

Research Paper

An Investigation in to The Role of Aspects of Academic Involvement and Responsibility in Academic Self-Efficacy of Eighth-grade Female Students

Khadije Torabi^۱, Azam Nikookar^۱ *

^۱- MSC in Educational Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad Universtiy of Saveh, Iran.

^۲- Assistant Professor in Educational Managment, Faculty of Humanities, Islamic Azad Universtiy of Saveh (Author), Iran.



Citation: Nikookar,A,Torabi,Kh.(۲۰۲۱).[Investigation in to The Role of Aspects of Academic Involvement and Responsibility in Academic Self-Efficacy of Eighth-grade Female Students (Persian)]. Journal of school Counseling, ۱(۲). ۱-۱۶

doi: [10.22098/jsc.2023.100243.1021](https://doi.org/10.22098/jsc.2023.100243.1021)



Received: ۲۰۲۱/۰۷/۱۲

Accepted: ۲۰۲۱/۸/۲۹

Available Online: ۲۰۲۲/۱۲/۱۱

ABSTRACT

Objective: The purpose of the present study was to investigate the role of academic involvement and responsibility in the academic self-efficacy of eighth grade female students..

Materials and The method of the present research was descriptive and correlational. Its statistical population included all eighth-grade female students of district one schools in Baharestan city in the academic year of ۲۰۲۰-۲۰۱۹, of which ۳۳۱ were selected by multi-stage cluster sampling. To collect data, Appleton et al.'s students' academic engagement questionnaires, Nemati's responsibility and self-efficacy of Morris children and adolescents were used, and multiple regression analysis was used to analyze the data.

Results: The results showed that there is a positive and significant relationship between the variable of academic engagement as well as responsibility and their dimensions with academic self-efficacy ($P < ۰.۰۱$).

Discussion and Conclusion: Therefore, by implementing macro policies for the long term and school planning for the short term, it is possible to increase the academic involvement and responsibility in the direction of the academic achievement of the students

Keywords:

Academic involvement, responsibility, self-efficacy of female students

*Corresponding Author: Azam Nikookar

Address: Department Educational Management, Islamic Azad University Saveh, Iran

TEL: ۰۹۱۲۳۵۵۰۵۶۱

E-mail: Nico.02000@yahoo.com



۱. Introduction

Adolescence is one of the most important and valuable periods of each person's life because it is associated with psychological and physical developments. This period is also very important from the educational viewpoint because it is the end of the school period and entering the university. Important decision is due to be made about the future of education, career, and occupational areas during this period, and adolescents will be prepared to enter university

Therefore, an investigation into important educational variables in this period is of significant importance. Accordingly, the aim of the present research was to investigate the role of the aspects of academic involvement and responsibility in the academic self-efficacy of eighth-grade female students.

۲. Materials and Methods

The present research method was descriptive-correlational. Its statistical population included all eighth-grade female students of schools in district one of Baharestan County in the academic year of ۲۰۲۰-۲۰۲۱, from which ۳۳۱ subjects were selected by multi-stage cluster sampling. Data were collected using Apleton et al.'s students academic involvement questionnaires (Cronbach's alpha was reported to be ۰,۷۰.), Nemati responsibility (Cronbach's alpha was reported to be ۰,۸۱.), and Morris's children and adolescents self-efficacy (Cronbach's alpha was reported to be ۰,۹۱.). Multiple regression analysis was also used to analyze the data.

۳. Results

After the investigation and confirmation of assumptions, the results showed that there is a positive and significant relationship between the variables of academic involvement as well as responsibility and their aspects with academic self-efficacy ($P < ۰,۰۱$). Academic involvement and responsibility with ۴۳% and ۱۶% of the variance predict the self-efficacy, which is significant at the level of ۰,۰۱ in this field. The model used also predicts ۶۲% of self-efficacy.

