

# روابط علی عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی‌گری خود کارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اهواز

نویسندگان: عبدالعباس ظهیری<sup>۱\*</sup>، دکتر منیجه شهنی بیلاق<sup>۲</sup>  
و زنده یاد دکتر جمال حقیقی مبارکه<sup>۳</sup>

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی
  ۲. استاد گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز
  ۳. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز
- \*نویسنده مسئول: عبدالعباس ظهیری abbaszeheiri@yahoo.com

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، آزمایش برانزندی مدل پیشنهادی معادلات ساختاری روابط مستقیم و غیر مستقیم، عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی‌گری خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اهواز است. این پژوهش در دو مرحله؛ مطالعه مقدماتی و اصلی انجام شد. هدف مطالعه مقدماتی، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی (پایایی و روایی) پرسشنامه‌ها بود. در این مرحله از تحقیق ۱۳۰ دانش‌آموز دختر و پسر دبیرستانی از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز برای تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی چند مرحله‌ای، انتخاب شدند. در مرحله اول، پایایی و روایی ابزارها مورد بررسی قرار گرفت و در مرحله دوم تحقیق نیز ۴۰۰ دانش‌آموز (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) دبیرستانی شهر اهواز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای به منظور آزمون فرضیه‌ها و برآزش مدل پیشنهادی، انتخاب شدند. بر اساس نتایج پژوهش، مدل پیشنهادی معادلات ساختاری روابط علی متغیرهای مذکور، از برآزش قابل قبولی برخوردار بود. با وجود این، برای این که مدل مذکور به طور مناسبی با داده‌ها برآزش یابد، اصلاح مدل و حذف مسیرهای غیر معنی‌دار، ضروری به نظر می‌رسید. اکثر شاخص‌های برانزندی از انطباق کامل مدل اصلاح شده با داده‌ها حکایت داشت. در مدل پیشنهادی پژوهش، بین مسیرهای مستقیم عملکرد تحصیلی قبلی و بعدی، عملکرد تحصیلی قبلی و خودکارآمدی برای یادگیری، عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه، انجام تکالیف خانه و خودکارآمدی برای یادگیری، انجام تکالیف خانه و عملکرد تحصیلی بعدی، خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی، رابطه معنی‌دار مشاهده شد ولی مسیرهای مربوط به مسئولیت‌پذیری، معنی‌دار نبودند.

**کلیدواژه‌ها:** عملکرد تحصیلی، انجام تکالیف خانه، خودکارآمدی برای یادگیری، مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری، مدل سازی معادلات ساختاری.

• دریافت مقاله: ۸۹/۷/۲۳

• پذیرش مقاله: ۹۰/۲/۱۴

*Journal of Shahed  
University  
Eighteenth Year, No.1  
Spring & Summer 2011*

Training & Learning  
Researches

دوفصلنامه دانشگاه شاهد  
سال هجدهم - دوره جدید  
شماره ۱  
بهار و تابستان ۱۳۹۰

## مقدمه

انسان‌ها در طی سال‌های محدود عمر خویش با تجربه‌های متنوع و مختلفی رو به رو شده‌اند و همواره سعی داشته‌اند تا آن تجارب را به بهترین شکل ممکن به افراد دیگر و به ویژه به نسل‌های بعدی منتقل نمایند. بدین منظور، آموزش آغاز شد و روز به روز به سوی بهبود پیش رفت. نظریه‌های متنوعی در این باب مطرح شد و هر کدام به نوبه خود بر کیفیت آموزش‌ها افزود. لذا مباحثی، همچون نحوه تدریس و آموزش، نحوه ارائه تکالیف به یادگیرندگان، وضعیت اجتماعی-اقتصادی-فرهنگی و شناختی دانش‌آموزان و خانواده آنها، نحوه ارزیابی آموخته‌های دانش‌آموزان و هزاران موضوع دیگر مورد توجه محققان قرار گرفته است که نتایج بسیاری از این تحقیقات منجر به تغییرات عمده‌ای در فرایند آموزش و یادگیری شده است. اما، آن چه از ابتدا تا کنون به عنوان جزء لاینفک آموزش بوده و هست موضوعی با عنوان تکالیف است. تکالیف یکی از مؤلفه‌های ساختاری است که آن را به عنوان عامل تاثیرگذار بر فرایندهای شناختی-انگیزشی دانش‌آموزان معرفی می‌کنند. از این دیدگاه، ساختار کلاس، تکالیف، نمره‌ی تکالیف و چگونگی برخورد دانش‌آموزان با تکالیف، عناصر مرکزی یادگیری آموزشی را تشکیل می‌دهند [۱]. بخشی از تکالیف به عنوان کار کلاسی<sup>۱</sup> در مدرسه انجام می‌شود و بخشی دیگر را دانش‌آموز با خود به منزل برده تا علاوه بر آموزگاران، اولیای مدرسه و دانش‌آموز، والدین نیز درگیر کار تحصیل وی شوند. بدین ترتیب، بخشی از وقت خارج از مدرسه دانش‌آموز به انجام تکالیف اختصاص می‌یابد. این نوع تکالیف را اصطلاحاً تکالیف خانه<sup>۲</sup> می‌نامند. این سؤال که تکالیف چه اثرهای مثبت یا منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند، سؤال مهمی است که بر اساس آن معلمان، برنامه‌ریزان، محققان و متولیان آموزش و پرورش برای رسیدن به هدف‌های آموزشی خود

تصمیم‌گیری می‌کنند.

در برخی کشورها، تکالیف خانه لااقل در سطح مدارس ابتدایی یا به کلی حذف شده و یا اگر تکالیفی برای دانش‌آموزان تعیین شود، اکثراً اختیاری یا تداوم‌فعالیتی است که در کلاس درس شروع شده و علاقه و انگیزه ادامه آن در آنان ایجاد شده است. در برخی از جوامع، منجمله ایران، تکالیف خانه هنوز جایگاه سنتی و ارزشی خود را حفظ نموده است. از آنجا که گروه‌های مختلفی درگیر آن می‌باشند این مسئله هنوز به عنوان یک موضوع روز مطرح بوده و طیف وسیعی از افکار و عقاید مختلف و گاه متضادی را در بر می‌گیرد [۲].

به علاوه، نظریه بندورا<sup>۳</sup> از نظریه‌های رفتاری تکامل یافته، اما به طور فزاینده‌ای به شکل شناختی نزدیک می‌باشد [۳]. نظریه اجتماعی-شناختی بیان می‌کند که عوامل اجتماعی-شناختی و رفتاری، نقش مهمی در یادگیری ایفا می‌کنند. در این نظریه بندورا الگوی تعیین گری متقابل<sup>۴</sup> را مطرح می‌کند که مرکب از سه عامل اصلی است: رفتار، شخص/شناخت و محیط. به نظر بندورا این عوامل می‌توانند در تعامل با هم بر یادگیری اثر بگذارند: عوامل محیطی بر رفتار تاثیر می‌گذارند، رفتار محیط را تحت تاثیر قرار می‌دهد و عوامل شخصی (شناختی) رفتار را تحت تاثیر قرار می‌دهد [۴].

بندورا [۵] فرض کرد که باورهای کارآمدی بر سطح تلاش، پافشاری و انتخاب فعالیت‌ها اثر می‌گذارند. دانش‌آموزانی با مفهوم کارآمدی بالا نسبت به دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف آموزشی بیشتر شرکت می‌کنند، سخت‌تر کار می‌کنند و وقتی با مشکلات رو به رو می‌شوند زمان بیشتری مقاومت می‌کنند. شواهدی وجود دارد که خودکارآمدی با دو شاخص انگیزشی یعنی، درجه بندی عملکرد و مصرف انرژی در ارتباط است. به عنوان مثال، خودکارآمدی ادراک شده برای یادگیری با درجه بندی دانش‌آموزان از حل مسائل ریاضی به طور مثبت

<sup>3</sup> . Bandura

<sup>4</sup> . reciprocal determinism

<sup>1</sup> . class work

<sup>2</sup> . homework

همبسته است [۶] و [۷].

خودکارآمدی بر انتخاب فعالیت‌ها، کوشش‌ها و پایداری در تکالیف موثر است. مقایسه دانش‌آموزانی که به قابلیت‌های یادگیری خود شک دارند نسبت به آنهایی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند، نشان می‌دهد که دسته دوم برای انجام یک تکلیف با میل شرکت می‌کنند، سخت‌تر کار می‌کنند و هنگامی که با مشکلات مواجه می‌شوند، پایداری طولانی و بیشتری از خود نشان می‌دهند. دانش‌آموزان عملکرد خود را به عنوان راهنمای قابل اعتماد برای ارزیابی خودکارآمدی به کار می‌برند. موفقیت‌ها، خودکارآمدی را بالا می‌برد و شکست‌ها، آن را پائین می‌آورد. اما به محض اینکه ادراک خودکارآمدی نیرومندی رشد و گسترش یافت، یک شکست نمی‌تواند تاثیر زیادی بر آن داشته باشد [۳۳].

به علاوه، یادگیرندگان می‌توانند اطلاعات خودکارآمدی را از دانش‌دیگران به واسطه تشابهات اجتماعی در کلاس درس به دست آورند. افراد همانند، بهترین منبع برای مقایسه هستند. دانش‌آموزانی که عملکرد همکلاس‌های شبیه به خود را در یک تکلیف مشاهده می‌کنند، مستعد این باور هستند که آنها نیز دارای عملکردی شبیه به همکلاس‌های خود هستند. چنین اطلاعاتی که از نمونه‌جانشین به دست می‌آیند نسبت به اطلاعاتی که بر پایه عملکرد خود شخص فراهم می‌آیند، اثر ضعیف‌تری بر خودکارآمدی دارند و این خودکارآمدی می‌تواند به وسیله شکست‌های بعدی کاهش یابد. دانش‌آموزان غالباً اطلاعات موثر بر خودکارآمدی را از والدینی که در انجام تکالیف توانا هستند دریافت می‌کنند. بازخوردهای مثبت، خودکارآمدی را بالا می‌برند، اما اگر کوشش‌های دانش‌آموزان به طور ناقص نتیجه دهند، این افزایش موقتی خواهد بود. همچنین، دانش‌آموزان اطلاعات کارآمدی را از واکنش‌های فیزیولوژیکی مانند، ضربان قلب و تعریق به دست می‌آورند. این علامت‌ها نشانه‌های اضطرابی هستند که می‌توانند بدین معنی باشند که

شخص فاقد مهارت‌های لازم است. البته اطلاعات به دست آمده به طور خودکار، خودکارآمدی را تحت تاثیر قرار نمی‌دهند بلکه به واسطه ارزیابی شناختی بر آن موثر هستند [۳۳].

در همین رابطه، فرآیند مسئولیت‌پذیری در طی دوره‌های زندگی انسان معانی متفاوتی به خود می‌گیرد. در مراحل اولیه رشد افراد تنها نیازهای خاص خود را در نظر می‌گیرند؛ در مرحله بعد زمانی که فرد از خودمداری به طرف مسئولیت‌پذیری حرکت می‌کند، کشف مفهوم مسئولیت‌پذیری موجب می‌شود که فرد نیازهای خود و دیگران را در نظر بگیرد و برای دیگران در پیچه‌ای باز کند. مرحله ارزش‌قائل شدن برای فداکاری و مسئولیت‌پذیری یعنی پشتیبانی از افراد وابسته و آسیب‌پذیر و تمایل به تسلیم‌پذیری در مقابل انتظارات دیگران. افراد دیگر از محبت‌های فرد، بیش از خود او، استفاده می‌کنند. کسب آگاهی از عدم تعادل بین خود و دیگران موجب برقراری عدالت تازه‌ای می‌شود؛ عدالتی که تنش بین خودمداری و مسئولیت‌پذیری را از بین می‌برد [۸].

