

رابطه ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی  
دانش‌آموزان: نقش میانجی مهارت‌های مطالعه

The Structural Relationship of Academic Self-Efficacy and Epistemological Beliefs  
with Academic Performance: The Mediating Role of Study Skills

توحید اشرف زاده<sup>۱\*</sup>، علی عیسی زادگان<sup>۲</sup> و فرزانه میکائیلی منیع<sup>۳</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۰۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۰۳

چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی مهارت‌های مطالعه انجام گرفت. **روش:** روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش، همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود و برای تعیین حجم نمونه، برای هر زیرمتغیر ۲۰ نمونه در نظر گرفته شد و در کل ۳۵۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷)، مقیاس باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۱)، مقیاس مهارت‌های مطالعه کانگاس (۲۰۰۹) و برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از میانگین نمرات دانش‌آموزان در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۴ استفاده شد. در مطالعه حاضر، به‌منظور آزمون روابط ساختاری بین خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، مهارت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد.

**یافته‌ها:** نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و مهارت‌های مطالعه تأثیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه مهارت‌های مطالعه، تأثیر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند. همچنین در این پژوهش تأثیر غیرمستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأیید نشد. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاضر از نقش میانجی مهارت‌های مطالعه در رابطه ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، مهارت‌های مطالعه، عملکرد تحصیلی.

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه ارومیه

۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه ارومیه

۳. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه ارومیه

\* نویسنده مسئول:

## ۱. مقدمه

تعلیم و تربیت یکی از عوامل مهم در پیش‌بینی موفقیت شغلی و اجتماعی هر فرد در طول زندگی است (یان‌سو و بویونگ‌مو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶) و به‌عنوان یک ابزار ضروری برای رسیدن به آینده بهتر در نظر گرفته می‌شود (باتن، داچی و استروویون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). تعلیم و تربیت بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد و کمیت و کیفیت این تعلیم و تربیت نقش مهمی را در آینده فرد ایفا می‌کند (کدیور، تنها و فرزاد، ۱۳۹۱). برای ارزیابی میزان اثربخشی هر برنامه‌ای محصول نهایی آن را بررسی می‌کنند که در نظام تعلیم و تربیت، این امر از طریق بررسی عملکرد تحصیلی<sup>۳</sup> دانش‌آموزان انجام می‌شود (احمدی، ۱۳۹۴). عملکرد تحصیلی برای دانش‌آموزان دارای اهمیت زیادی می‌باشد و هرکس در فرآیند آموزش دوست دارد که از عملکرد بهتری برخوردار باشد که این خود نیاز به این دارد که عواملی که در بهبود یا ضعف در عملکرد نقش دارند شناخته و مدیریت شوند (نظری شاکر، فتح تبار فیروزجایی و کرامتی، ۱۳۹۰). عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل متعددی است که از جمله این عوامل می‌توان به مهارت‌های مطالعه<sup>۴</sup>، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۵</sup> و باورهای معرفت‌شناختی<sup>۶</sup> اشاره کرد (کاراکیس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳؛ میرا و داستین<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳؛ ارگون و کاراز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳).

یکی از عوامل مؤثر بر روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، مهارت‌های مطالعه است (آکوینو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱؛ یو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱). مهارت‌های مطالعه استفاده مؤثر از روش‌های خاص برای رسیدن به هدف‌های یادگیری می‌باشد (کوغلان و سویفت<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۱). مهارت‌های مطالعه ساختاری است که شامل: آماده‌سازی محیط مطالعه، یادداشت‌برداری، حضور فعال در کلاس، تمرکز حواس، مدیریت زمان و آمادگی برای امتحان می‌باشد (نری<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۷؛ واگنر، شوبر و اسپیل<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۸؛ کوغلان و سویفت، ۲۰۱۱؛ کاراکیس، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در مورد مهارت‌های مطالعه نشان می‌دهد که استفاده از مهارت‌های مطالعه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را بهبود

- 
1. Eun Sun & Byoung Mo
  2. Baeten, Dochy & Struyven
  3. academic performance
  4. study skills
  5. academic self-efficacy
  6. epistemological beliefs
  7. Karakis
  8. Meera & Dustin
  9. Orgun & Karaoz
  10. Aquino
  11. Yu
  12. Coughlan & Swift
  13. Neri
  14. Wagner, Schober & Spiel

بخشیده است (نانیس و هادسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). نتایج مطالعه حسن‌بیگی، عسگری، نخجوانی، شیرخدا و برزگر<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) نشان داد که دانشجویان با معدل بالا، مهارت‌های مطالعه بهتری را نسبت به دانشجویان با معدل پایین دارند و از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار هستند. براساس نتایج پژوهش کاراکیس (۲۰۱۳) دانش‌آموزانی که در مطالعه خود از مهارت‌ها و تکنیک‌های مطالعه مؤثر استفاده نمی‌کنند، نمی‌توانند برای مطالعه خود برنامه‌ریزی کنند، قادر به سازگار کردن خود با سطح کلاس نیستند، دارای انگیزه کافی برای یادگیری و مطالعه نیستند و در نهایت با شکست تحصیلی روبه‌رو می‌شوند.

مهارت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار دارد که یکی از این عوامل مؤثر خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد (اسکات، دیرینگ، رینولدز، لیندسای و بایرد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ علی‌بخشی و زارع، ۱۳۸۹). طی دو دهه اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به مفهوم خودکارآمدی بیش از پیش توجه کرده‌اند (عیسی‌زادگان، دستوری و عبدلی سلطان‌احمدی، ۱۳۹۱). خودکارآمدی از نظریه شناختی - اجتماعی بندورا<sup>۴</sup> گرفته شده است که به باور فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز تکلیف یا کار گفته می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷ به نقل از نصیریان، آذر، نوروزی و دالوند<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). یکی از حوزه‌های خودکارآمدی که رابطه آن با عملکرد تحصیلی مورد پژوهش قرار گرفته است، خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد (آبشاه<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). شانک<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) یکی از فعالترین پژوهشگرانی است که خودکارآمدی را به‌عنوان یک سازه تحصیلی به‌کار گرفته است و از نظر وی خودکارآمدی تحصیلی عبارت است از: باور فرد به توانایی‌هایش برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی. خودکارآمدی تحصیلی از مفاهیم مرتبط با خودکارآمدی می‌باشد که به باور دانش‌آموز در مورد توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره می‌کند (گاللاگر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). خودکارآمدی تحصیلی به‌طور خاص به اطمینان در انجام تکالیف تحصیلی از قبیل خواندن متن کتاب، پرسیدن سؤال در کلاس و آمادگی برای امتحانات اشاره دارد (غلامعلی لواسانی، خضری آذر، امانی و مال احمدی، ۱۳۸۹). خودکارآمدی به‌عنوان متغیر پیش‌بینی‌کننده مؤثر در پیشرفت تحصیلی تلقی می‌شود (فرلا، والکه و کای<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش مورگان و جینک<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۹) نقل