۴. Discussion and Conclusion

In explaining the positive correlation between involvement and academic responsibility with self-efficacy; in the field of academic involvement, the characteristics of peer students and the learning environment can stimulate their focus on competition, social comparisons with others, willingness for success and indication of competence, and ultimately, increase the individual self-efficacy. It will also make girls more determined to do their homework and progress (academic self-efficacy). On the other hand, responsibility and its aspects with academic self-efficacy, it should be said that responsible people can have more motivation than other individuals because of attaching importance to tasks and attachment to do and complete the tasks, and on the other hand, valuing goals. According to the definition of motivation - the power and direction of behavior - and the essential role of responsibility, the sense of self-efficacy in the individual increase because the responsibility and motivation clarify the evidences of self-efficacy for the individual and can also increase it environmentally in addition to emotions and excitements that have a lot of energy and affect the sense of self-efficacy, by leading to positive and successful behaviors. The forthcoming research had its limitations. The students were eighth graders, girls, and from just one city and one district. Therefore, this research can be performed on high school samples, students, other areas as well as boys. Also, it is possible to increase academic involvement and responsibility in order to increase self-



efficacy and ultimately, academic achievement in students by implementing macro-policies in the long-term and school planning in the short-term.



مقاله علمی- پژوهشی

بررسی نقش ابعاد درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم

خدیجه ترابی^۱، اعظم نیکوکار^{۲*}

۱- کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ساوه، ایران

۲- استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ساوه، ایران

استناد به مقاله: نیکوکار، اعظم، ترابی، خدیجه. (۱۴۰۰). نقش ابعاد درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

دختر پایه هشتم فصلنامه مشاوره‌ی مدرسه (۱۶، ۱(۲): ۱-۱۶

doi: [10.22098/jsc.2023.10024.1021](https://doi.org/10.22098/jsc.2023.10024.1021)



چکیده

اهداف: هدف از پژوهش پیش‌رو بررسی نقش ابعاد درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم بود.

مواد و روش‌ها: روش پژوهش پیش‌رو توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری آن شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم مدارس ناحیه یک شهرستان بهارستان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که از این تعداد ۳۳۱ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان آپلتون و همکاران، مسئولیت‌پذیری نعمتی و خودکارآمدی کودکان و نوجوانان موریس استفاده شد و جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین متغیر درگیری تحصیلی و همچنین مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن‌ها با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری: بنابراین با اجرای سیاست‌های کلان برای بلند مدت و برنامه‌ریزی‌های مدرسه‌ای برای کوتاه مدت می‌توان درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری را در جهت پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان افزایش داد.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۲۹
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۱۱

کلیدواژه‌ها:

درگیری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، خودکارآمدی، دانش‌آموزان دختر.

*نویسنده مسئول

اعظم نیکوکار

نشانی: ، استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد واحد ساوه، ساوه، ایران

تلفن: ۰۹۱۲۳۵۵۰۵۶۱

پست الکترونیک: nico_50200@yahoo.com



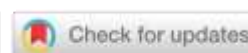
نوجوانی یکی از مهمترین و پرارزش ترین دوران زندگی هر فرد محسوب می شود، زیرا دوره شروع تحولات جسمی و روانی است (مالکی، دلخوش، حاجی امینی، عباد، احمدی و اجلی، ۱۳۸۹). بر اساس آمار سازمان بهداشت جهانی (WHO) از هر ۵ نفر در جهان یک نفر در سن نوجوانی است و از ۱/۲ میلیارد جمعیت جهان در سن نوجوانی، ۸۵ درصد آنها در کشورهای در حال توسعه و بقیه در کشورهای صنعتی زندگی می کنند (مودی، زمانی پور، شریف زاده، اکبری و صالحی، ۱۳۸۵). در ایران طبق سرشماری سال ۱۳۹۵، حدود ۶/۹۷ درصد کل جمعیت را گروه سنی ۱۰-۱۵ ساله تشکیل می دهند (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش موریس نشان داد که میزان پایین خودکارآمدی در نوجوانان با علائم افسردگی و اضطراب همراه می باشد (موریس، ۲۰۰۲).