کلی<sup>۱</sup> [۸]، بر این باور است که مسئولیت‌سرنوشت ما بر دوش خودمان است و مقصر اصلی شکست فرد در خود شکوفایی سازه‌های شخصی او است که برایش مشکلاتی به وجود می‌آورد. هریک از ما سازه‌های خاص خود را شکل داده و سپس آنها را از طریق تجربه مورد ارزیابی قرار می‌دهد. بر اساس همین ارزیابی یا خود را با آن سازگار می‌کنیم یا این که آن را جرح و تعدیل کرده و بر اساس آن، تجربه‌های جدید را می‌سازیم. از آنجایی که سازه‌ها ساخته و پرداخته خودمان هستند، پس در قبال آنها مسئول هستیم. به علاوه، چون سازه‌ها اعمال و رفتار ما را هدایت می‌کنند، بنابراین، ما مسئول اعمال و رفتار خود هستیم و از این طریق سرنوشت خود را ورق می‌زنیم.

نظریه اریکسون<sup>۲</sup> نیز پیش‌بینی می‌کند اشخاصی که

<sup>۱</sup> Kelly

<sup>۲</sup> Erickson

دارد [۱۰].

تکلیف خانه به فعالیت‌های آموزشی اطلاق می‌گردد که فراگیران در خارج از کلاس و در جهت هدف‌های درسی، به صورت انفرادی یا جمعی انجام می‌دهند. تکلیف خانه به معنای مجموعه فعالیت‌هایی است که به منظور تعمیق یادگیری دانش آموزان، در ساعاتی که در آموزشگاه حضور ندارند، صورت می‌گیرد. تکلیف فعالیتی است که بعد از تدریس، به دانش آموزان داده می‌شود و ممکن است در کلاس زیر نظر معلم یا در خانه انجام شود. تکلیف خانه وظیفه‌ای است که معلمان برای دانش آموزان معین می‌کنند تا آنها را در خارج از مدرسه انجام دهند [۱۱]. با توجه به تعاریف ارائه شده درباره‌ی تکالیف خانه می‌توان چنین نتیجه گرفت که تکلیف خانه یک وظیفه است، توسط معلم ارائه و کنترل می‌شود، توسط فراگیران انجام می‌شود و هدف‌های متفاوتی را در بر می‌گیرد. شاید بتوان گفت، در فرآیند یاددهی، هیچ فعالیتی به اندازه تکالیف خانه عوامل مختلفی چون محتوا، فراگیر، معلم، و اولیا را به هم پیوند نمی‌دهد. همچنین، تکلیف یک اصل مهم در فرآیند یاددهی-یادگیری محسوب می‌شود.

زیمرن<sup>۲</sup>، بندورا و مارتینز پونز<sup>۳</sup> [۱۲] نیز در پژوهش خود نتیجه گرفتند که خودکارآمدی تحصیلی میانجی خودکارآمدی برای یادگیری خودگرا و پیشرفت تحصیلی است. در مطالعه‌ی کلسترمن<sup>۴</sup> [۱۳] باورها و پیشرفت ریاضی ۴۲۹ دانش آموز کلاس هفتم را بررسی کرد. نتایج مدل سازی معادلات ساختاری نشان داد که اگر باورها به عنوان یک سازه منفرد پنداشته شوند، رابطه بین باورها و پیشرفت ریاضیات از وقتی که باورها به عنوان متغیرهای مستقل پنداشته شوند قوی‌تر است. نورویچ<sup>۵</sup> [۱۴] دریافت که علیرغم همبستگی متوسط بین باورهای خودکارآمدی و عملکرد، باورهای خودکارآمدی تنها عامل تأثیرگذار بر عملکرد نیست،

از لحاظ توانایی به تأخیر انداختن ارضای نیازهای فوری به نفع هدف‌های طولانی مدت از قدرت خود بیشتری برخوردارند، در مقایسه با اشخاصی که قدرت خود در آنها کمتر است از لحاظ اخلاقی، پختگی بیشتری دارند. مطالعاتی که با دانشجویان دانشگاه انجام گرفته است، این پیش بینی را تأیید می‌کند. کودکانی که قادر بودند ارضای نیازهای بلادرنگ خود را به تأخیر بیندازند، از لحاظ مسئولیت پذیری به میزان بالایی درجه بندی شدند و کمتر احتمال داشت که در یک بازی تقلب کنند [۹].

الیس<sup>۱</sup> فرد را در مرکز عالم قرار می‌دهد و او را مسئول اعمال و احساسات خویش می‌داند. او معتقد است که فرد می‌تواند میان آنچه که از محیط می‌گیرد و بازده عاطفی خویش مداخله کند. بنابراین، انسان موجودی تلقی می‌شود که کنترل قابل ملاحظه‌ای بر افکار، احساسات و اعمال خویش دارد. الیس معتقد است که انسان‌ها طبیعتاً برای انسان‌های دیگر یار و یاورند، مشروط بر آنکه در دام تفکر غیر عقلانی خود گرفتار نشوند، چرا که این نوع تفکر به تنفر از خویش و رفتار مخرب نفس منجر می‌شود و سرانجام، به تنفر از دیگران خاتمه می‌یابد و علاقه اجتماعی او را مختل می‌کند. به علاوه، طراحان نظریه توانش شناختی-اجتماعی بر این باورند که در ایجاد انگیزش و تقویت حس مسئولیت پذیری در دانش آموزان، معلم نقش اساسی بر عهده دارد. در نظریه‌های جدید یادگیری آموزشی، عوامل متعددی همچون، استعداد تحصیلی، آگاهی‌های شناختی و محیط یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. نظریه پردازان معاصر معتقدند که موفقیت دانش آموزان نتیجه وجود تعامل بین عوامل بالا است. استعداد تحصیلی هر یک از دانش آموزان در قالب رفتارهایی همچون، علاقه به موضوع‌های درسی، انجام سریع تکالیف مدرسه و برخورد منطقی با مشکلات یادگیری تجلی می‌یابد و به شیوه عملکرد هر یک از دانش آموزان در کلاس، بازتاب تعامل میان آگاهی‌های شناختی، محیط یادگیری و استعداد تحصیلی آنان بستگی

<sup>2</sup>. Zimmerman

<sup>3</sup>. Martinez-Pons

<sup>4</sup>. Kloosterman

<sup>5</sup>. Norwich

<sup>1</sup>. Ellis

بیشتری را صرف انجام تکالیف خانه می‌کنند. همچنین، نگرش دانش‌آموزان چینی، در مقایسه با دانش‌آموزان ژاپنی، در باره تکالیف خانه مثبت‌تر است. از طرف دیگر، دانش‌آموزان ژاپنی در مقایسه با هم‌تایان آمریکایی خود نگرش مثبت‌تری نسبت به تکالیف خانه داشتند. در نهایت، این تحقیق نشان داد که تاکید و توجه به تکالیف خانه در کشورهای بیشتر است که برای موفقیت اهمیت بیشتری قائل هستند.

در پژوهشی زیمرمن و کیتسانتاس<sup>۵</sup> [۱۹] با بررسی روابط عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه بر عملکرد تحصیلی بعدی، با میانجی‌گری خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده، با استفاده از یک تحلیل معادلات ساختاری، به این نتیجه رسیدند که عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند و خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده نقش موثری در این رابطه دارند. آنها بهترین مسیر برای اثر متغیرهای برونزاد یا پیش‌بین (عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه) را بر متغیر درونزاد یا ملاک (عملکرد تحصیلی بعدی)، از طریق خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده می‌دانند.

در پژوهشی دیگر، درانی [۲۰] با بررسی وضعیت تکالیف خانه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران، از طریق مصاحبه و پرسشنامه، نتایج نسبتاً جامعی از وضعیت تکالیف خانه و میزان آگاهی والدین و معلمان از نقش آن فراهم نمود. بر اساس تحلیل داده‌های این تحقیق، هر چند ضرورت وجود تکالیف خانه رد نمی‌شود، اما تجدید نظر و اصلاح چگونگی اجرا، میزان و نوع آن الزامی به حساب می‌آید. این تحقیق پیشنهاد بازنگری در ارزش‌ها و روش‌های آموزش و پرورش و روش‌های تربیت معلمان کارآموز را مورد تاکید قرار می‌دهد. همچنین، وی ایجاد شرایط مناسب و تاسیس مراکز ویژه نظارتی را برای انجام بهتر تکالیف خانه، به جهت تاثیر آن بر عملکرد تحصیلی، پیشنهاد می‌کند.

بلکه عملکرد قبلی و خود پنداره دیگر عوامل تاثیر گذار بر عملکرد بعدی هستند.

به علاوه، در پژوهش رجیبی، شهنی بیلاق، شکرکن و حقیقی [۱۵] به بررسی رابطه علی جنسیت، عملکرد قبلی ریاضی، منابع خودکارآمدی ادراک شده ریاضی، هدف گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبک‌های اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز پرداختند. نتایج مدل پیشنهادی تحلیل مسیر نشان داد مدل مفروض برآورده داده‌ها است. همچنین، در پژوهشی، تحت عنوان "تاثیر تکالیف خانه و تمرین فعال بر نگرش دانش‌آموزان"، کاظمی (۱۳۸۵) با مقایسه سه گروه دارای (الف) تکالیف خانه آزاد، (ب) تکالیف خانه اجباری و (ج) تمرین فعال در کلاس - بدون تکالیف خانه، به این نتیجه رسید که تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های بدون تکالیف خانه و با تکالیف خانه آزاد مشاهده نشد، اما میانگین نگرش تحصیلی این دو گروه به صورت معنی‌داری برتر از میانگین نگرش تحصیلی گروه دارای تکالیف خانه اجباری بود.

به علاوه، میلر<sup>۱</sup> و ادکینز<sup>۲</sup> [۱۷] به ارزشیابی نوع تکالیف و واکنش دانش‌آموزان نسبت به آن پرداختند. آنها، در این بررسی، از تکالیفی که یکی از معلمان ابتدایی در کارولینای شمالی به دانش‌آموزان ارائه داد، استفاده کردند. نتایج نشان داد که نشانه‌های بیرونی برای نمره‌های امتحان که بیانگر پیشرفت تحصیلی است، به شدت بر برنامه‌های درسی و نوع تکالیفی که معلمان می‌دهند اثر می‌گذارد. همچنین، چن<sup>۳</sup> و استیونس<sup>۴</sup> [۱۸] طی یک پژوهش بین فرهنگی، از طریق مصاحبه با ۳۵۰۰ دانش‌آموز دوره ابتدایی، مادران و معلمان آنها در پنج شهر بزرگ در ژاپن، چین و آمریکا نتیجه گرفتند که به دانش‌آموزان چینی، نسبت به دانش‌آموزان ژاپنی، تکالیف بیشتری داده می‌شود و آنها وقت

1. Miller

2. Adkins

3. Chen

4. Stevenson

5. Kitsantas

تحصیلی بعدی، خودکارآمدی برای یادگیری و انجام تکالیف خانه رابطه مثبت وجود دارد.

۴، ۵ و ۶) بین انجام تکالیف خانه و خودکارآمدی برای یادگیری، مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت وجود دارد.

۷ و ۸) بین خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت وجود دارد.

۹) بین مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت وجود دارد.

### ۳- فرضیه‌های غیر مستقیم

۱) عملکرد تحصیلی قبلی به صورت غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

۲) عملکرد تحصیلی قبلی به صورت غیر مستقیم از طریق انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

۳) عملکرد تحصیلی قبلی به صورت غیر مستقیم از طریق انجام تکالیف خانه و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

۴) عملکرد تحصیلی قبلی به صورت غیر مستقیم از طریق انجام تکالیف خانه و خودکارآمدی برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

۵) عملکرد تحصیلی قبلی به صورت غیر مستقیم از طریق انجام تکالیف خانه، خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

۶) انجام تکالیف خانه به صورت غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

۷) انجام تکالیف خانه به صورت غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری

برخی از پژوهش‌ها در زمینه ارتباط یا اثر انجام تکالیف خانه بر عملکرد تحصیلی به وجود رابطه معنی‌دار اشاره می‌کنند. به عنوان مثال، هجز<sup>۱</sup> [۲] کل پژوهش‌های مربوط به اثر تکالیف خانه را جمع‌بندی و اعلام کرد بین تکالیف خانه و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. کیتسانتاس و زیمرمن [۴۰] نیز در پژوهشی روی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی برای یادگیری و باورهای ادراک شده مسئولیت‌پذیری میانجی بین انجام تکالیف خانه و عملکرد تحصیلی می‌باشند. تکالیف دانش دانشجویان به طور غیر مستقیم، از طریق این دو متغیر، بر عملکرد تحصیلی آنها تاثیر داشت.