1. Nonis & Hudson
2. Hassanbeigi, Askari, Nakhjavani, Shirkhoda & Barzegar
3. Scott, Dearing, Reynolds, Lindsay & Baird
4. Bandura
5. Nasiriyani, Azar, Noruzy & Dalvand
6. Abesha
7. Schunk
8. Gallagher
9. Ferla, Valcke & Cai
10. Morgan & Jink

از پارکر، مارش، کیاروچی، مارشال و عبدالجبار<sup>۱</sup>، (۲۰۱۴) نشان داد که افزایش خودکارآمدی با هدف‌گزینی بهتر، تلاش بیشتر، استفاده از مهارت‌های مطالعه مناسب‌تر و عملکرد تحصیلی بهتر ارتباط دارد. چن و یوشر<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی بر روی توانایی یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. همچنین نتایج پژوهش پیترسون-گرازیوس، بریر و نیکولایدو<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) نشان داده است که اشخاص با خودکارآمدی بالا تمایل زیادی به برنامه‌ریزی مؤثر، ارائه عملکرد خوب، پذیرش ایده‌های جدید، استفاده از مهارت‌های مطالعه مناسب و رفع نیازهای دیگران دارند و از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. علاوه بر این، نتایج یافته‌های دیکسون و چن<sup>۴</sup>، (۲۰۱۱)؛ میرا و داستین<sup>۵</sup>، (۲۰۱۳)؛ جمالی، نوروزی و طهماسبی<sup>۶</sup>، (۲۰۱۳) و براین، گالا، وود، کیم‌هار و چو دیوید<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک عامل انگیزشی، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

از سوی دیگر نتایج تحقیقات آموزشی نشان می‌دهند که باورهای معرفت‌شناختی نیز بر مهارت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (کیزیلگونس، تکایا و سونقار<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش رضایی (۱۳۸۸) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی می‌تواند بر استفاده از مهارت‌های مطالعه و راهبردهای یادگیری دانشجویان تأثیر داشته باشد و دانشجویانی که دیدگاه پیچیده‌تری نسبت به دانش انتخاب می‌کنند، به‌احتمال بیشتر مطالب یادگیری را به‌طور عمیق‌تری پردازش خواهند کرد. باورهای دانش‌آموزان در مورد دانش و دانستن، به خاطر نقش مؤثر آن در یادگیری، در طول دو دهه گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده است (پاکدامن ساوجی، نیوشا و بوریری<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳). باورهای معرفت‌شناختی عقاید شخصی در مورد دانش و نحوه کسب دانش هستند (سوت‌کوا دیمو، آتاناسوسکا، ایلویو، تراجکوسکا و کوزمانوویسکا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۵) و نقش تعیین‌کننده‌ای را در پردازش و تفسیر اطلاعات، درک و فهم معلومات، روش‌های یادگیری، سطح تفکر و مهارت‌های حل مشکل ایفا می‌کنند (ارگون و کاراز، ۲۰۱۳). باورهای معرفت‌شناختی ماهیتی فرهنگی و اجتماعی دارند (بوهل و الکساندر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶) و از دیدگاه‌های آموزشی و روان‌شناختی

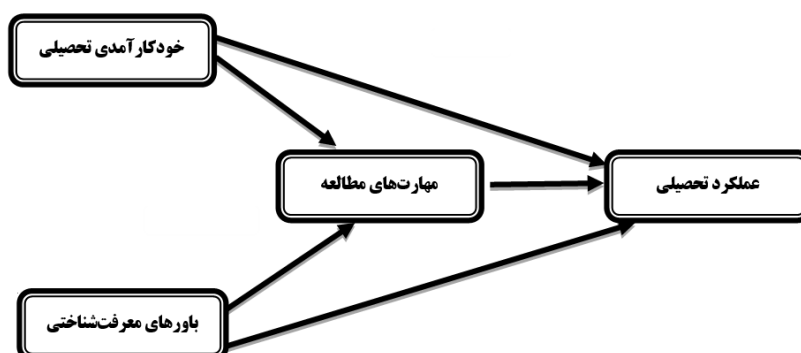
1. Parker, Marsh, Ciarrochi, Marshal & Abduljabbar
2. Chen & Usher
3. Peterson - Graziouse, Bryer & Nikolaidou
4. Dickson & Chun
5. Meera & Dustin
6. Jamali, Noroozi & Tahmasebi
7. Brian, Galla, Wood, Kim Har & Chiu David
8. Kizilgunes, Tekkaya & Sungur
9. Pakdaman Savoji, Niusha & Boreiri
10. Cvetkova Dimov, Atanasoska, Iliev, Trajkovska & Kuzmanovska
11. Buehl & Alexander

نشأت می‌گیرند که با چگونگی شکل دادن تصورات افراد از دانش و دانستن و این‌که چگونه مردم از تصورات خویش برای فهم دنیای اطراف استفاده می‌کنند، مرتبط هستند (چن و پاجارس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). پژوهش در مورد باورهای معرفت‌شناختی به دلیل ارتباط این باورها با شناخت و فراشناخت، در طول دهه گذشته افزایش یافته است (کام، سولون، توپکو و گوون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). براساس پژوهش‌های صورت گرفته باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در جهت‌دهی و کنترل اعمال دانش‌آموزان دارند (براتن، استرومسو و بریت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ پاجر، ریمن، شلومر، موکوینسکی و هانکامپ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش شومر، کروز و رودز<sup>۵</sup> (۱۹۹۲؛ نقل از هاکان و مونیر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان بر مهارت‌های مطالعه آنان تأثیر می‌گذارند. برامی، پایچل و اشتال<sup>۷</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در یادگیری، مهارت‌های مطالعه، تفسیر اطلاعات و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. یلماز-توزون و توپکو<sup>۸</sup> (۲۰۱۰) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که فراشناخت و باورهای معرفت‌شناختی، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارند. نتایج پژوهش السینار، آکار، دمیر و دمیرهان<sup>۹</sup> (۲۰۱۲) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی با مهارت‌های حل مسأله، تفکر و یادگیری، حضور فعال در کلاس و نگرش نسبت به مدرسه ارتباط دارد و بر روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. همچنین در پژوهش‌های مختلف (ریکو، پیرس و مدینیللا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰؛ پاکدامن ساوجی و همکاران، ۲۰۱۳؛ ارگون و کاراز، ۲۰۱۳؛ دی-جانس، ناوارو و ازکوئرا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴) رابطه مثبت و معنادار باورهای معرفت‌شناختی و عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است.