از سوی دیگر مطالعاتی که روی عوامل مؤثر بر رفتارهای ارتقا دهنده ی سلامتی صورت گرفته است (راتوس و نوید^۱، نقل از سید محمدی، ۱۳۹۷)، خودکارآمدی را به عنوان مهمترین متغیر در انجام رفتارهای ارتقا دهنده ی سلامتی نیز گزارش کرده اند (گیلیس^۲، ۱۹۹۳؛ پکر و برمک^۳، ۲۰۱۱)، همچنین با توجه به اینکه پیشرفت و موفقیت نوجوانان در تحصیل نیز رابطه معناداری با خودکارآمدی آنها دارد (ریچاردسون^۴، ۱۹۹۹). بنابراین اهمیت بررسی خودکارآمدی در نوجوانان به ویژه نوجوانان دختر دانش آموز که حساس تر هستند بیش از پیش احساس می شود. خودکارآمدی عموماً به اعتماد فرد نسبت به خود برای تولید وظایف یا مسئولیت های خاص به طور صحیح و مؤثر و ارزیابی توانایی انجام یک رفتار خاص در شرایط خاص اشاره دارد (وان و مادیا^۵، ۲۰۱۷). همچنین خودکارآمدی احساسی است که فرد از شایستگی، کفایت و قابلیت کنار آمدن با چالش های زندگی در خود دارد. خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از خودکارآمدی عمومی که مبتنی بر نظریه باورهای خودکارآمدی بندورا^۶ است به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (اصغری، سعادت، عاطفی کرجوندانی و جانعلی زاده کوکنه، ۱۳۹۳). خودکارآمدی تحصیلی به تعداد مهارت هایی که در شخص وجود دارد مربوط نمی شود، بلکه به باورهایی همچون مطالعه کردن، انجام فعالیت های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت آمیز با معلمان، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانش آموزان، گرفتن نمره های خوب، شرکت در بحث های کلاسی و موارد مشابه اشاره دارد که شخص این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت های تحصیلی می تواند آنها را انجام دهد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می توانند از راه حل های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود مقاومت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳؛ بندورا، ۱۹۹۷). همچنین در این زمینه مطالعات دیگر نیز نشان دادند که بین خودکارآمدی و سلامت روان گروه های مختلف (دانشجویان، معلمان، بزرگسالان) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (عسکری زاده ماهانی، سلیمانی، ظفرنیا و میری، ۱۳۹۴؛ ون مونشهاوزن، برابونینگ، پی فیر، گرتیز، بوئر^۷ و همکاران، ۲۰۲۱؛ کاتلینو، تستا، کلندری، فدی، گاتینو^۸ و همکاران، ۲۰۲۱).

یکی از عواملی که به نظر می رسد در خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نقش داشته باشد، درگیری تحصیلی^۹ است. درگیری تحصیلی به مشارکت فعال دانش آموزان در تکالیف و فعالیت های درسی اشاره دارد (ریو و تی سنگ^{۱۰}، ۲۰۱۱). همچنین، درگیری

۱ . Muris
۲ . Nevid & Rathus
۳ . Gillis
۴ . Paker, & Bermek
۵ . Richardson
۶ . Wan, & Madya
۷ . Bandura

۸ . Von Münchhausen, Braeunig, Pfeifer, Göritz, & Bauer
۹ . Cattellino, Testa, Calandri, Fedi, & Gattino
۱۰ . Academic Involvement
۱۱ . Reeve, & Tseng