در این پژوهش، به منظور بررسی اثرات عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه بر عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی‌گری دو متغیر خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری، براساس پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور و مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی، مدلی نظری مرکب از متغیرهای فوق طراحی شد. هدف کلی این تحقیق، آزمایش برازندگی الگوی ساختاری از روابط بین متغیرها پژوهش بود.

### فرضیه‌های تحقیق

فرضیه‌های این پژوهش شامل فرضیه کلی، چند فرضیه مستقیم و چند فرضیه غیر مستقیم، به شرح زیر می‌باشند:

#### ۱- فرضیه کلی

مدل روابط علی عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی‌گری خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری، در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانهای اهواز برازنده داده‌ها است.

#### ۲- فرضیه‌های مستقیم

۱، ۲ و ۳) بین عملکرد تحصیلی قبلی و عملکرد

<sup>1</sup> . Hedges

برای هر متغیر بین ۱۵ تا ۴۰ نفر آزمودنی در نظر گرفته می‌شود، برای هر متغیر حدود ۴۰ نفر در نظر گرفته شد. بنابراین، در مجموع تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز (شامل ۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر)، حجم نمونه اصلی تحقیق را تشکیل داد. در این مرحله، روش نمونه‌گیری به این ترتیب بود که از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز ۲ ناحیه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و از هر کدام از نواحی انتخاب شده ۸ دبیرستان (۴ دبیرستان دخترانه و ۴ دبیرستان پسرانه، مجموعاً ۱۶ دبیرستان) انتخاب شدند. سپس، از این دبیرستان‌ها نمونه مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب شد. در این مرحله، از بین پرسشنامه‌هایی که بین ۴۰۰ دانش‌آموز نمونه توزیع شد، تعداد ۱۸ پرسشنامه (شامل ۱ پرسشنامه مربوط به دخترها و ۱۷ پرسشنامه مربوط به پسرها) به صورت ناقص برگردانده شدند. لذا، با حذف پرسشنامه‌های ناقص از نمونه مرحله دوم تحقیق، در نهایت حجم نمونه اصلی به ۳۸۲ نفر (شامل ۱۹۹ دختر و ۱۸۳ پسر) کاهش یافت.

### ابزار پژوهش

در این تحقیق برای گردآوری اطلاعات در مورد متغیرهای پژوهش و آزمون فرضیه‌ها از چندین ابزار مختلف استفاده شده است. در این بخش به معرفی این ابزار و شاخص‌های روانسنجی آنها، از قبیل پایایی و روایی، خواهیم پرداخت. پرسشنامه‌های به کار رفته در این پژوهش به ترتیب عبارتند از: پرسشنامه اطلاعات شخصی، پرسشنامه بررسی تکالیف خانه، پرسشنامه خودکارآمدی برای یادگیری و مقیاس مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری.

۱- پرسشنامه اطلاعات شخصی: این پرسشنامه اطلاعاتی را در خصوص سن، جنسیت، پایه تحصیلی، رشته، معدل سال قبل و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آزمودنی‌ها مورد پرسش قرار می‌دهد. پرسشنامه اطلاعات شخصی به صورت یکسانی در اختیار دانش‌آموزان دختر و پسر قرار گرفت.

۲- پرسشنامه بررسی تکالیف خانه: پرسشنامه بررسی

ادراک شده برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

۸) انجام تکالیف خانه به صورت غیر مستقیم از طریق مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

۹) خودکارآمدی برای یادگیری به صورت غیر مستقیم از طریق مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت دارد.

### روش

#### جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های دولتی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷ بودند. روش نمونه‌گیری، در این پژوهش، به صورت تصادفی چند مرحله‌ای بود و نمونه‌گیری در دو نوبت انجام گرفت: مرحله اول، جهت انجام مطالعه مقدماتی و به منظور تعیین روایی و پایایی ابزارها، و در مرحله دوم به منظور آزمایش مدل و فرضیه‌ها. نمونه مرحله اول شامل ۱۳۰ دانش‌آموز (۶۵ دختر و ۶۵ پسر) بود. برای انتخاب آزمودنی‌های مرحله اول (مطالعه مقدماتی) ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، به روش تصادفی ساده، دو ناحیه انتخاب شدند؛ سپس از بین دبیرستان‌های هر ناحیه دو دبیرستان (یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه) با روش تصادفی ساده انتخاب شدند (مجموعاً ۴ دبیرستان) و در نهایت از بین کل دانش‌آموزان هر دبیرستان تعداد ۳۲ دانش‌آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. در این مرحله، از بین ۱۳۰ پرسشنامه‌ای که در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت، ۱۰ مورد به صورت ناقص برگردانده شد که از نمونه مقدماتی حذف شدند. بنابراین، حجم نمونه مقدماتی به ۱۲۰ نفر (۶۱ دختر و ۵۹ پسر) تقلیل یافت. در مرحله دوم، با توجه به این که تعداد پنج متغیر در مدل مورد بررسی قرار می‌گرفت و بر اساس روش مرسوم نمونه‌گیری تحقیقات همبستگی (مدل سازی) که

برای اولین بار توسط محققان به فارسی ترجمه و با متن اصلی، از لحاظ معنی، واژه‌گزینی و حفظ امانت، مطابقت داده شده است. سازنده ابزار، برای کل مقیاس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۹ را گزارش نموده است [۲۱]. در این پژوهش، به منظور تعیین پایایی این مقیاس، از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است. در مطالعه مقدماتی روی ۱۳۰ دانش‌آموز دختر و پسر دبیرستانی آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ به دست آمد. همچنین، در این مرحله ضرایب آلفای کرونباخ برای پنج خرده‌مقیاس پرسشنامه (خواندن، نوشتن، مطالعه کردن، آمادگی برای امتحان و یادداشت برداری) به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۶۹، ۰/۸۲، ۰/۸۰ و ۰/۷۵ و به روش تنصیف به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۰، ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۳ به دست آمدند. زیمرمن (۲۰۰۵) ضریب پایایی را برای این آزمون ۰/۷۲ به دست آورد ( $p < ۰/۰۰۱$ ). در این پژوهش، به منظور بررسی روایی مقیاس، یک مطالعه مقدماتی روی ۱۳۰ نفر دانش‌آموز دبیرستانی صورت گرفت. در این مطالعه، از مقیاس خودکارآمدی عمومی<sup>۶</sup> شرر<sup>۷</sup> برای تعیین روایی این ابزار استفاده شده است که ضریب همبستگی بین این دو مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد.

۴- مقیاس مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری: این مقیاس توسط زیمرمن [۲۱] تهیه شده و دارای ۲۰ ماده است. در ماده‌های این مقیاس به این موضوع که دانش‌آموز و معلم چقدر نسبت به پاسخگویی به فعالیت‌های یادگیری، احساس مسئولیت می‌کنند، پرداخته شده است. پاسخگویی به ماده‌های این ابزار بر اساس یک مقیاس هفت‌درجه‌ای از نوع لیکرت صورت می‌گیرد. در این پژوهش، مقیاس مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری، برای اولین بار به فارسی ترجمه و توسط محققان از لحاظ معنایی، واژه‌گزینی و حفظ امانت با متن اصلی مطابقت داده شده است. ضریب پایایی مقیاس فوق، توسط سازنده

تکالیف‌خانه ساخته زیمرمن [۲۱] است. وی این پرسشنامه را برای سنجش کمیت و کیفیت تکالیف‌خانه در دو بخش و ۸ سؤال تهیه کرده است. بخش کیفیت تکالیف‌خانه ۶ سؤال و بخش کمیت تکالیف‌خانه ۲ سؤال را به خود اختصاص داده‌اند و روش پاسخ‌گویی به سؤال‌ها به صورت بله-خیر است. زیمرمن پایایی پرسشنامه بررسی تکالیف‌خانه را از طریق روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای دو عامل کیفیت و کمیت به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۶۴ گزارش کرده است. همچنین، وی روایی این پرسشنامه را از طریق روایی‌سازه (همسانی درونی بین خرده‌مقیاس‌ها) برابر با ۰/۷۵ گزارش کرده است. در این پژوهش، پرسشنامه بررسی تکالیف‌خانه برای اولین بار به فارسی ترجمه و تعیین روایی و پایایی شده است. علاوه بر این، مقیاس اندازه‌گیری اصلی از روش پاسخگویی به صورت بله یا خیر به یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت تغییر داده شد. پایایی این پرسشنامه، در این پژوهش، با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف انجام گرفت که برای کل پرسشنامه، به ترتیب ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به دست آمد. روایی آن نیز با استفاده از روش روایی‌سازه ای ۰/۵۵ به دست آمد.

۳- مقیاس خودکارآمدی برای یادگیری: مقیاس خودکارآمدی برای یادگیری به کار رفته در این تحقیق مقیاسی است ۵۷ ماده‌ای ساخته زیمرمن (۲۰۰۵) و دارای پنج خرده‌مقیاس است که عبارتند: از خواندن<sup>۱</sup>، نوشتن<sup>۲</sup>، مطالعه کردن<sup>۳</sup>، آمادگی برای امتحان<sup>۴</sup> و یادداشت برداری<sup>۵</sup>. هر ماده از این خرده‌مقیاس‌ها شامل شرح یک موقعیت خاص و یک پرسش در رابطه با آن موقعیت است. آزمودنی می‌تواند از صفر تا صد در صد (۱۰۰٪ - ... - ۲۰٪ - ۱۰٪ - ۰٪)، بسته به وضعیت خود، به ماده جواب دهد. مقیاس خودکارآمدی برای یادگیری

1. Reading
2. Writing
3. Study
4. Test Preparation
5. Note Taking

<sup>۶</sup> . General Self-efficacy Scale - GSES

<sup>۷</sup> . Sherer



جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره ها را در پرسشنامه های تحقیق نشان می دهد. همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود میانگین و انحراف معیار گروه نمونه در پرسشنامه انجام تکالیف خانه ۲۹/۱۹ و ۵/۴۲ می باشند. برای پرسشنامه خودکارآمدی برای یادگیری نیز میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۳۷۱/۳۴ و ۸۲/۶۴ می باشند. میانگین و انحراف معیار برای پرسشنامه مسئولیت پذیری ادراک شده برای یادگیری نیز ۹۱/۱۲ و ۱۳/۰۳ می باشند. همچنین، مندرجات جدول ۱ نشان می دهد که میانگین و انحراف معیار کل نمونه در متغیر عملکرد تحصیلی قبلی ۱۵/۲۹ و ۲/۶۷ و در متغیر عملکرد بعدی به ترتیب ۱۳/۲۱ و ۳/۲ می باشد.

با استفاده از برنامه SPSS، ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده محاسبه شد. جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده برای کل آزمودنی های پژوهش را نشان می دهد.

آن، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۷ گزارش شده است. در این پژوهش، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی ۰/۶۷ و با روش تنصیف ضریب پایایی ۰/۶۴ به دست آمد. روایی مقیاس نیز ۰/۲۴ (p < ۰/۰۰۱) گزارش شد.

۵- عملکرد تحصیلی قبلی و بعدی: معدل کل سال قبل دانش آموزان (سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵) به عنوان معیار سنجش عملکرد تحصیلی قبلی در نظر گرفته شد. جهت بررسی عملکرد تحصیلی بعدی آزمودنی ها از معدل کل دانش آموزان در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ استفاده شد.