در مجموع با توجه به مطالب ذکر شده و اهمیت بررسی عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش و تحقیق علمی بر روی متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و مهارت‌های مطالعه و تبیین رابطه و تأثیر آن‌ها بر یکدیگر، ضمن این‌که موجب گسترش دیدگاه‌های نظری و تئوریک در حوزه روان‌شناسی تربیتی شده، در عین حال می‌تواند به‌منابۀ چراغ راهنما فرا روی خانواده‌ها، جامعه، مدیران مدارس و نظام آموزشی و تحصیلی کشور قرار گیرد. در نتیجه با توجه به ارتباط خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی با

1. Chen & Pajares
2. Cam, Sulun, Topcu & Guven
3. Braten, Stromso & Britt
4. Paechter, Rebmman, Schloemer, Mokwinski & Hanekamp
5. Schommer, Crouse & Rhods
6. Hakan & Munire
7. Bromme, Pieschl & Stahl
8. Yilmaz - Tuzun & Topcu
9. Ulcinar, Akar, Demir & Demirhan
10. Ricco, Pierce & Medinilla
11. De - Juanas, Navarro & Ezquerria

مهارت‌های مطالعه از یک سو و رابطه مهارت‌های مطالعه با عملکرد تحصیلی از سوی دیگر، هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای مهارت‌های مطالعه در میان خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و عملکرد تحصیلی می‌باشد. لذا بر اساس پیشینه نظری و تجربی موجود در مورد روابط متغیرها، مدلی را به‌عنوان مدل مفهومی (شکل ۱) انتخاب و با استفاده از روش مدل تحلیل مسیر در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه مورد آزمون قرار گرفته است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

## ۲. روش پژوهش

### الف) طرح پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش، روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش، همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. هدف این روش به‌دست دادن برآوردهای کمی روابط علی، بین مجموعه‌ای از متغیرهاست.

### ب) جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه (۳۷۸۸۱ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، جهت آزمایش الگوی پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین ۱۳۶ مدرسه دوره متوسطه اول نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه، ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به‌طور تصادفی از هر ناحیه انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، ۲ کلاس به‌صورت تصادفی و از هر کلاس ۲۱ دانش‌آموز به شکل تصادفی و بر اساس حروف الفبا برای پژوهش و پاسخگویی به سؤالات انتخاب شدند. در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه، برای هر زیرمتغیر ۲۰ نمونه در نظر گرفته شد و در نهایت با توجه به ریزش احتمالی مشارکت‌کنندگان، ۳۵۰ دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند.

**ج) ابزارهای پژوهش**

پرسشنامه مهارت‌های مطالعه: در پژوهش حاضر به منظور سنجش مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان، از مقیاس مهارت‌های مطالعه کانگاس<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۵۰ سؤال است که شش متغیر: توانایی خواندن متون درسی<sup>۲</sup> (سؤالات ۱ تا ۸)، یادداشت‌برداری<sup>۳</sup> (سؤالات ۹ تا ۱۳)، تقویت حافظه<sup>۴</sup> (سؤالات ۱۴ تا ۲۲)، آمادگی برای امتحان<sup>۵</sup> (سؤالات ۲۳ تا ۳۴)، افزایش تمرکز<sup>۶</sup> (سؤالات ۳۵ تا ۴۴) و مدیریت زمان<sup>۷</sup> (سؤالات ۴۵ تا ۵۰) را شامل می‌شود. پرسش‌ها با مقیاس چهاردرجه‌ای (همیشه، اغلب اوقات، گاهی اوقات، به ندرت) و به ترتیب با نمرات ۱ تا ۴ نمره‌گذاری شده است. خورشید، تانور و قسمی<sup>۸</sup> (۲۰۱۲) ضرایب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه مهارت‌های مطالعه را بین ۰/۳۴ تا ۰/۵۹ و ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهشی کانمانی، چیترا، ماریموتو و مالاتی<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) ضرایب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه مهارت‌های مطالعه را بین ۰/۳۴ تا ۰/۵۷ به دست آورده‌اند. بادله، حسینی، چرکزی، جعفری و بخشا (۱۳۹۲) نیز پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: در پژوهش حاضر به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۷) استفاده شد. این مقیاس دارای پنج ماده می‌باشد که منعکس کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. این مقیاس یک ابزار خود گزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱= کاملاً موافقم، ۲= موافقم، ۳= نظری ندارم، ۴= مخالفم، ۵= کاملاً مخالفم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. پایایی این مقیاس توسط میگلی، ماهر، هرودا، آندرمین و فری من<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن براون به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۵۹ گزارش کرده است. همچنین حاجی یخچالی، مروتی و فتحی (۱۳۹۳) در پژوهشی به منظور بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۲ به دست آمد.

1. Congos
2. the ability to read textbooks
3. taking notes
4. memory improvement
5. exam preparation
6. increased focus
7. time management
8. Khurshid, Tanveer & Qasmi
9. Kanmani, Chitra, Marimuthu & Malathi
10. Patrick, Hicks & Ryan
11. Midgley, Maehr, Hrudu, Anderman & Freeman

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: در پژوهش حاضر به‌منظور سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان، از مقیاس باورهای معرفت‌شناختی شومر<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) استفاده شد. شومر این پرسشنامه را برای سنجش پنج بعد معرفت‌شناختی پیشنهادی‌اش ساخت. از این پنج بعد معرفت‌شناختی، سه بعد به خود دانش (ساختار، قطعیت و منبع) و دو بعد دیگر (کنترل و سرعت) به اکتساب دانش مربوط می‌شد. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه شده این پرسشنامه که شامل ۳۰ سؤال می‌باشد استفاده شد. این فرم، پنج بعد معرفت‌شناسی توانایی ذاتی (IA)<sup>۲</sup> (سؤالات ۱، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۵)، ساده بودن دانش (SK)<sup>۳</sup> (سؤالات ۱۱، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰)، یادگیری سریع (QL)<sup>۴</sup> (سؤالات ۱۹، ۲۰، ۲۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، ثبات دانش (CK)<sup>۵</sup> (سؤالات ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۲۶) و توانایی وقوف بر همه‌چیز یا همه‌دانی (OA)<sup>۶</sup> (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵) را اندازه‌گیری می‌نماید. سؤال‌ها در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم قرار دارند که نمره‌گذاری برخی از سؤال‌ها از ۱ تا ۷ و برخی دیگر از ۱ تا ۷ است. پنگ و فیتزجرالد<sup>۷</sup> (۲۰۰۶) گزارش کرده‌اند که روایی محتوایی<sup>۸</sup> مقیاس باورهای معرفت‌شناختی را صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی تربیتی و روایی پیش‌بین<sup>۹</sup> آن را نیز بافت‌های متعدد یادگیری تأیید کرده‌اند. شومر (۱۹۹۳) ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۷۴ و پایایی هر یک از عوامل را بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است. دوئل و شومر-آیکینز<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۱) ضریب پایایی را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. سیف، رضویه و لطیفیان (۱۳۸۶) ضرایب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی را بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۴ و شعبانی‌ورکی<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۳) ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. معنوی‌پور (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضرایب پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی را بین ۰/۳ تا ۰/۵۷ و ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۷۸ به‌دست آورده است.

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

- 
1. Schommer
  2. Innate ability (IA)
  3. simple knowledge (SK)
  4. quick learning (QL)
  5. certain knowledge (CK)
  6. omniscient authority (OA)
  7. Peng & Fitzgerald
  8. content validity
  9. predictive validity
  10. Duell & Schommer - Aikins
  11. Shabani Varaaki



**د) روش اجرای پژوهش**

به منظور اجرای پژوهش، نخست اقدام به اخذ مجوز لازم برای انجام پژوهش و توزیع پرسشنامه‌ها در مدارس دوره متوسطه اول نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه شد. در مرحله بعد ضمن هماهنگی‌های لازم از طریق اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی با ادارات آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ ارومیه، در بازه زمانی یک‌ماهه، با مراجعه به مدارس و مطلع کردن مدیران و مسئولان از اهداف پژوهش، پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان توزیع گردید. میانگین زمان پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها، ۴۵ دقیقه بود.

