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء. شماره ۳۰ دوره ۵. پاییز.
- سعیدی، فریبا (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی راهبرد‌های مطالعه بر خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- شارف، ر. (۱۳۸۴). نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره. ترجمه فیروزبخت، م. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- عابدینی، یاسمن. باقریان، کدخدایی (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. تازه‌های علوم شناختی. شماره ۱۲ سال ۳
- فیست، جس. فیست، گریگوری جی (۱۳۸۷). نظریه‌های شخصیت. مترجم سید محمدی، یحیی. تهران. روان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۲)
- لشکری پور، کبری. بخشانی، نور محمد سلیمانی، محمدجواد (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان در سال ۱۳۸۴. طبیب شرق، سال هشتم، شماره ۴، زمستان
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز. کاظمیان مقدم، کبری (۱۳۸۹). اضطراب و امتحان و شیوه‌های مقابله با آن، به انضمام برخی پرسشنامه‌های اضطراب امتحان. تهران. کتاب آزاد، کهکشان دانش
- نظری، مهناز (۱۳۸۴). رابطه میان اضطراب و دختران مقطع پیش‌دانشگاهی مدارس دولتی ناحیه یک کرج. دفتر مطالعات آموزش و پرورش استان تهران. آدرس اینترنتی:
- <http://www.teo.ir/images/part/maghale/upload/33.pdf>
- Golightly, T. (2007) Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students. *Unpublished Doctoral dissertation*. Brigham Young University
- McCrudden, M. T., Perkins, P. G., Putney, L. G. (2005). Self-efficacy and interest in the use of reading strategies. *Journal of Research in Childhood Education*. winter
- Moore, T. (2006), clarifying the role of self Efficacy and Meta cognition as predictor of performance: Construct Development and Test. Database for Advances in information System. spring- Summer. vol. 37, nos 2&3. 125-132

- Schunk, D. H., Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self- efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302.
- Sewell, A. St George, A. (2000) Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*. Vol. 1. No. 2.
- Siegle, D. & Mc Coach, D. B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18, 278-312
- Zimmerman, B. J. (1999). self-regulated Learning and Academic Achievement : An overview, *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 25(1), 3-17.

Archive of SID