#### یافته ها

برای تحلیل داده ها از آمار توصیفی (میانگین انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره) و روش همبستگی (پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری) استفاده شد که نتایج آنها در زیر ارائه شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای تحقیق در کل آزمودنی های پژوهش (n = ۳۸۲)

متغیرها	شاخص های آماری			
	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
انجام تکالیف خانه	۲۹/۱۹	۵/۴۲	۱۱	۴۰
خرده مقیاس های انجام تکالیف خانه	کیفیت	۴/۳۶	۷	۳۰
		کمیت	۱/۸۴	۲
خودکارآمدی برای یادگیری	۳۷۱/۳۴	۸۲/۶۴	۴۵	۵۷۰
خرده مقیاس های خودکارآمدی برای یادگیری	نوشتن	۵۷/۰۱	۱۱	۹۷
	یادداشت برداری	۷۸/۶۴	۹	۱۲۹
	آمادگی برای امتحان	۷۲/۰۵	۳	۱۱۰
	مطالعه کردن	۸۸/۹۱	۱۴	۱۴۰
خواندن	۷۳/۴۱	۱۷/۸۹	۸	۱۱۳
مسئولیت پذیری ادراک شده	۹۱/۱۲	۱۳/۰۳	۴۵	۱۳۲
عملکرد تحصیلی قبلی	۱۵/۲۹	۲/۶۷	۶/۴۶	۱۹/۹۶
عملکرد تحصیلی بعدی	۱۳/۲۱	۳/۲	۶/۱۵	۱۹/۶۴

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده در کل آزمودنی‌های پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
عملکرد تحصیلی قبلی	۱/۰۰											
عملکرد تحصیلی بعدی	۰/۷۲۱**	۱/۰۰										
کیفیت تکالیف خانه	۰/۱۵۷**	۰/۲۵۲**	۱/۰۰									
کمیت تکالیف خانه	-۰/۰۰۶	۰/۰۹۳	۰/۴۶۵	۱/۰۰								
نوشتن	۰/۱۶۸**	۰/۲۵۸**	۰/۳۷۱**	۰/۱۹۴**	۱/۰۰							
یادداشت برداری	۰/۲۴۶**	۰/۳۰۲**	۰/۳۸۲**	۰/۲۴۷**	۰/۷۱۲**	۱/۰۰						
آمادگی برای امتحان	۰/۳۰۹**	۰/۳۴۵**	۰/۴۶۴**	۰/۲۶۳**	۰/۷۶۷**	۰/۷۹۸**	۱/۰۰					
مطالعه کردن	۰/۲۴۱**	۰/۲۹۵**	۰/۳۹۱**	۰/۲۳۲**	۰/۷۳۱**	۰/۷۸۵**	۰/۸۲۶**	۱/۰۰				
خواندن	۰/۲۶۲**	۰/۳۲۵**	۰/۴۱۲**	۰/۲۹۴**	۰/۷۱۱**	۰/۷۹۴**	۰/۸۳۳**	۰/۸۳۳**	۱/۰۰			
مسئولیت پذیری ادراک شده	۰/۰۱۳	۰/۰۴۰	۰/۰۳۰	۰/۰۶۹	۰/۰۸۶	۰/۰۳۹	۰/۰۸۵	۰/۰۷۶	۰/۰۶۰	۱/۰۰		
خودکار آمدی برای یادگیری	۰/۲۶۴**	۰/۳۲۷**	۰/۴۲۸**	۰/۲۶۳**	۰/۸۲۷**	۰/۹۰۰**	۰/۹۰۱**	۰/۹۰۹**	۰/۹۰۳**	۰/۰۶۰	۱/۰۰	
انجام تکالیف خانه	۰/۱۳۰*	۰/۲۳۲**	۰/۹۴۸**	۰/۶۹۴**	۰/۳۴۸**	۰/۳۷۵**	۰/۴۳۸**	۰/۳۸۲**	۰/۴۱۳**	۰/۰۳۰	۰/۴۱۷**	۱/۰۰

\*\* = همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

\* = همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد.

### یافته‌های مربوط به مدل پیشنهادی (اصلی) معادلات ساختاری

با ورود داده‌های مربوط به ۳۸۲ نفر (کل نمونه) از دانش‌آموزان در پنج متغیر تحقیق به برنامه amos-7 و انجام محاسبات، اثرات متغیرهای عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه بر متغیرهای میانجی و نیز اثرات متغیرهای میانجی بر عملکرد تحصیلی بعدی، مورد بررسی قرار گرفتند. نمودار ۱ ضرایب مسیر مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.

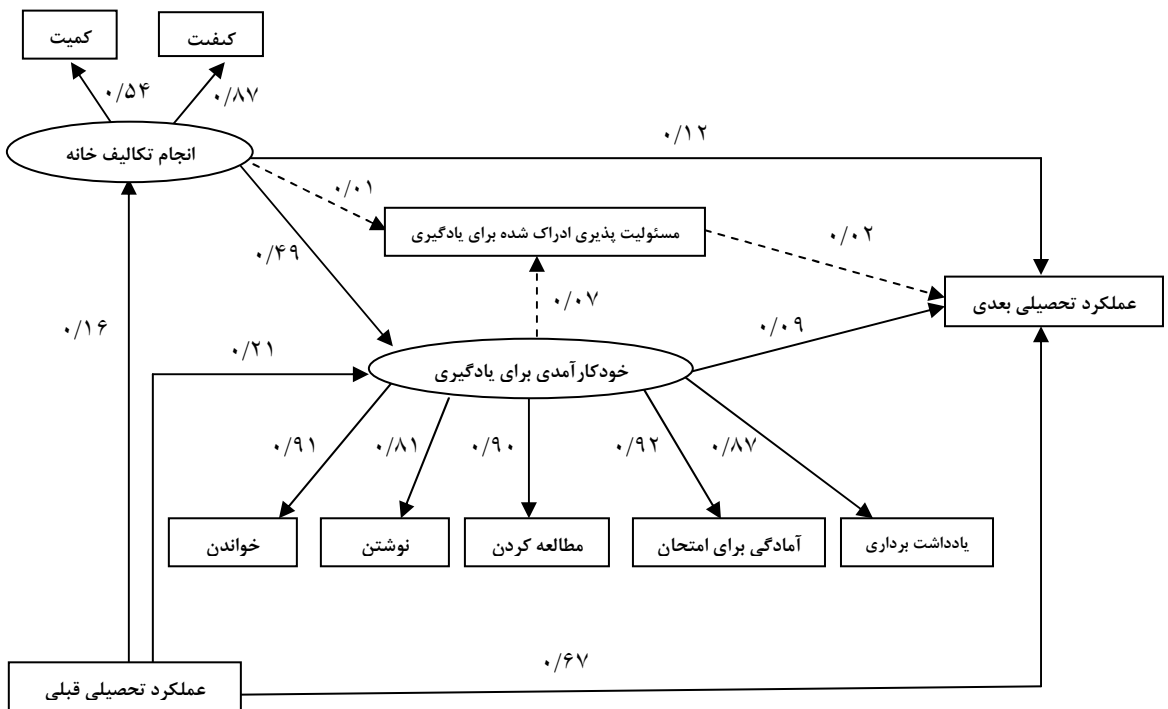
همان‌گونه که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، ضرایب سه مسیر مستقیم یعنی بین مسئولیت‌پذیری ادراک شده به عملکرد تحصیلی بعدی، بین انجام تکالیف خانه به مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری و بین خودکارآمدی برای یادگیری به مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری در سطح ۰/۰۵ معنی دار نبودند (خط چین‌ها در نمودار ۱). بدین ترتیب فرضیه‌های مستقیم ۵، ۷ و ۹ تایید نشدند. با توجه به معنی دار نبودن مسیرهای مذکور، به منظور برازش بهتر

مدل این مسیرها از مدل پیشنهادی حذف شدند و پس از آن برازش مدل اصلاح شده (نمودار ۲) نیز مورد بررسی قرار گرفت. نمودار ۲ مقادیر مسیرهای مدل اصلاح شده (با حذف مسیرهای غیر معنی‌دار) را نشان می‌دهد.

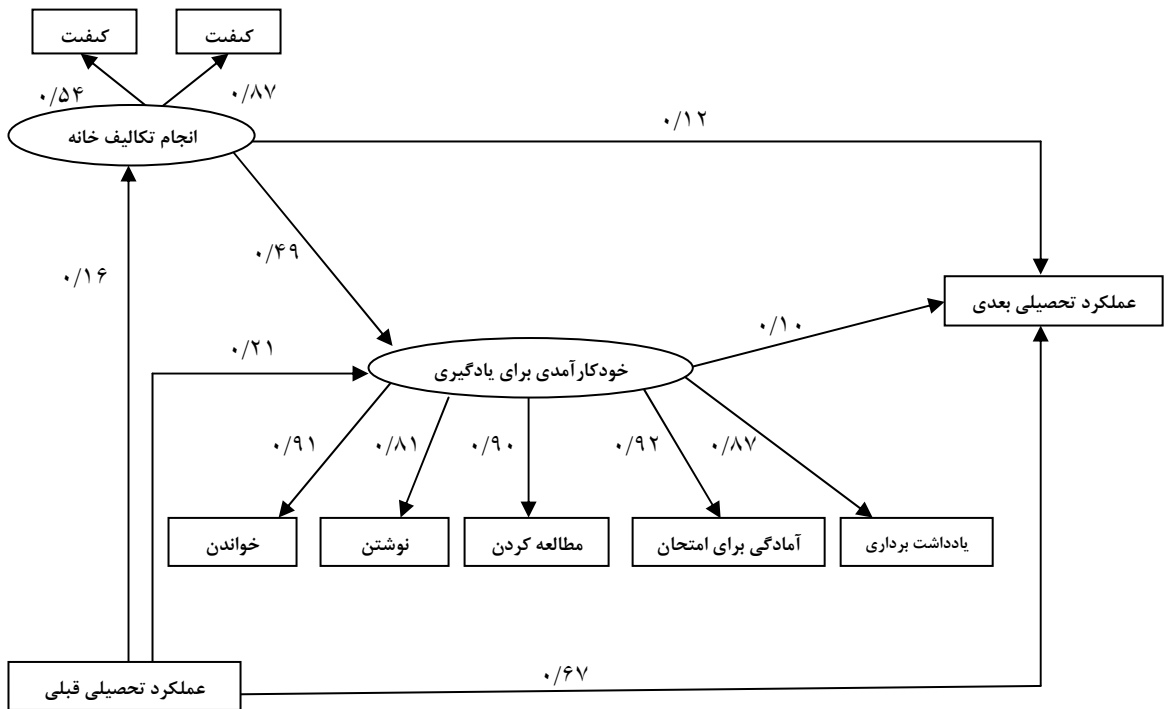
### مدل سازی معادلات ساختاری (SEM)

در پژوهش حاضر، مدل پیشنهادی در مجموع ۱۲ متغیر (۵ متغیر آشکار و ۷ متغیر نهان) را در خود جای داده است. پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی مدل پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت. برازش مدل اولیه بر اساس سنجه‌های برازندگی ارزیابی شد. بررسی مقادیر شاخص‌های برازندگی مانند نسبت مجذور خی به درجه آزادی  $\chi^2/df$ ، شاخص نیکویی برازش (gfi)، شاخص برازندگی افزایشی (ifi)، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (rmsea)، شاخص برازندگی هنجار شده (nfi)، شاخص برازندگی توکر-لویس (hli) و شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی (AGFI) نشان می‌دهند که مدل پیشنهادی از برازش نسبتاً خوبی، با داده‌ها، برخوردار است (جدول ۳ ملاحظه شود).

روابط علی عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی گری خودکارآمدی برای ....



نمودار ۱: مدل پیشنهادی روابط علی عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی گری خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت پذیری ادراک شده (توجه: مسیرهای منقطع معنی دار نیستند).



نمودار ۲: مدل اصلاح شده روابط علی عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی گری خودکارآمدی برای یادگیری

جدول ۳: شاخص‌های برازش دو مدل پیشنهادی و اصلاح شده

RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	df	$\chi^2$	شاخصهای برازندگی مدل
۰/۰۳۷	۰/۹۸۲	۰/۹۹۴	۰/۹۹۰	۰/۹۹۴	۰/۹۵۹	۰/۹۷۸	۱/۵۱	۲۹	۴۳/۹۱	مدل پیشنهادی
۰/۰۳۴	۰/۹۸۱	۰/۹۹۴	۰/۹۹۱	۰/۹۹۴	۰/۹۶۱	۰/۹۷۷	۱/۴۵	۳۲	۴۶/۴۵	مدل اصلاح شده

شده به مقدار (۳۲) می‌توان دریافت که مقدار مجذور خبی با مقدار ۲/۵۴- و با درجه آزادی ۳ به لحاظ آماری معنی دار و حاکی از بهبود معنی داری است که با حذف مسیرهای غیر معنی دار روی داده است.