**۳. یافته‌های پژوهش**

برای تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش، از روش‌های آمار توصیفی و روش‌های آمار استنباطی استفاده شد. در سطح توصیفی از شاخص‌های پراکندگی مثل واریانس و انحراف معیار و هم از شاخص‌های مرکزی نظیر میانگین استفاده شد. ابتدا یافته‌های توصیفی با نرم‌افزار SPSS-22 مورد آزمون قرار گرفتند، سپس فرضیه‌های پژوهش با آزمون تحلیل مسیر و آزمون نیکویی برازش، با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۱: مشخصات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	خرده مقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
باورهای معرفت‌شناختی	نمره کلی	۱۳۸/۶۴	۱۵/۷۱	۰/۳۷۲	-۰/۲۳۵
	توانایی‌های ذاتی	۲۸/۲۵	۴/۰۲		
	ساده بودن دانش	۴۶/۸۵	۶/۹۱		
	یادگیری سریع	۱۹/۰۶	۳/۴۳		
	ثبات دانش	۲۰/۱۶	۳/۹۷		
توانایی وقوف بر همه چیز	۲۴/۳۸	۷/۰۸			
خودکارآمدی تحصیلی	نمره کلی	۲۱/۲۹	۲/۹۲	-۰/۹۶۷	۱/۵۱۸
	نمره کلی	۱۵۲/۱۶	۲۲/۳۹		
مهارت‌های مطالعه	توانایی خواندن متون درسی	۲۳/۱۰	۴/۱۹	-۰/۴۳۸	-۰/۲۰۲
	یادداشت‌برداری	۱۳/۸۲	۳/۴۴		
	تقویت حافظه	۲۷/۲۲	۴/۴۱		
	آمادگی برای امتحان	۳۷/۰۱	۵/۶۹		
	افزایش تمرکز	۳۰/۹۸	۴/۳۸		
مدیریت زمان	۱۶/۰۷	۴/۰۵			
عملکرد تحصیلی	نمره کلی	۱۸/۰۹	۱/۷۷	-۱/۰۶۸	۰/۸۵۳

جدول ۱ مشخصات توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. متغیر باورهای معرفت‌شناختی میانگین آن ۱۳۸/۶۴، انحراف استاندارد آن ۱۵/۷۱، چولگی آن ۰/۳۷۲ و کشیدگی آن ۰/۲۳۵- به‌دست آمد. در متغیر خودکارآمدی تحصیلی میانگین آن ۲۱/۲۹، انحراف استاندارد آن ۲/۹۲، چولگی آن ۰/۹۶۷- و کشیدگی آن ۱/۵۱۸ به‌دست آمد. در متغیر مهارت‌های مطالعه میانگین آن ۱۵۲/۱۶، انحراف استاندارد آن ۲۲/۳۹، چولگی آن ۰/۴۳۸- و کشیدگی آن ۰/۲۰۲- به‌دست آمد. در متغیر عملکرد تحصیلی میانگین آن ۱۸/۰۹، انحراف استاندارد آن ۱/۷۷، چولگی آن ۱/۰۶۸- و کشیدگی آن ۰/۸۵۳ به‌دست آمد.

جدول ۲: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
مهارت‌های مطالعه	باورهای معرفت‌شناختی	۰/۲۵ **		۰/۲۵ **
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۳ **		۰/۳۳ **
عملکرد تحصیلی	باورهای معرفت‌شناختی	-۰/۳۳**	۰/۰۴۳	-۰/۲۸**
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۲ **	۰/۳۲**	۰/۶۴ **
عملکرد تحصیلی	مهارت‌های مطالعه	۰/۱۳ *		۰/۱۳ *

\*\*P<0.01 و \*P<0.05

جدول ۲ مقادیر ضرایب مستقیم و غیرمستقیم را به سمت متغیرهای ملاک نشان می‌دهد. اثر مستقیم باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب با مقادیر ۰/۲۵ و ۰/۳۳ بر روی مهارت‌های مطالعه در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. همچنین اثر مستقیم باورهای معرفت‌شناختی با ضریب ۰/۳۳- بر روی عملکرد تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. از سوی دیگر اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با ضریب ۰/۳۲ بر روی عملکرد تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. اثر مستقیم مهارت‌های مطالعه به سمت عملکرد تحصیلی نیز با ضریب ۰/۱۳ مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همچنین ضریب غیرمستقیم باورهای معرفت‌شناختی به سمت عملکرد تحصیلی نیز ۰/۰۴۳ به‌دست آمد که معنادار نیست، ولی ضریب غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی به سمت عملکرد تحصیلی ۰/۳۲ به‌دست آمد که این ضریب در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

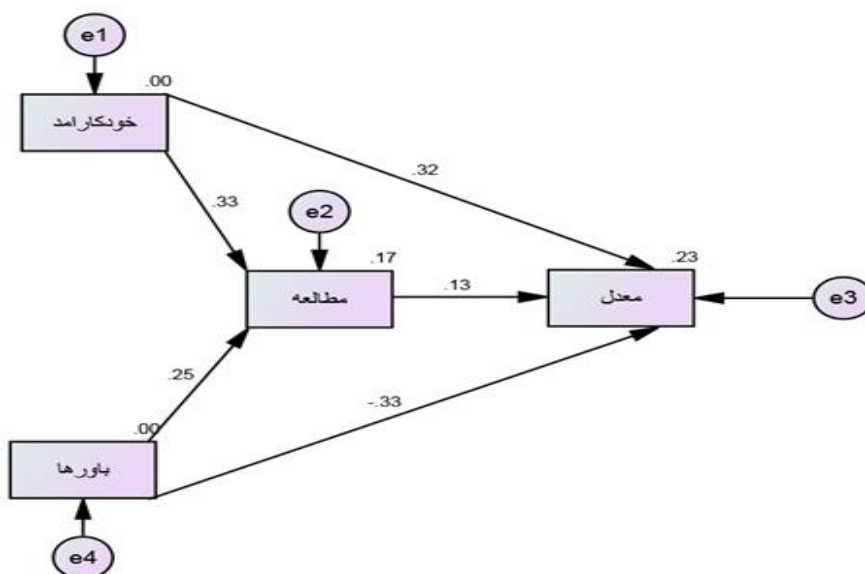
جدول ۳: مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی

مقدار	شاخص‌های برازندگی
۰/۸۴	آزمون مجذور کای ( $\chi^2$ )
$P \leq 0/05$	سطح معنی‌داری
۱	درجه آزادی (df)
۰/۸۴	نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )
۰/۹۹	شاخص نیکویی برازش (GFI) <sup>۱</sup>
۰/۹۸	شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) <sup>۲</sup>
۰/۹۹	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) <sup>۳</sup>
۱	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) <sup>۴</sup>
۱	شاخص برازندگی افزایشی (IFI) <sup>۵</sup>
۱	شاخص توکر-لویس (TLI) <sup>۶</sup>
۰/۲۶	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) <sup>۷</sup>

جدول ۳ مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. شاخص کای اسکوائر<sup>۸</sup> یک شاخص برازندگی مطلق به حساب می‌آید و هر چه از صفر بزرگ‌تر باشد، برازندگی مدل کمتر است؛ اما برای مدل‌های با حجم نمونه بزرگ، مجذور کای اسکوائر تقریباً همیشه از نظر آماری معنادار است، لذا شاخص دقیقی به نظر نمی‌آید (قاسمی، ۱۳۹۲). با توجه به این موضوع مقدار کای اسکوائر در مدل حاضر ۰/۸۴ به دست آمد و نسبت کای اسکوائر بر درجه آزادی ۰/۸۴ به دست آمد. یکی از شاخص‌های موردنظر، شاخص نیکویی برازش (GFI) است. مقدار این شاخص بین صفر و یک متغیر است و هرچه به یک نزدیک‌تر باشد، برازش بیشتری دارد. در مدل پژوهش حاضر این شاخص ۰/۹۹ به دست آمد. شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) نیز یکی از شاخص‌های مهم برازش است که مقدار آن اگر از ۰/۸۵ بیشتر باشد برازش الگو قابل‌قبول است. شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته در پژوهش حاضر ۰/۹۸ به دست آمد. شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) یک شاخص برازندگی افزایشی هنجار شده است و در تعیین برازش الگو به کار می‌رود. مقدار این شاخص باید بالای ۰/۹۰ باشد (قاسمی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر مقدار شاخص برازندگی هنجار شده ۰/۹۹ به دست آمد. شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و برازندگی افزایشی (IFI) شاخص‌هایی هستند که هر چه به ۱ نزدیک‌تر باشند، برازش مدل بهتر است. در پژوهش حاضر مقدار

1. goodness of fit index
2. adjusted goodness of fit index
3. normal of fit index
4. comparative of fit index
5. incremental of fit index
6. tucker - lewis index
7. root mean square error of approximation
8. chi - square

شاخص برازندگی تطبیقی ۱ و مقدار شاخص برازندگی افزایشی ۱ به دست آمد. شاخص دیگری که مدنظر است شاخص برازندگی هنجار نشده توکر - لویس (TLI) است. مقدار مطلوب این شاخص ۰/۹۰ در نظر گرفته می‌شود. مقدار شاخص توکر - لویس در پژوهش حاضر ۱ به دست آمد. همچنین شاخص ریشه تقریب میانگین مجذورات (RAMSEA) یکی از شاخص‌های برازندگی است که ریشه دوم میانگین مجذورات باقی مانده است و به عنوان تابعی از کواریانس تفسیر می‌شود. مقدار این شاخص هرچه به صفر نزدیک‌تر باشد، مدل برازش مناسب‌تری دارد که در پژوهش حاضر این مقدار برابر ۰/۲۶ به دست آمد. در مجموع مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان داد که، مدل استفاده شده در این پژوهش، مدلی روا می‌باشد، از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است و چهارچوب مناسبی را جهت بررسی عملکرد تحصیلی ارائه می‌دهد.



شکل ۲: مدل تحلیل مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر شناسایی روابط خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای مهارت‌های مطالعه در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه در چهارچوب یک مدل علی به روش تحلیل مسیر بود. به‌طورکلی مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان دادند که مدل پیشنهادی در این پژوهش، مدلی روا می‌باشد و از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد. نتیجه به‌دست‌آمده با پژوهش‌های جمالی و همکاران (۲۰۱۳)؛ چن و یوشر (۲۰۱۳) و براین و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. پورقاز، محمدی و دوستی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار هستند و دیرتر تسلیم موانع و مشکلات می‌شوند. نتایج پژوهش چن و یوشر (۲۰۱۳) نشان داد که خودکارآمدی بر روی توانایی یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. همچنین جمالی و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک عامل انگیزشی، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، روی میزان استقامت، تعهد و تلاش دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف تأثیر می‌گذارد و موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (بندورا، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی کم، از نقاط قوت و ضعف خود مطلع هستند، اهداف واقع‌بینانه انتخاب می‌کنند، عزت‌نفس بالایی دارند و نیز کنترل بیشتری بر زندگی خودشان دارند (کریم‌زاده و محسنی، ۱۳۸۵). بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که باورهای مثبت دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود، بر میزان خودکارآمدی آنان در عملکرد تحصیلی می‌افزاید و در نهایت سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ زیرا افزایش خودکارآمدی با هدف‌گزینی بهتر، تلاش بیشتر، استفاده از راهکارهای مناسب‌تر و عملکرد تحصیلی بهتر ارتباط دارد.

همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش، اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است. این یافته با نتایج تحقیقات لانگ، مونوی، خوبلاچ، هارپر و مرفی<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)؛ پیترسون و همکاران (۲۰۱۳) و بنی‌اسدی و پورشافعی (۱۳۹۱) همسو است. بلیک و لری<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، نمرات بالایی را در آزمون ریاضی کسب می‌کنند، از مهارت‌های مطالعه مناسب‌تری استفاده می‌کنند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و در مقایسه با سایر دانش‌آموزان از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. نتایج پژوهش لانگ و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که خودکارآمدی و اهداف یادگیری به علاقه‌مندی دانش‌آموزان نسبت به درس کمک می‌کنند، آن‌ها را به استفاده از مهارت‌های مطالعه مناسب ترغیب می‌کنند و باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند. همچنین پیترسون و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اشخاص با

1. Long, Monoi, Khoblauch, Harper & Murphy

2. Blake & Larry

خودکارآمدی بالا تمایل زیادی به برنامه‌ریزی مؤثر، ارائه عملکرد خوب، پذیرش ایده‌های جدید، استفاده از مهارت‌های مطالعه مناسب و رفع نیازهای دیگران دارند و از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی همچون توانایی ذهنی عمومی، تأثیراتی مستقیم و نیرومند بر روی مهارت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا از احساس شایستگی، انگیزش درونی، قدرت انتخاب، تعهد به اهداف و مهارت‌های مطالعه مناسب برخوردار هستند و در مقایسه با سایر دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی بالایی دارند (کمالی‌زارچ، کدیور، قاضی‌طباطبایی و کیامنش، ۱۳۸۵). بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که باور داشتن به توانایی و شایستگی خود و برخوردار بودن از حس خودکارآمدی می‌تواند بر مهارت‌های مطالعه، عملکرد تحصیلی، انجام دادن تکالیف، میزان تلاش و نوع راهبردهای شناختی مورد استفاده در دانش‌آموزان تأثیر بگذارد و باعث پیشرفت تحصیلی آنان شود.