جدول ۴ نشان می‌دهد که با مقایسه تفاوت بین دو مجذور خبی (یعنی، مجذور خبی مدل پیشنهادی با مقدار ۴۳/۹۱ منهای مجذور خبی مدل اصلاح شده به مقدار ۴۶/۴۵ با تغییر در درجه آزادی (یعنی، درجه آزادی مدل پیشنهادی با مقدار ۲۹ منهای آزادی مدل اصلاح

جدول ۴: مقایسه دو مدل پیشنهادی و اصلاح شده پژوهش

مدل	$\chi^2$	df	مقایسه‌ها	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
مدل پیشنهادی	۴۳/۹۱	۲۹	$M_1 - M_2$	-۲/۵۴	-۳
مدل اصلاح شده	۴۶/۴۵	۳۲			

این یافته فرضیه چهارم را تایید می‌کند.  
 فرضیه ۵: براساس گزارش جدول ۵ ضریب مسیر انجام تکالیف خانه به مسئولیت پذیری ادراک شده برای یادگیری در کل نمونه دانش آموزان تحقیق  $\beta = ۰/۰۱$  است که در سطح  $\alpha = ۰/۰۵$  معنی دار نیست؛ بنابراین، فرضیه پنجم پژوهش مورد تایید قرار نگرفت.

فرضیه ۶: طبق نتایج جدول ۵ ضریب مسیر بین دو متغیر انجام تکالیف خانه و عملکرد تحصیلی بعدی مثبت و معنی دار گزارش شده است ( $\beta = ۰/۱۲$ )،  $\beta = ۰/۰۲۲$ ،  $p < ۰/۰۰۱$ ). این یافته فرضیه ششم را تایید می‌کند.

فرضیه ۷: بر اساس مندرجات جدول ۵ ضریب مسیر خودکارآمدی برای یادگیری به مسئولیت پذیری ادراک شده برای یادگیری در کل نمونه دانش آموزان پژوهش  $\beta = ۰/۰۷$  است که در سطح  $\alpha = ۰/۰۵$  معنی دار نیست، لذا فرضیه هفتم پژوهش مورد تایید قرار نگرفت.

فرضیه ۸: بر اساس مندرجات جدول ۵ ضریب مسیر بین دو متغیر خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی مثبت و معنی دار است ( $\beta = ۰/۰۹$ )،  $\beta = ۰/۰۴۴$ ،  $p < ۰/۰۰۱$ ). این یافته حمایت لازم جهت تایید فرضیه

### فرضیه‌های مربوط به روابط مستقیم بین متغیرهای تحقیق

فرضیه ۱: با توجه به مندرجات جدول ۵ ضریب مسیر عملکرد تحصیلی قبلی به عملکرد تحصیلی بعدی معنی دار می‌باشد ( $\beta = ۰/۶۷$ )،  $\beta = ۰/۰۰۱$ ،  $p < ۰/۰۰۱$ ). این یافته فرضیه اول پژوهش را تایید می‌کند. جدول ۵ مسیرها و ضرایب استاندارد آنها را در مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده نشان می‌دهد.

فرضیه ۲: در جدول ۵ ضریب مسیر عملکرد تحصیلی قبلی به خودکارآمدی برای یادگیری مثبت و معنی دار است ( $\beta = ۰/۲۱$ )،  $\beta = ۰/۰۰۱$ ،  $p < ۰/۰۰۱$ ، لذا این یافته فرضیه دوم را مورد تایید قرار می‌دهد.

فرضیه ۳: مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد ضریب مسیر عملکرد تحصیلی قبلی به انجام تکالیف خانه ( $\beta = ۰/۱۶$  و  $\beta = ۰/۰۰۶$ ) معنی دار و مثبت شده است. این یافته فرضیه سوم را تایید می‌کند.

فرضیه ۴: طبق مندرجات جدول ۵ ضریب مسیر انجام تکالیف خانه به خودکارآمدی برای یادگیری مثبت معنی دار گزارش شده است ( $\beta = ۰/۴۹$ )،  $\beta = ۰/۰۰۱$ ،  $p < ۰/۰۰۱$ ، لذا

روابط علی عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی گری خودکارآمدی برای ....

هشتم پژوهش حاضر را فراهم می آورد. فرضیه ۹: با توجه به جدول ۵ مشاهده می شود که فرضیه نهم تحقیق تایید نمی شود. شرایط لازم جهت تایید فرضیه نهم تحقیق فراهم نشده

جدول ۵: ضرایب استاندارد و سطح معنی داری آنها در مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

مدل اصلاح شده				مدل پیشنهادی				مسیر
خطای استاندارد	B	سطح معنی داری	$\beta$	سطح معنی داری	$\beta$	B	خطای استاندارد	
۰/۰۴۳	۰/۸۱۱	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۰/۸۱۱	۰/۰۴۳	عملکرد تحصیلی قبلی ← عملکرد تحصیلی بعدی
۰/۲۹۹	۱/۳۲۰	۰/۰۰۱	۰/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۲۱	۱/۳۲۰	۰/۲۹۹	عملکرد تحصیلی قبلی ← خودکارآمدی برای یادگیری
۰/۰۸۲	۰/۲۲۵	۰/۰۰۶	۰/۱۶	۰/۰۰۶	۰/۱۶	۰/۲۲۴	۰/۰۸۲	عملکرد تحصیلی قبلی ← انجام تکالیف خانه
۰/۳۷۳	۲/۱۸۵	۰/۰۰۱	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۹	۲/۱۸۷	۰/۳۷۴	انجام تکالیف خانه ← خودکارآمدی برای یادگیری
-	-	-	-	۰/۹۱۹	۰/۰۱	۰/۰۲۵	۰/۲۴۷	انجام تکالیف خانه ← مسئولیت پذیری ادراک شده
۰/۰۴۵	۰/۱۰۲	۰/۰۲۲	۰/۱۲	۰/۰۲۲	۰/۱۲	۰/۱۰۲	۰/۰۴۵	انجام تکالیف خانه ← عملکرد تحصیلی بعدی
-	-	-	-	۰/۲۵۷	۰/۰۷	۰/۰۵۸	۰/۰۵۱	خودکارآمدی برای یادگیری ← مسئولیت پذیری
۰/۰۰۹	۰/۰۱۸	۰/۰۴۱	۰/۱۰	۰/۰۴۴	۰/۰۹	۰/۰۱۸	۰/۰۰۹	خودکارآمدی برای یادگیری ← عملکرد تحصیلی بعدی
-	-	-	-	۰/۵۹۳	۰/۰۲	۰/۰۰۵	۰/۰۰۹	مسئولیت پذیری ادراک شده ← عملکرد تحصیلی بعدی
-	۱	۰/۰۰۱	۰/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۸۷	۱	-	انجام تکالیف خانه ← کیفیت انجام تکالیف خانه
۰/۰۴۲	۰/۲۶۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۰/۲۶۲	۰/۰۴۲	انجام تکالیف خانه ← کمیت انجام تکالیف خانه
-	۱	۰/۰۰۱	۰/۹۲	۰/۰۰۱	۰/۹۲	۱	-	خودکارآمدی برای یادگیری ← آمادگی برای امتحان
۰/۰۳۸	۱/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۸۷	۱/۰۱	۰/۰۳۸	خودکارآمدی برای یادگیری ← یادداشت برداری
۰/۰۴۰	۱/۱۷۸	۰/۰۰۱	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۹۰	۱/۱۷۸	۰/۰۴۰	خودکارآمدی برای یادگیری ← مطالعه کردن
۰/۰۳۲	۰/۹۶۹	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۰/۹۶۹	۰/۰۳۲	خودکارآمدی برای یادگیری ← خواندن
۰/۰۳۳	۰/۷۴۳	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۰/۷۴۳	۰/۰۳۳	خودکارآمدی برای یادگیری ← نوشتن

### یافته‌های مربوط به روابط واسطه‌ای متغیرهای مدل پیشنهادی

در این قسمت یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه‌های مربوط به مسیرهای غیر مستقیم و اثرهای واسطه‌ای ارائه شده‌اند. پژوهش حاضر دارای ۹ فرضیه غیر مستقیم می‌باشد.

فرضیه ۱: برای اینکه بر اساس روش بارون و کنی (Baron & Kenny) [۲۲] در بررسی این فرضیه اقدام شود لازم است ضرایب همبستگی ساده بین متغیرها و ضرایب رگرسیون را به دست آوریم. جدول ۶ ضرایب همبستگی ساده بین سه متغیر عملکرد تحصیلی قبلی، خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی را نشان می‌دهد.

مشاهده جدول ۶ نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی قبلی با خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی و نیز خودکارآمدی برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی دارای روابط معنی‌داری هستند. این

روابط پیش‌نیازهای اساسی مورد نظر بارون و کنی را برآورده می‌سازند. گام بعدی استفاده از خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی قبلی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی بعدی است. جدول ۷ و ۸ نمایشگر این موقعیت‌ها می‌باشند.

در جدول ۷ عملکرد تحصیلی قبلی به عنوان تنها متغیر پیش‌بین بین برای متغیر عملکرد تحصیلی بعدی در معادله رگرسیون به کار رفته است. همان‌گونه که مندرجات این جدول نشان می‌دهند، ضریب عملکرد تحصیلی قبلی به عملکرد تحصیلی بعدی در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار شده است.

جدول ۸ وضعیتی را به نمایش می‌گذارد که در آن هر دو متغیر عملکرد تحصیلی قبلی و خودکارآمدی برای یادگیری به طور همزمان به عنوان متغیرهای پیش‌بین عملکرد تحصیلی بعدی در معادله رگرسیون قرار گرفتند.

جدول ۶: ضرایب همبستگی ساده بین عملکرد تحصیلی قبلی، خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی

متغیرها	عملکرد تحصیلی قبلی	خودکارآمدی برای یادگیری	عملکرد تحصیلی بعدی
عملکرد تحصیلی قبلی	۱/۰۰۰	۰/۲۶۴**	۰/۷۲۱**
خودکارآمدی برای یادگیری	۰/۲۶۴**	۱/۰۰۰	۰/۳۲۷**
عملکرد تحصیلی بعدی	۰/۷۲۱**	۰/۳۲۷**	۱/۰۰۰

\*\* = همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد.

جدول ۷: ضریب رگرسیون عملکرد تحصیلی قبلی و عملکرد تحصیلی بعدی

مدل	ضرایب غیر استاندارد		t	معنی‌داری
	B	خطای استاندارد		
۱	ثابت	۰/۶۶۳	۰/۰۵۴	۰/۹۵۷
	عملکرد تحصیلی قبلی	۰/۸۶۶	۰/۷۲۱	۰/۰۰۱

جدول ۸: ضرایب رگرسیون عملکرد تحصیلی قبلی، خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی

مدل	ضرایب غیر استاندارد		t	معنی‌داری
	B	خطای استاندارد		
۲	ثابت	۰/۷۳۶	-۱/۹۶۳	۰/۰۵۰
	عملکرد تحصیلی قبلی	۰/۸۲۰	۰/۶۸۲	۰/۰۰۱
	خودکارآمدی برای یادگیری	۰/۰۰۶	۰/۱۴۷	۴/۰۷۶

فرمول ۲:  $S_{ab} = \sqrt{b^2 S_a^2 + a^2 S_b^2 + S_a^2 S_b^2}$   
 در آزمون سوپل معمولاً عبارت  $S_a^2 S_b^2$  را حذف می کنند؛ به این علت که مقدار آن جزئی است. برای انجام آزمون سوپل، نسبت  $ab$ ، بر  $S_{ab}$  محاسبه می شود و سپس نسبت حاصل با مقدار بحرانی مناسب برای یک سطح آلفا ( $\alpha$ ) خاص مقایسه می شود. بنابراین، برای استفاده از این فرمول ضرایب رگرسیون و خطای استاندارد مسیره مورد نیاز از جدول ۵ در فرمول ۲ قرار داده می شود. برای مثال، ضرایب رگرسیون برای مسیر عملکرد تحصیلی قبلی ← خودکارآمدی برای یادگیری ← عملکرد تحصیلی بعدی برابر با  $B_a B_b$  می باشد که  $a$  و  $b$  به مسیرهای مربوط اشاره دارند. جدول ۹ ضرایب رگرسیون و خطاهای استاندارد دو بخش مسیر واسطه ای عملکرد تحصیلی قبلی، خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی را نشان می دهد. خطای استاندارد این دو مسیر با استفاده از فرمول های ۱ و ۲ محاسبه شد.

همان طور که مندرجات این جدول نشان می دهد، مقدار ضریب رگرسیون متغیر عملکرد تحصیلی قبلی، زمانی که همراه با متغیر پیش بین دوم، یعنی خودکارآمدی برای یادگیری، نقش متغیر پیش بین را دارد، نسبت به زمانی که به عنوان تنها متغیر پیش بین به کار رفته (جدول ۷)، کاهش یافته، با این وجود معنی دار شده است.  
 بارون و کنی برای تعیین معنی داری در چنین موقعیتی به توصیف روشی می پردازند که از سوی سوپل (Sobel) [۲۳] مطرح شده است [۲۴]. برای انجام روش سوپل جهت تعیین معنی داری این رابطه، نسبت زیر (فرمول ۱) باید محاسبه شود:

$$t = \frac{B_a B_b}{S_{B_a B_b}} \quad \text{فرمول ۱:}$$

در فرمول ۱،  $B_a$  ضریب رگرسیون مسیر  $a$  و  $B_b$  ضریب رگرسیون مسیر  $b$  و  $S_{B_a B_b}$  خطای استاندارد دو مسیر  $a$  و  $b$  می باشند. خطای استاندارد اثر غیر مستقیم (Sab) به صورت زیر محاسبه می شود [۲۴]:

جدول ۹: ضرایب رگرسیون و خطاهای استاندارد دو بخش مسیر واسطه ای عملکرد تحصیلی قبلی، خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی

مسیر b		مسیر a	
خودکارآمدی برای یادگیری ← عملکرد تحصیلی بعدی		خودکارآمدی برای یادگیری ← عملکرد تحصیلی قبلی	
۰/۰۱۸	$B_b$	۱/۳۲۰	$B_a$
۰/۰۰۹	$S_b$	۰/۲۹۹	$S_a$

$$S_{B_a B_b} = \sqrt{0/018^2 \times 0/299^2 + 1/320^2 \times 0/009^2} = 0/013042$$

$$t = \frac{0/018 \times 1/320}{0/013042} = 1/83$$

قبلی بر عملکرد تحصیلی بعدی از طریق خودکارآمدی برای یادگیری، تأیید نمی کند.  
 فرضیه ۲: در این فرضیه نیز محاسباتی همانند فرضیه قبل انجام شد. به دلیل این که نسبت به دست آمده  $t$  از  $\pm 1/96$  کوچکتر است، مسیر مورد نظر معنی دار نمی باشد. به طور کلی، فرضیه فوق مورد تأیید قرار نگرفت ( $t = 1/74$  و  $S_{B_a B_b} = 0/013098$ ).

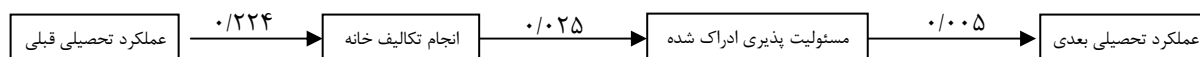
سوپل [۲۵] اظهار داشت که این نسبت به گونه ای مجانب دارای توزیع بهنجار است که برای نمونه های بزرگ منجر به رد فرض صفر در سطح  $\alpha = 0/05$  می شود، وقتی این نسبت بزرگ تر از  $\pm 1/96$  باشد. بنابراین، مسیر مورد نظر بر خلاف نتایج قبل، معنی دار نمی باشد. به طور کلی، نتایج به دست آمده فرضیه غیر مستقیم ۱ را، مبنی بر اثر غیرمستقیم عملکرد تحصیلی

متغیرهای موجود در فرضیه سوم این پژوهش که در جدول ۵ آمده اند، نموداری به شکل زیر (نمودار ۳) ترسیم می‌شود.

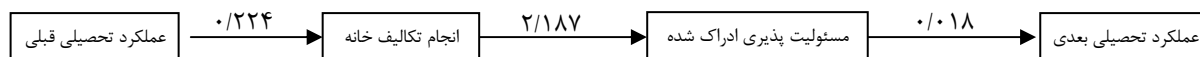
همان گونه که در نمودار ۳ مشاهده می‌شود، ضریب مسیر عملکرد تحصیلی قبلی به انجام تکالیف خانه معنی دار می‌باشد، اما ضریب مسیر (B) انجام تکالیف خانه به مسئولیت پذیری ادراک شده و ضریب مسیر مسئولیت پذیری ادراک شده به عملکرد تحصیلی بعدی معنی دار نیستند، لذا، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه عملکرد تحصیلی قبلی به صورت غیر مستقیم از طریق انجام تکالیف خانه و مسئولیت پذیری ادراک شده برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی معنی دار نمی‌باشد و فرضیه سوم پژوهش تایید نمی‌شود.

فرضیه ۴: همچون فرضیه ۳، با توجه به ضرایب مسیر هر کدام از متغیرهای موجود در فرضیه چهارم این پژوهش که در جدول ۵ آمده اند، مسیری به شکل نمودار ۴ ترسیم می‌شود.

فرضیه ۳: همان طور که در این فرضیه مشاهده می‌شود، باید رابطه عملکرد تحصیلی قبلی با عملکرد تحصیلی بعدی به واسطه دو متغیر انجام تکالیف خانه و مسئولیت پذیری ادراک شده برای یادگیری، مورد آزمون قرار گیرد. اما با توجه به این که متغیرهای تشکیل دهنده این فرضیه از سه متغیر بیشتر هستند و رابطه ای از نوع اثر غیر مستقیم پیچیده به حساب می‌آید، روش بررسی معنی داری آن متفاوت خواهد بود. برای بررسی معنی داری اثرات غیر مستقیم پیچیده که شامل چهار متغیر یا بیشتر هستند، کوهن (Cohen) و کوهن [۲۴] یک جایگزین معقول را برای آزمون دقیق معنی داری پیشنهاد می‌کنند. آنها معتقدند اگر همه مولفه های تشکیل دهنده فرضیه، ضرایب مسیر معنی داری داشته باشند، می‌توان کل اثر غیر مستقیم را معنی دار دانست. به نظر کوهن و کوهن، در صورتی که یکی از ضرایب مسیر متغیرهای تشکیل دهنده یک فرضیه غیر مستقیم معنی دار نباشد، می‌توان معنی داری کل اثر غیر مستقیم را رد نمود. لذا بر اساس این نظر و با توجه به ضرایب مسیر هر کدام از



نمودار ۳: ضرایب مسیر عملکرد تحصیلی قبلی با عملکرد تحصیلی بعدی از طریق انجام تکالیف خانه و مسئولیت پذیری ادراک شده



نمودار ۴: ضرایب مسیر عملکرد تحصیلی قبلی با عملکرد تحصیلی بعدی از طریق انجام تکالیف خانه و خودکارآمدی برای یادگیری

کوهن [۲۴] می‌توان نتیجه گرفت که اثر غیر مستقیم عملکرد تحصیلی قبلی به عملکرد تحصیلی بعدی از طریق انجام تکالیف خانه و خودکارآمدی برای یادگیری معنی دار می‌باشد. بنابراین فرضیه چهارم پژوهش حاضر تایید می‌شود.

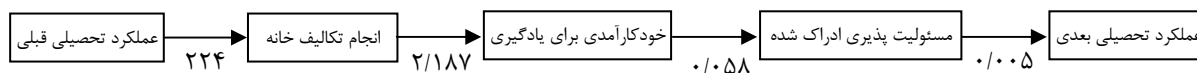
همان گونه که در نمودار ۴ مشاهده می‌شود ضرایب مسیرهای عملکرد تحصیلی قبلی به انجام تکالیف خانه، انجام تکالیف خانه به خودکارآمدی برای یادگیری و خودکارآمدی برای یادگیری به عملکرد تحصیلی بعدی همگی معنی دار می‌باشند. لذا، بر اساس نظر کوهن و



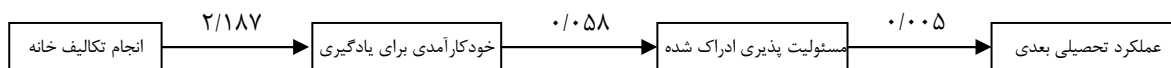
نمی شود ( $t = 1/89$  و  $S_{B_a B_b} = 0/02080$ ). فرضیه ۷: همان گونه که در نمودار ۶ مشاهده می شود، ضریب مسیر انجام تکالیف خانه به خودکارآمدی برای یادگیری معنی دار می باشد، اما ضرایب مسیر خودکارآمدی برای یادگیری به مسئولیت پذیری ادراک شده و مسئولیت تحصیلی بعدی معنی دار نیستند، لذا، می توان نتیجه گرفت که رابطه انجام تکالیف خانه به صورت غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت پذیری ادراک شده با عملکرد تحصیلی بعدی معنی دار نمی باشد و فرضیه هفتم پژوهش تایید نمی شود.

فرضیه ۵: همان گونه که در نمودار ۵ مشاهده می شود، ضرایب مسیر عملکرد تحصیلی قبلی به انجام تکالیف خانه و انجام تکالیف خانه به خودکارآمدی برای یادگیری معنی دار می باشند، اما ضرایب مسیر خودکارآمدی برای یادگیری به مسئولیت پذیری ادراک شده و مسئولیت پذیری ادراک شده به عملکرد تحصیلی بعدی معنی دار نیستند. لذا، رابطه معنی دار نمی باشد و فرضیه فوق تایید نمی شود.

فرضیه ۶: با توجه به این که نسبت  $t$  محاسبه شده از  $\pm 1/96$  کوچک تر است، بنابراین مسیر مورد نظر معنی دار نمی باشد. به طور کلی، فرضیه ششم پژوهش تایید



نمودار ۵: ضرایب مسیر عملکرد تحصیلی قبلی با عملکرد تحصیلی بعدی از طریق انجام تکالیف خانه، خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت پذیری ادراک شده



نمودار ۶: ضرایب مسیر انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی از طریق خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت پذیری ادراک شده

خوبی برخوردار بود. بررسی مدل پیشنهادی نشان داد که تمام مسیرهای منتهی به متغیر مسئولیت پذیری ادراک شده و نیز مسیر این متغیر به عملکرد تحصیلی بعدی معنی دار نمی باشند. لذا این متغیر از مدل حذف گردید (نمودار ۲). شاخص های برازندگی مدل اصلاح شده، در جدول ۳ گزارش شده است. همان گونه که مندرجات این جدول نشان می دهند برخی از شاخص های برازندگی تغییراتی در جهت بهبود برازش مدل داشته اند.

فرضیه ۸: با توجه به اینکه یکی از پیش نیازهای اساسی مورد نظر بارون و کتی عبارت است از وجود رابطه معنی دار بین مسیرها، این شرط بین متغیرهای این فرضیه برآورده نشد. بنابراین، فرضیه هشتم پژوهش حاضر تایید نشد.

فرضیه ۹: همچون فرضیه قبل، با توجه به اینکه یکی از پیش نیازهای اساسی مورد نظر بارون و کتی برآورده نشده. فرضیه نهم پژوهش حاضر مورد تایید قرار نگرفت.

### تبیین یافته ها

همان گونه که مندرجات جدول ۵ نشان می دهد، بین عملکرد تحصیلی قبلی و عملکرد تحصیلی

### بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، مدل پیشنهادی (نمودار ۱) با وجود شاخص های برازندگی به دست آمده، از برازش نسبتاً

مستقیم هفتم پژوهش حاضر را تبیین نمایند به تفصیل در بندهای ۷ و ۹ این قسمت توضیح داده شده است.