علاوه بر این، تأثیر مستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های یلماز - توزون و توپکو (۲۰۱۰)؛ السینار و همکاران (۲۰۱۲) و دی-جانس و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. یلماز-توزون و توپکو (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فراشناخت و باورهای معرفت‌شناختی، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارند. نتایج پژوهش شومرا (۱۹۹۳) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان بر روی رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. همچنین السینار و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باورهای معرفت‌شناختی با مهارت‌های حل مسأله، تفکر و یادگیری، حضور فعال در کلاس و نگرش نسبت به مدرسه ارتباط دارد و بر روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که باورهای معرفت‌شناختی نقش تعیین‌کننده‌ای را در پردازش و تفسیر اطلاعات، درک و فهم معلومات، روش‌های یادگیری، سطح تفکر و مهارت‌های حل مشکل دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و به‌عنوان یک شاخص قوی برای معلمان در جهت فهم رفتار و افکار دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرند (ارگون و کاراز، ۲۰۱۳). بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که باورهای معرفت‌شناختی بر حضور فعال در یادگیری، مقاومت و پشتکار در مواجهه با تکالیف دشوار، درک مطلب، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و در نهایت سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین تأثیر غیرمستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش تأیید نشد. نتیجه به‌دست‌آمده با پژوهش‌های کیزیلگونس و همکاران (۲۰۰۹)؛ برامی و

همکاران (۲۰۰۹) و رضایی (۱۳۸۸) ناهمسو است. دلیل ناهمسو بودن می‌تواند به علت استفاده از ابزارهای گوناگون، گروه‌های متفاوت سنی و فرهنگ‌های متفاوت شرکت‌کنندگان در پژوهش باشد. کیزیلگونوس و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باورهای معرفت‌شناختی بر مهارت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. نتایج پژوهش رضایی (۱۳۸۸) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی می‌تواند بر استفاده از مهارت‌های مطالعه و راهبردهای یادگیری دانشجویان تأثیر داشته باشد. نتایج پژوهش شومر و همکاران (۱۹۹۲)؛ نقل از هاگان و مونیر<sup>۱</sup>، (۲۰۱۱) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان بر مهارت‌های مطالعه آنان تأثیر می‌گذارند. نتایج پژوهش هوفر<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی می‌تواند به صورت غیرمستقیم بر روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. همچنین برامی و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در چگونگی یادگیری دانش‌آموزان، استفاده از مهارت‌های مطالعه مناسب، تبیین و تفسیر اطلاعات، کنترل فراشناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که توسعه باورهای معرفت‌شناختی، نقش مهمی در تسهیل تغییرهای مفهومی، سازماندهی دانش علمی در ساختارهای شناختی و فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند و فهم ارتباط باورهای دانش‌آموزان با عوامل تأثیرگذار در محیط یادگیری به تبیین موفقیت‌ها و مشکلات دانش‌آموزان در کلاس درس کمک می‌کند و برای بهبود آموزش مؤثر است (بوهل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در چگونگی یادگیری، آموزش، انتخاب راهبردهای شناختی و فراشناختی، تبیین و تفسیر اطلاعات، پشتکار و مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و بر روی پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارند.

به‌علاوه، یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که مهارت‌های مطالعه اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های حسن‌بیگی و همکاران (۲۰۱۱)، کاراکیس (۲۰۱۳) و رضایی (۱۳۸۸) همسو است. حسن‌بیگی و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانشجویان با معدل بالا در مقایسه با دانشجویان با معدل پایین، مهارت‌های مطالعه بهتری را دارند و از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. نتایج پژوهش رضایی (۱۳۸۸) نشان داد که آموزش مهارت‌های مطالعه، باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و عملکرد تحصیلی آن‌ها را بهبود می‌بخشد. بوهلر، شویند و فولس<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش خود دریافتند که راهبردهای یادگیری و مطالعه، یادگیری را بهبود می‌بخشد و عملکرد

---

1. Hakan & Munire
2. Hofer
3. Buehl
4. Boehler, Schwind & Folse

تحصیلی دانشجویان را بالا می‌برد. همچنین کاراکیس (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزانی که در مطالعه خود از مهارت‌ها و تکنیک‌های مطالعه مؤثر استفاده نمی‌کنند، نمی‌توانند برای مطالعه خود برنامه‌ریزی کنند، قادر به سازگار کردن خود با سطح کلاس نیستند، دارای انگیزه کافی برای یادگیری و مطالعه نیستند و در نهایت با شکست تحصیلی روبه‌رو می‌شوند، در مقابل دانش‌آموزانی که از مهارت‌های مطالعه مؤثر استفاده می‌کنند، به سطوح بالای موفقیت می‌رسند و نگرش مثبتی نسبت به درس و تحصیل دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که علاوه بر هوش، انگیزه، ویژگی‌های عاطفی و کیفیت آموزش، مهارت‌های مطالعه در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی ایفا می‌کند و یکی از دلایل شکست تحصیلی دانش‌آموزان به ضعف مهارت‌های مطالعه آنان مربوط می‌شود (حقانی و خدیو‌زاده<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). نارسایی مهارت‌های مطالعه می‌تواند تمام مزایای یک محیط آموزشی مطلوب و حتی قابلیت‌های هوشی، شخصی و سلامت جسمی - روانی دانش‌آموزان را به‌طور منفی تحت‌الشعاع خود قرار دهد و از طرفی در صورت کارآمدی می‌تواند بسیاری از نارسایی‌های احتمالی در محیط‌های آموزشی و یا حتی کاستی در انگیزش تحصیلی و سلامت جسمی - روانی را که می‌تواند تأثیر نامطلوبی در عملکرد تحصیلی را داشته باشد، را تعدیل یا جبران کند (کوشان و حیدری، ۱۳۸۵). بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان، درک مطلب، سرعت یادگیری، خودپنداره، برنامه‌ریزی، تنظیم وقت و قدرت حل مسأله آنان را افزایش می‌دهد و موجب افزایش انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

به‌علاوه از جمله یافته‌های مهم این پژوهش آن بود که متغیر مهارت‌های مطالعه در روابط بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی دارد. نتایج برخی از مطالعات (کیزیلگونس و همکاران، ۲۰۰۹؛ السینار و همکاران، ۲۰۱۲؛ پیترسون و همکاران، ۲۰۱۳؛ چن و یوشر، ۲۰۱۳) وجود رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و مهارت‌های مطالعه را از یک‌سو و وجود رابطه بین مهارت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی (حسن‌بیگی و همکاران، ۲۰۱۱؛ کاراکیس، ۲۰۱۳) را از سوی دیگر مورد تأیید قرار دادند؛ بنابراین فرض نقش میانجی مهارت‌های مطالعه در میان خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و عملکرد تحصیلی در میان دانش‌آموزان که مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر است، به‌نوعی با سوابق تحقیق حاضر مطابقت دارد.