همان گونه که در بررسی فرضیه غیر مستقیم دوم گذشت، قرار دادن متغیر انجام تکالیف خانه در رابطه عملکرد تحصیلی قبلی و عملکرد تحصیلی بعدی، به عنوان میانجی، غیر معنی دار بودن این رابطه را نشان داد. هر چند که هر دو رابطه مستقیم بین عملکرد تحصیلی قبلی با انجام تکالیف خانه و نیز رابطه مستقیم بین انجام تکالیف خانه و عملکرد تحصیلی بعدی معنی دار شدند، لیکن بررسی رابطه غیر مستقیم عملکرد تحصیلی قبلی به عملکرد تحصیلی بعدی از طریق انجام تکالیف خانه نشان دهنده رابطه غیر معنی دار این مسیر است. دلیل عمده ای که می توان برای این وضعیت بیان کرد شاید این باشد که تکلیف خانه در کشور ما به صورت اجباری است و هنوز جایگاه خود را به عنوان فعالیتی برای تعمیق یادگیری به دست نیاورده است؛ لذا جنبه انگیزشی ندارد. چنانچه کاظمی [۱۶] نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که تفاوت معنی داری بین نگرش تحصیلی گروه های بدون تکلیف خانه و با تکلیف خانه آزاد مشاهده نشد، اما میانگین نگرش تحصیلی این دو گروه به صورت معنی داری برتر از میانگین نگرش تحصیلی گروه دارای تکلیف خانه اجباری بود. همچنین، چن و استیونس [۱۸] در پژوهش بین فرهنگی خود نتیجه گرفتند که دانش آموزان چینی، نسبت به دانش آموزان ژاپنی، تکالیف بیشتری را انجام می دهند و وقت بیشتری را صرف انجام تکالیف خانه می کنند و اینکه نگرش دانش آموزان چینی در مقایسه با دانش آموزان ژاپنی درباره تکالیف خانه مثبت تر است. تاکید و توجه به تکالیف خانه در صورتی می تواند موثر باشد که دانش آموزان انگیزه موفقیت داشته باشند و به اهمیت آن پی برده و به هدفها و نیازهای آنها مربوط باشد.

در پژوهشی زیمرمن و کیتساناس [۱۹] با بررسی روابط عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه بر عملکرد تحصیلی بعدی، با میانجی گری خودکارآمدی

بعدی رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد. نتایج به دست آمده با مطالعات قبلی (همچون، [۲۱]، [۲۶]، [۱۵]، [۲۷] و [۲۹]) هماهنگ است. عملکرد تحصیلی قبلی از دو جهت می تواند بر عملکرد تحصیلی بعدی اثر بگذارد. اول آن که، داشتن عملکردی خوب در دروس و امتحان های قبلی باعث رشد این باور در فرد می شود که وی از توانایی یادگیری مناسبی برخوردار است، لذا دانش آموز در انجام دادن تکالیف و یادگیری موضوعات درسی تلاش بیشتری از خود نشان می دهد. دوم آن که، غالب دروس سال قبل دانش آموزان یا به صورت پیش نیاز دروس بعدی هستند یا ارتباط مفهومی با آنها دارند. لذا تسلط بیشتر بر دروس سال قبل می تواند به عنوان زمینه ای برای موفقیت در دروس سال های بعد باشد، که از این جهت نیز ارتباط معنی دار بین عملکرد تحصیلی قبلی را با عملکرد تحصیلی بعدی موجه جلوه می دهد.

به علاوه، بین عملکرد تحصیلی قبلی و عملکرد تحصیلی بعدی رابطه نسبتاً بالایی ( $\beta = 0.67$ ) به دست آمد. این مسئله به خوبی بیان گر آن است که عملکرد تحصیلی قبلی می تواند پیش بین خوبی برای عملکرد تحصیلی بعدی باشد. ضریب مسیر به دست آمده بین این دو متغیر بالاترین ضریب مسیر بین متغیرهای موجود در این پژوهش است. همان گونه که در نمودارهای ۱ و ۲ مشاهده شد ورود متغیر خودکارآمدی برای یادگیری به عنوان میانجی بین عملکرد تحصیلی قبلی و عملکرد تحصیلی بعدی منجر به کاهش ضریب معنی داری بین دو متغیر اخیر شده است. می توان چنین تبیین کرد که خودکارآمدی دانش آموزان می تواند میانجی بین عملکرد تحصیلی قبلی و عملکرد تحصیلی بعدی باشد. بر خلاف پژوهش های قبلی (همچون، [۲۱] و [۱۹])، ورود متغیر میانجی دوم، یعنی مسئولیت پذیری ادراک شده، نه تنها باعث افزایش اثر عملکرد تحصیلی قبلی بر عملکرد تحصیلی بعدی نشد، بلکه این رابطه را به صورت ملموسی تضعیف نمود و غیر معنی دار کرد. دلایلی که می توانند غیر معنی دار شدن فرضیه ی غیر

[۲۸]، خودکارآمدی تحت تأثیر چهار عامل، تجربه‌های پیشین، تجربه‌جانشینی، برانگیختگی فیزیولوژیک و متقاعدسازی کلامی است. بر این اساس تجربه‌های موفقیت‌آمیز در عملکرد تحصیلی قبلی منجر به بالاتر رفتن خودکارآمدی فرد می‌شود و بالعکس، تجربه‌های همراه با شکست در عملکرد تحصیلی قبلی، منجر به کاهش خودکارآمدی وی می‌شود. یکی از عوامل مهم افزایش خودکارآمدی افراد، تجربه‌های پیشین آنها است. اگر بتوان گفت که عملکرد تحصیلی قبلی دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان تجربه‌ای مهم برای آنها باشد، لذا، موفقیت یا شکست تحصیلی قبلی می‌تواند منجر به افزایش یا حتی کاهش خودکارآمدی، به ویژه، در حیطه خودکارآمدی برای یادگیری شود. نتایج پژوهش حاضر نظریه بندورا را مورد تأیید قرار می‌دهد.

به علاوه، نتایج نشان داد که بین عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. نتایج به دست آمده با مطالعات پیشین ([۱۹] و [۳۳]) هماهنگ است. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل فرضیه مستقیم سوم، رابطه عملکرد تحصیلی قبلی با انجام تکالیف خانه معنی‌دار می‌باشد ( $\beta = 0/16$ ). لذا، می‌توان گفت عملکرد تحصیلی قبلی دانش‌آموزان به صورت مستقیم بر افزایش یا کاهش انجام تکالیف خانه اثر گذار است. به این ترتیب که، اگر در گذشته دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی خوبی باشند سعی می‌کنند با تداوم و یا حتی افزایش تلاش خود در انجام تکالیف خانه برای یادگیری بیشتر و کسب موفقیت بیشتر یا دست‌کم حفظ موقعیت قبلی بکوشند. همچنین، داشتن برنامه منظم در انجام تکالیف، اجرای مستمر برنامه، داشتن وقت مشخص برای مطالعه و نیز استفاده مناسب از این وقت، همگی به مرور زمان و پس از کسب موفقیت، نه تنها توسط دانش‌آموز کامل‌تر شده و نواقصشان برطرف می‌شوند، بلکه به صورت یک عادت مناسب برای کسب موفقیت در می‌آیند.

در خصوص رابطه انجام تکالیف خانه با خودکارآمدی برای یادگیری، همان‌طور که مندرجات

برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده، با استفاده از یک تحلیل معادلات ساختاری، به این نتیجه رسیدند که عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند و خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده نقش موثری در این رابطه دارند. آنها بهترین مسیر برای اثر متغیرهای برونزاد یا پیش‌بین (عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه) را بر متغیر درونزاد یا ملاک (عملکرد تحصیلی بعدی)، از طریق خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده می‌دانند.

در پژوهشی دیگر، درانی [۲۰] با بررسی وضعیت تکالیف خانه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران، از طریق مصاحبه و پرسشنامه، نتایج نسبتاً جامعی از وضعیت تکالیف خانه و میزان آگاهی والدین و معلمان از نقش آن فراهم نمود. بر اساس تحلیل داده‌های این تحقیق، هر چند ضرورت وجود تکالیف خانه رد نمی‌شود، اما تجدید نظر و اصلاح چگونگی اجرا، میزان و نوع آن الزامی به حساب می‌آید. این تحقیق پیشنهاد بازنگری در ارزش‌ها و روش‌های آموزش و پرورش و روش‌های تربیت معلمان کارآموده را مورد تأکید قرار می‌دهد. همچنین، ایجاد شرایط مناسب و حتی تاسیس مراکز ویژه نظارتی برای انجام بهتر تکالیف خانه دانش‌آموزان را به منظور تأثیر بر عملکرد تحصیلی پیشنهاد می‌دهد. برخی از پژوهش‌ها در زمینه ارتباط یا اثر انجام تکالیف خانه بر عملکرد تحصیلی به وجود رابطه معنی‌دار اشاره می‌کنند. به عنوان مثال، هجز [۲] کلیه پژوهش‌ها در خصوص اثر تکالیف خانه را جمع‌بندی و اعلام کرد و رابطه مثبتی را بین تکالیف خانه و موفقیت تحصیلی گزارش نمود.

همان‌طور که مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد، بین عملکرد تحصیلی قبلی و خودکارآمدی برای یادگیری رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد، هر چند، این رابطه در حد متوسطی است ( $\beta = 0/21$ ). نتایج به دست آمده با مطالعات پیشین ([۲۸]، [۲۹]، [۳۰]، [۳۱] و [۳۲]) هماهنگ است. بنا بر نظر بندورا

چشم یک کودک نگاه می‌کنند و تا پایان دبیرستان وی را مسئول درس خواندن یا نخواندن خود نمی‌دانند. این والدین در شب امتحان فرزند خود بیشتر از آنها اضطراب را تجربه می‌کنند. از آنجا که محیط یادگیری نقش مهمی در ایجاد و تقویت حس مسئولیت‌پذیری دارد، احتمالاً "خانواده‌ها (و تا حدودی مدرسه)، در این سن، نوجوان دبیرستانی را مسئول اعمال و رفتارهای خود نمی‌داند و علل موفقیت یا شکست وی را خود فرد تلقی نمی‌کند. این حس گاهی در برنامه ریزی درسی که توسط والدین برای فرزند خود انجام می‌شود، به وی منتقل می‌شود.

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بین انجام تکالیف خانه و عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. این یافته، با نتایج مطالعات قبلی ([۱۷]، [۱۸]، [۳۷] و [۲]) هماهنگ است. این یک قاعده تایید شده است که موفقیت و یادگیری بیشتر منوط به تمرین، تلاش و تکرار مطالب آموخته شده است. هر مقدار دانش آموز در انجام تکالیف خود از برنامه و نظم بیشتری برخوردار باشد و تلاش بیشتری جهت فراگیری دروس از خود نشان دهد، احتمال موفقیت او بیشتر خواهد شد. اهمیت این مسئله تا آن حد است که برخی اعتقاد دارند این عامل حتی می‌تواند کمبودهای ناشی از ویژگی‌های شناختی را تحت تأثیر قرار دهد.

در همین رابطه، نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری رابطه معنی‌داری وجود ندارد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین (همچون، زیمرمن و کیتسانتاس [۱۹]) مغایرت دارد. با توجه به این که تحقیقات اندکی در خصوص بررسی رابطه بین دو متغیر فوق انجام شده است، به نظر می‌رسد عامل اصلی در عدم وجود رابطه معنی‌دار بین خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری، وجود تفاوت‌های فرهنگی، به ویژه تأکید بر استقلال در انجام فعالیت‌ها در کشورهای غربی و

جدول ۵ نشان می‌دهد، بین انجام تکالیف خانه و خودکارآمدی برای یادگیری رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. نتایج به دست آمده با مطالعات قبلی ([۵]، [۳۳]، [۳۴]، [۳۵] و [۲۱]) هماهنگ است. به این دلیل که انجام دادن منظم و مستمر تکالیف غالباً با کسب موفقیت همراه است، این می‌تواند رابطه انجام تکالیف خانه با خودکارآمدی برای یادگیری را تبیین نماید. هر چه دانش آموز فعالیت‌های مربوط به تکالیف خود را با نظم و برنامه خاصی انجام دهد، یادگیری دروسی که در برنامه درسی وی قرار گرفته اند بهتر صورت می‌گیرد، لذا وی از احساس کارایی بیشتری در یادگیری آن دروس برخوردار خواهد شد. عکس این موضوع نیز می‌تواند صادق باشد.