یافته‌های این پژوهش با چندین محدودیت مواجه است: اول این‌که جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش از دانش‌آموزان و به کمک پرسشنامه بوده است و احتمال سوگیری وجود دارد. دوم، روش معادلات ساختاری علیت را ثابت نمی‌کند، بنابراین در استفاده از علت و معلول در این پژوهش، باید



جوانب احتیاط رعایت شود. سوم این که نمرات نیمسال اول نمی تواند بهترین شاخص برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش آموزان باشد، به نظر می رسد در صورت وجود آزمون های معیار شده برای عملکرد تحصیلی، یافته ها از اطمینان بیشتری برخوردار خواهند بود. چهارم، پژوهش حاضر روی دانش آموزان دوره متوسطه اول انجام شد، بنابراین برای تعمیم به سایر گروه ها باید احتیاط کرد. پیشنهاد می شود پژوهشگران بعدی نقش میانجی سایر متغیرهای شناختی را مورد بررسی قرار دهند، در مورد متغیرهای دخیل دیگر در عملکرد تحصیلی نظیر عوامل خارجی (مانند معلمان) و عوامل داخلی مانند (سطح انتظارات و ارزش تحصیل و درس برای افراد) به انجام پژوهش بپردازند و برای آزمون الگوهای مشابه و تعمیم یافته ها از نمونه های دیگری با سنین و مقاطع تحصیلی متفاوت استفاده کنند. همچنین با توجه به تأثیر مستقیم مهارت های مطالعه بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پیشنهاد می شود جزوات آموزشی در زمینه مهارت های مطالعه صحیح به دانش آموزان در بدو ورود به مدرسه ارائه شود و کارگاه های آموزشی مهارت های صحیح مطالعه در طول سال تحصیلی برگزار شود. از سوی دیگر با توجه به این که خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت شناختی از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان می باشند، پیشنهاد می شود که نظام آموزشی برنامه هایی را برای رشد و ارتقاء سطح خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت شناختی دانش آموزان در نظر بگیرد.

## منابع

- احمدی، پری. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای روابط ساختاری بین خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی، هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و تیزهوش پایه اول دبیرستان‌های تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه ارومیه.
- بادله‌شמושکی، محمدتقی؛ حسینی، عابدین؛ چرکزی، عبدالرحمان؛ جعفری، یعقوب و بخشا، فوزیه. (۱۳۹۲). «مهارت‌های مطالعه و ارتباط آن با وضعیت تحصیلی دانشجویان». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۱)، ۶۶-۷۱.
- بنی‌اسدی، علی و پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). «نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین». *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴، ۱۰۲-۸۱.
- پورقاز، عبدالوهاب؛ محمدی، امین و دوستی، مرضیه. (۱۳۹۲). «بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی». *نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۰(۳۷)، ۱۳۵-۱۲۳.
- حاجی‌یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکرااله و فتحی، فتانه. (۱۳۹۳). «رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی». *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳(۴)، ۹۳-۷۵.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۸). «نقش باورهای معرفت‌شناختی، سبک‌های تفکر و راهبردهای یادگیری در عملکرد تحصیلی دانشجویان». *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۴(۱۶)، ۲۰۴-۱۸۸.
- رضایی، زمانه. (۱۳۸۸). *بررسی اثربخشی شناخت درمانی، آموزش مهارت‌های مطالعه و حساسیت‌زدایی منظم در کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر شهرستان سقز*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه ارومیه.
- سیف، دیبا؛ رضویه، اصغر و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۶). «رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش درباره فرآیند یادگیری و دانش ریاضی». *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۷(۱)، ۱۹-۱.
- علی‌بخشی، زهرا و زارع، حسین. (۱۳۸۹). «اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویانم». *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۳)، ۸۰-۶۹.
- عیسی‌زادگان، علی؛ دستوری، رامین و عبدلی‌سلطان‌احمدی، جواد. (۱۳۹۱). «اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی بر خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر مقطع پیش‌دانشگاهی». *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، ۸(۴-۳)، ۹۴-۷۳.

- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمین؛ امانی، جواد و مال احمدی، احسان. (۱۳۸۹). «نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی در دانشجویان». *مجله روان‌شناسی*، ۱۴(۴)، ۴۳۲-۴۱۷.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۲). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد (Amos Graphics)*. تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- کدیور، پروین؛ تنها، زهرا و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۹۱). «رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی». *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۳)، ۲۶۵-۲۵۱.
- کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۸۵). «بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران». *مجله مطالعات زنان*، ۴(۲)، ۴۵-۲۹.
- کمالی‌زارچ، محمود؛ کدیور، پروین؛ قاضی‌طباطبایی، محمود و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۵). «نقش منابع خودکارآمدی و ویژگی‌های میانجی شخصی در خودکارآمدی و عملکرد ریاضی». *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۶(۱،۲)، ۲۰۶-۱۸۵.
- کوشان، محسن و حیدری، عباس (۱۳۸۵). «بررسی عادات‌های مطالعه در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی سبزوار». *مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی سبزوار*، ۳(۴)، ۱۸۹-۱۸۵.
- نظری‌شاکر، حسین؛ فتح‌تبارفیروزجایی، کاظم و کرامتی، محمدرضا. (۱۳۹۰). «بررسی رابطه بین عادات‌های مطالعه و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهرستان بابل». *فصلنامه علوم تربیتی*، ۱۳(۱۵)، ۷۱-۵۹.
- هاشمی‌شیخ‌شبابی، اسماعیل. (۱۳۸۰). *بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- Abesha, A. G. (2012). *Effects of parenting styles, academic self-efficacy and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia*. A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy, School of Psychology and Social Science, Faculty of Computing, Health, and Science, Edith Cowan University.
- Aquino, L. B. (2011). "Study habits and attitudes of freshmen students: Implications for academic intervention programs". *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1116-1121.
- Bandura, A. (2006). "Toward a Psychology of Human Agency". *Journal of Psychological Science*, 1(2), 1-17.
- Banville, D., Desrosiers, P., Genet - volet, Y. (2000). "Translating questionnaire and inventories using a cross-cultural translation technique". *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 374-387.
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K. (2013). "The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement". *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484-501. <http://dx.doi.org/10.1111/j.20448279.2012.02076.x>.

- Blake, S., Larry, L. (2006). "Exploring the relationship between academic self - efficacy and middle school students' performance on a high - stakes mathematics test", *Teacher education - Inservice / Professional Development*; 2, 655-656.
- Boehler, M. L., Schwind, C. J., Folsie, R. (2007). "An evaluation of study habits of third year students in surgical clerkship". *American Journal of Surgery*, 181(3), 263-271.
- Braten, I., Stromso, H. I., Britt, A. (2011). "Do students' beliefs about knowledge and knowing predict their judgement of texts' trust worthiness?", *Educational Psychology*, 31(2), 177-206.
- Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., Chiu David, A. (2014). "A Longitudinal multilevel model analysis of the within - person and between - person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance". *Journal of School Psychology*, 24, 123-130.
- Bromme, R., Pieschl, S., Stahl, E. (2009). "Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and meta cognition". *Meta cognition and Learning*, 5(1), 7-21.
- Buehl, M. (2008). "Assessing the multi dimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures. In M.S, Khine. (Ed.), Knowing, knowledge and beliefs". *Epistemological studies across diverse cultures*, 41(2), 65-112.
- Buehl, M. M., Alexander, P. A. (2006). "Examining the dual nature of epistemological beliefs". *International Journal of Educational Research*, 45, 28-42.
- Cam, A., Sulun, Y., Topcu, M., Guven, G. (2015). "The examination of pre-service teachers' epistemological beliefs in terms of Hofer's and Hammer & Elby's view". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 249-253.
- Chen, J., Usher, E. (2013). "Profiles of the sources of science self-efficacy". *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.11.002>.
- Chen, J. A., Pajares, F. (2010). "Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science". *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
- Congos, D. (2009). "Certified supplemental instruction trainer". *University of Central Florida: Dergisi*, 38, 82-93.
- Coughlan, J., Swift, S. (2011). "Student and tutor perceptions of learning and teaching on a first - year study skills module in a university computing department". *Educational Studies*, 37(5), 529-539.
- Cvetkova Dimov, B., Atanasoska, T., Iliev, D., Andonovska Trajkovska, D., Seweryn-Kuzmanovska, M. (2015). "Importance of investment in research's of students and teachers epistemological and pedagogical beliefs". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1299-1303.
- De-Juanas, A., Navarro, E., Ezquerro, A. (2014). "Student's epistemological beliefs and the perception about university professor. A study with science students". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1343-1347.

- Dickson, G. L., Chun, H. (2011). "A psychoecological model of academic performance among hispanic adolescents". *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1581-1594.
- Duell, O. K., Schommer-Aikins, M. (2001). "Measures of people's beliefs about knowledge and learning". *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
- Eun Sun, S., Byoung Mo, P. (2016). "Health behaviors and academic performance among korean adolescents". *Asian Nursing Research*, 10, 123-127.
- Ferla, J., Valcke, C., Cai, Y. (2009). "Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships". *Journal of Learning and Individual Differences*, 19(3), 499-505.
- Gallagher, M. (2012). "Self-efficacy. In V. Ramachandran (Ed.)", *Encyclopedia of human behavior*, 2, 314-320. Oxford, UK: Elsevier.
- Glynn, J. G., Sauer, P. L., Wood, G. R. (2005). "Evaluating evaluations: A review of a student evaluation of faculty process". *Proceedings of the academy of educational Leadership*, 10(2), 47-48.
- Haghani, F., Khadivzade, T. (2009). "The effect of a learning and study skills workshop on talented students' isfahan university of medical sciences". *Iranian Journal of Medical Education*, 9(1), 31-40.
- Hakan, K., Munire, E. (2011). "Profiling individual differences in under graduates, epistemological beliefs: gender, domain and grade differences". *Procedia-Social and Behavioral sciences*, 31, 738-744.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. R. (2011). "The relationship between study skills and academic performance of uni versity students", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1416-1424.
- Hofer, B. K. (2004). "Exploring the dimentions of personal epistemology in differing classroom contexts: student interpretations during the first year of college". *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129-163.
- Jamali, M., Noroozi, A., Tahmasebi, R. (2013). "Factors affecting academic self-efficacy and its association with academic achievement among students of bushehr university medical sciences", *Iranian Journal of Medical Education*, 13(8), 629-641.
- Kanmani, T., Chitra, N., Marimuthu, P., Malathi, T. (2016). "Assessment of study skills of fifth term medical students- an experience at a private medical college", *Medical Science*, 5(9), 48-69.
- Karakis, O. (2013). "University preparatory class students study skills", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3195-3209.
- Khurshid, F., Tanveer, A., Qasmi, F. (2012). "Relationship between study habits and academic achievement among hostel living and day scholars' university Students", *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(2), 34-42.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C., Sungur, S. (2009). "Modeling the relations among stud ents epistemological beliefs, motivation, learning approach and achievement". *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-255.
- Long, J. F., Monoi, S., Khoblauch, D., Harper, B., Murphy, P. K. (2007). "Academic motivation and achievement among urban adolescents". *Urban Education*, 42, 196-222.

- Mac Namara, D., Penner, K. (2006). "Using study skills and motivation predict academic success". *Journal for research in mathematics education*, 21(3), 33-46.
- Meera, K., Dustin, N. (2013). "Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals and effort regulation matter". *Journal of School Psychology*, 31, 67-72.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann arbor, MI: University of Michigan.
- Nasiriyani, A., Azar, H. K., Noruzy, A., Dalvand, M. R. (2011). "A model of self-efficacy, task value, achievement goals, effort and mathematics achievement", *International Journal of Academic Research*, 3(2), 612-618.
- Neri, D. L. E. (2007). "Learning styles and study skills among nursing students". *Liceo Journal of Higher Education Research*, 5(1), 97-109.
- Nonis, S. G., Hudson, G. I. (2010). "Performance of college students: Impact of study time and study habits". *Journal of Education for Business*, 85, 229-238.
- Orgun, F., Karaoz, B. (2013). "Epistemological beliefs and the self-efficacy scale in nursing students". *Nurse Education Today*, 34(6), 37-40.
- Paechter, M., Rebmann, K., Schloemer, T., Mokwinski, B., Hanekamp, Y., Arendasy, M. (2013). "Development of the oldenburg epistemic beliefs questionnaire (OLEQ), a German questionnaire based on the epistemic belief inventory (EBI)", *Current Issues in Education*, 16(1): ISSN 1099-839X.
- Pakdaman Savoji, A., Niusha, B., Boreiri, L. (2013). "Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1160-1165.
- Parker, P. D., Marsh, W. W., Ciarrochi, J., Marshal, S., Abduljabbar, A. (2014). "Juxt aposing math self-efficacy and self-concepts as predictors of long-term achievement out comes. Educational Psychology", *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(1), 29-48. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>.
- Patrick, H., Hicks, L., Ryan, A. M. (1997). "Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work". *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Peng, H., Fitzgerald, G. E. (2006). "Relationships between teacher education students' epistemological beliefs and their learning outcomes in a case based hyper media learning environment", *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(2), 255-281.
- Pepe, K. (2012). "A research of the relationship between study skills of students and their GPA", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1048-1057.
- Peterson-Graziose, V., Bryer, J., Nikolaidou, M. (2013). "Self-esteem and self-efficacy as predictors of attrition in associate degree nursing students", *Journal of Nurse Education*, 52(6), 351-354.
- Ricco, R., Pierce, S., Medinilla, C. (2010). "Epistemic beliefs and achievement motivation in early adolescence", *Journal of early adolescence*, 30(2), 305-340.

- Schommer, M. (1990). "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). "Epistemological development and academic performance among secondary students", *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 406-411.
- Schunk, D. H. (2003). "Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation". *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Scott, W. D., Dearing, E., Reynolds, W. R., Lindsay, J. E., Baird, G. L., Hamill, S. (2008). "The role of cognitive self-regulation in depression: Examining self-efficacy appraisals and goal characteristics in youth of a northern plains tribe". *Journal of Research on Adolescence*, 18, 379-394.
- Shabani Varaaki, B. (2003). "Epistemological beliefs and leadership style among school principals", *International Education Journal*, 12(3), 224-231.
- Ulcinar, U., Akar, C., Demir, M., Demirhan, G. (2012). "An investigation on epistemological beliefs of university students", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5133-5137.
- Wagner, P., Schober, B., Spiel, C. (2008). "Time investment and time management: An analysis of time students spend working at home for school". *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 139-153.
- Yilmaz-Tuzun, O., Topcu, M. S. (2010). "Investigating the relationships among elementary school students' epistemological beliefs, meta cognition and constructivist science learning environment". *Journal of Science Teacher Education*, 21(3), 255-273.
- Yu, D. D. (2011). "How much do study habits, skills and attitudes affect student performance in introductory college accounting courses?", *New Horizons in Education*, 59(3), 1-15.