نتایج نشان داد که بین انجام تکالیف خانه و مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری رابطه‌ی معنی‌داری مشاهده نشده است. این یافته با مطالعات زیمرمن [۲۱]، زیمرمن و کیتسانتاس [۱۹]، و بندورا و جوردن<sup>۱</sup> [۳۶]، هماهنگ نیست. هر چند که در ایران تحقیقات بسیار اندکی در زمینه رابطه مسئولیت‌پذیری با سایر متغیرهای تربیتی صورت گرفته است، لیکن تحقیقات خارج از کشور حاکی از وجود رابطه معنی‌دار مسئولیت‌پذیری با متغیرهای تربیتی، همچون انجام تکالیف خانه است. یکی از دلایل عدم معنی‌داری این رابطه را شاید بتوان در شکل ماده‌های پرسشنامه مسئولیت‌پذیری ادراک شده جستجو کرد. خستگی و کاهش دقت و رغبت دانش‌آموزان را نیز می‌توان از عوامل تأثیرگذار در کاهش رابطه و در نهایت غیر معنی‌دار شدن این رابطه دانست. پایایی مقیاس فوق با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۷ و با روش تنصیف ۰/۶۴ بود که نشان دهنده پایایی متوسط این ابزار است. دلیل دیگر عدم معنی‌داری رابطه خودکارآمدی برای یادگیری با مسئولیت‌پذیری ادراک شده شاید مربوط به شیوه‌های فرزند پروری در فرهنگ ما باشد؛ بدین صورت که برخی خانواده‌ها هنوز به نوجوان دبیرستانی خود به

<sup>۱</sup> . Jourden

فرایند مسئولیت‌پذیری نقش کم‌رنگ‌تری دارد. دلیل دیگر ممکن است تاکید کمتر بر رابطه بین مسئولیت‌پذیری و کسب موفقیت در فرایند تربیت باشد. عدم تاکید خانواده و نظام آموزشی بر این مسئله و مشاهده مصادیقی از افراد که بدون مسئولیت‌پذیری به موفقیت‌های قابل توجه دست یافته‌اند همگی بر تشدید این تفکر در اذهان دانش‌آموزان تاثیر خواهد گذاشت. به علاوه، به نظر سرتو [۳۹] مسئولیت یک فرایند فردی است؛ لذا برداشت متفاوت افراد از مسئولیت نیز می‌تواند در این مسئله دخالت داشته باشد.

با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی قبلی در کسب موفقیت در عملکرد تحصیلی بعدی، به ویژه تاثیرگذاری آن بر افزایش خودکارآمدی برای یادگیری و تاثیر این متغیر بر عملکرد تحصیلی بعدی، به معلمان پیشنهاد می‌شود با اتخاذ تدابیری جهت موفقیت دانش‌آموزان، برای مثال با اجرای آزمون‌های در سطح متوسط دشواری (نه سخت، نه آسان)، اقدام نمایند. انجام تکالیف خانه در عملکرد تحصیلی بعدی دانش‌آموزان مؤثر است، لذا پیشنهاد می‌شود با ارائه تکالیف منظم و در حد توان دانش‌آموزان و نظارت بر آنها، مقدمات موفقیت‌های تحصیلی را در دانش‌آموزان فراهم سازند. به والدین توصیه می‌شود ضمن همکاری با مدرسه، دانش‌آموزان را تشویق به انجام تکالیف درسی در خانه نموده و بر انجام آن نظارت نمایند یا در صورت امکان از مشوق‌هایی جهت اجرای تکالیف استفاده نمایند. همچنین، والدین می‌توانند با واگذاری حل مسائل و تمرین‌ها به خود دانش‌آموزان و اقدام به راهنمایی آنها، این احساس را در آنان تقویت کنند که برنامه‌ریزی، اجرا و مسئولیت انجام تکالیف خانه متوجه آنهاست و بهره‌گیرنده نهایی از این فعالیت نیز آنها هستند و نه دیگران!

بالعکس تشویق همکاری و انجام فعالیت‌های گروهی در کشور ایران است. با توجه به این که در فعالیت‌های جمعی غالباً مسئولیت انجام یا عدم انجام یک فعالیت بین اعضاء تقسیم می‌شود و فرد خاصی بازخواست نمی‌شود، لذا عدم وجود رابطه را می‌توان به این صورت تبیین کرد. نتایج مربوط به رابطه خودکارآمدی برای یادگیری با عملکرد تحصیلی بعدی نشان داد که بین خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیقات زیمرمن [۲۱]، و کبیری و همکاران [۲۷] هماهنگ است. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، یکی از عوامل نیرومند در کسب موفقیت در تحصیل، خودکارآمدی است. هر چه فرد از خودکارآمدی بالاتری برخوردار باشد و خود را در انجام فعالیتی خاص مسلط بداند، عوامل مزاحم کمتری می‌توانند بر عملکرد واقعی او اثر بگذارند. همچنین، داشتن خودکارآمدی بالا فرد را وادار به انجام فعالیت‌هایی جهت بهبود عملکرد خود می‌کند تا احساس کارایی وی کاهش نیابد.

به علاوه، مندرجات جدول ۵ نشان داد که بین مسئولیت‌پذیری ادراک شده برای یادگیری و عملکرد تحصیلی بعدی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. این یافته با مطالعات زیمرمن و کیتسانتاس [۱۹]، حاجی یخچالی، حقیقی مبارکه و شکرکن [۳۸] و سرتو (Certo) [۳۹] مغایرت دارد. در تبیین عدم معنی‌داری این رابطه می‌توان به چند دلیل اشاره نمود. دلیل اول ممکن است ناشی از بیرونی بودن انگیزه‌های کسب موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در کشورمان باشد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان بیشتر از آن که برای احساس رضایت فردی و درونی به کسب موفقیت تحصیلی روی بیاورند به دلیل انگیزه‌های بیرونی و قضاوت‌های اطرافیان سعی در برآورد این مهم می‌نمایند. لذا، در این

## منابع

۹. راس، آلن، ال. (۱۹۹۶). روانشناسی شخصیت. ترجمه سیاوش جمال فر، (۱۳۷۵). نشر روان، تهران.
۱۰. صیاحی، توحید (۱۳۸۷). تشویق دانش آموزان به مسئولیت پذیری فردی در فرایند یادگیری. مجله تکنولوژی آموزشی، سال چهاردهم، شماره ۶، ص ۱۵-۱۸.
۱۱. صفارپور، عبدالرحمن (۱۳۷۷). بررسی نحوه برخورد معلم، کتاب های درسی و دستورالعمل های صادره از سوی وزارت آموزش و پرورش با مسئله تکلیف شب دانش آموزان در پایه های اول، دوم و سوم دوره ابتدایی شهر تهران، گزارش علمی، دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران.
12. Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez - Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
13. Kloosterman, P. (1991). Beliefs and achievement in seventh-grade mathematics. Paper presented at the Focus on Learning Problems in Mathematics, 13(3), 3-15.
14. Norwich, B. (1987). Self-efficacy and math achievement: A study of their relation. *Journal of Educational Psychology*, 79, 384-387.
۱۵. رجبی، غلامرضا، شهنی ییلاق، منیجه، شکرکن، حسین و حقیقی، جمال (۱۳۸۴). بررسی رابطه علی جنسیت، عملکرد قبلی ریاضی، منابع خودکارآمدی ادراک شده ریاضی، هدف گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبک های اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش آموزان سال دوم دبیرستان شهر اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳، ص ۱۰۱-۱۳۶.
۱. بنایی مبارکی، زهرا (۱۳۸۴). بررسی روابط درون موضوعی و بین موضوعی انگیزش تحصیلی (خودکارآمدی، ارزش تکلیف و ...) در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستانهای اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۲. قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۱). سیمای پژوهش در خصوص تکالیف شب در جهان امروز. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال هشتم، شماره ۲، ص ۳۳-۲۴.
3. Schunk, D. H. (2001). *Social cognitive theory and self-regulated leaning*. Mahwab, NJ: Erlbaum.
۴. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری). نشر ویرایش، چاپ اول، تهران.
5. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
6. Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer-model: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
7. Schunk, D. H., Hanson, & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78, 201-209.
۸. میهن دوست، زینب (۱۳۷۹). بررسی رابطه مسئولیت پذیری و جایگاه مهار با خودشکوفایی و رابطه خودشکوفایی با خلاقیت در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

۲۵. ارشدی، نسرین (۱۳۸۶). طراحی و آزمون الگویی از پیشایندها و پیامدهای مهم انگیزش شغلی در کارکنان شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب- منطقه اهواز. پایان نامه دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۲۶. احد، نوید (۱۳۸۲). سهم مشترک و اختصاصی متغیرهای عملکرد تحصیلی قبلی، خودپنداره تحصیلی و هوش عمومی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال نوزدهم، شماره ۴، صص ۱۲۹-۷۹.
۲۷. کبیری، مسعود، کیامنش، علیرضا و حجازی، الهه (۱۳۸۲). نقش متغیرهای شخصی در پیشرفت ریاضی با توجه به نظریه شناختی- اجتماعی. مجله روانشناسی معاصر، سال اول، شماره ۳، صص ۱۹-۱۱.
28. Bandura, A. (1986). Self-efficacy in social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
29. Phan, H., & Walker, R. (2000). The predicting and mathematical role of mathematical Self-efficacy: A path analysis. Retrieved from: <http://www.google.Com>.
30. Hampton, N. (1998). Sources of academic self-efficacy scale: An assessment tool for rehabilitation counselors rehabilitation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 41, 374-389.
31. Matsui, K., Matsui, T., & Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 225-238.
32. Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-433.
۱۶. کاظمی، یحیی (۱۳۸۵). تاثیر تکلیف شب و تمرین فعال بر نگرش دانش آموزان. مجله روانشناسی، سال دهم، شماره ۳، صص ۳۷۸-۳۶۵.
17. Miller, S. D. & Adkins, T. (1993). Why teachers select specific literacy assignments and students reaction to them. *Journal of Reading Behavior*, 25, 69-93.
18. Chen, E. & Stevenson, H. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-561.
19. Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Academic achievement and homework practices. Retrieved from: [www.ScienceDirect.com](http://www.ScienceDirect.com).
۲۰. درانی، کمال (۱۳۷۷). بررسی وضعیت تکلیف شب در مقطع ابتدایی شهر تهران از نظر دانش آموزان، اولیا و معلمان. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره جدید، سال چهارم، شماره ۱، صص ۱۷-۱.
21. Zimmerman, B. J. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *The Journal of Educational Psychology*, 30(4), 37-417.
22. Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 1173-1182.
23. Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology*, 1982 (290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
24. Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. New York, NY: Guilford Press.

- ص ص ۳۰-۴۵
۳۸. حاجی یخچالی، علیرضا؛ حقیقی، جمال و شکرکن، حسین (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چند گانه پیشایندهای مهم و مربوط به هدف گرایی تبحری و رابطه آن با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دوره ۸، شماره ۱ و ۲، بهار و تابستان، ص ص ۳۱-۴۸.
39. Certo S. C. (1989). Principles of modern management, functions and systems. Massachuseth: Allyn & Bacon, Inc.
40. Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2008). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4, 97-110.
- 430.
33. Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
34. Bandura, a. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
35. Pajares, F. (1999). Current direction in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 1, 1-49.
36. Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
۳۷. الهام پور، حسین (۱۳۷۷). تاثیر انجام تکالیف درسی و میزان آن بر عملکرد تحصیلی در درس املاي فارسی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر دزفول. مجله پژوهش های تربیتی و روانشناختی، دانشگاه اصفهان، دوره جدید، سال اول، شماره ۲،