تحصیلی دارای سه بعد (رفتاری، هیجانی و شناختی) است. بعد رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی مثل تلاش و پایداری در مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و درخواست کمک از معلمان یا همسالان برای یادگیری و درک مطلب درسی؛ بعد هیجانی به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه که شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش دهی به مطالب، به وجود آوردن احساسات مثبت و از بین بردن احساسات منفی از جمله ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری؛ بعد شناختی به انواع فرآیندهای پردازش که متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است اشاره دارد (محمدحسینی و تکلوی، ۱۳۹۸). اخیراً بعد دیگری به نام عاملیت نیز به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که به فعالیت‌های دانش‌آموزان برای کسب موفقیت در انجام تکالیف و همچنین ایجاد یک محیط یادگیری مناسب اشاره دارد (سبزیان، قدیم‌پور و میردریگوند، ۱۳۹۸). دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی دارند، در مدرسه به‌طور منظم حضور می‌یابند، بر یادگیری متمرکز می‌شوند، به قوانین مدرسه متعهد هستند، نمره‌های بالاتری کسب می‌کنند و عملکرد و رضایت تحصیلی بهتر و در نهایت خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند (سبزیان و همکاران ۱۳۹۸). نتایج مطالعات پیشین در این زمینه نشان دادند که با افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد (امانی فر، ۱۳۹۸؛ مهدوی راد، فرزاد و کوشکی، ۱۳۹۸؛ لینن برینک و پینتریک^۱، ۲۰۰۳؛ یوگو، انیشی و تیویما، ۲۰۱۳). همچنین پژوهش ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴) نشان داد که افزایش درگیری هیجانی و شناختی دانش‌آموزان، افزایش خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها را به همراه دارد.

یکی دیگر از عواملی که به نظر می‌رسد در خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش داشته باشد، مسئولیت‌پذیری است. مسئولیت‌پذیری تعهدی است که فرد نسبت به خود (عقاید، ارزش‌ها، وظایف شغلی و خانواده)، دیگران و اجتماع دارد. همچنین به معنای یک الزام درونی از سوی فرد برای انجام بهتر فعالیت‌هایی است که بر عهده‌ی او گذاشته می‌شود. (طباطبائی و همکاران ۱۳۹۰). همچنین با توجه به اینکه فرد مسئول، به کنترل عواطف منفی خود (مثل خشم) قادر است و کنترل عواطف به کنترل خود منجر می‌شود و کفایت شخصی بیشتری برای فرد به وجود می‌آورد (هاوتن^۲، ۱۹۸۹)، اقدام به انجام رفتارهای بد و منفی در فرد مسئول کمتر دیده می‌شود، می‌تواند خواسته‌های خود را کنترل کند و به نیازهایی که دیگران از او دارند پاسخ دهد (فرضی و زارعی ۱۳۹۷). بنابراین باور به این توانایی‌ها منجر به خودکارآمدی در این افراد می‌گردد، در زمینه رابطه بین مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی پژوهش‌های حیدریه زاده (۱۳۹۸)، مذبوحی و سعادت‌ی شامیر (۱۳۹۷)، فرخی و زارعی (۱۳۹۷)، ازکال^۳ (۲۰۱۹)، نشان دادند که بین مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، یعنی با افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد.

با توجه به اهمیت دوره نوجوانی و افول باورهای شایستگی نوجوانان هنگام انتقال به دوره راهنمایی و دبیرستان و اهمیت نقش باورهای خودکارآمدی در عملکردهای مدرسه، دوستی‌ها، روابط اجتماعی، انتخاب‌های شغلی و موارد مشابه در نوجوانان، همچنین، با توجه به اینکه باورهای خودکارآمدی قابلیت آموزش را دارند و می‌توان به آموزش و پرورش این باورها در دانش‌آموزان با کمک مشاورین مدارس پرداخت (جناری و یوسفی ۱۳۹۳). همچنین با توجه به خلاء پژوهشی موجود در این زمینه، بررسی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دانش‌آموزان و شناخت آن‌ها در نظام تعلیم و تربیت ضروری می‌باشد (فرضی و زارعی ۱۳۹۷). از این رو هدف از

۱ . Linnenbrink, & Pintrich
۲ . Hawton

۳ . Ozkal



پژوهش پیش رو، بررسی نقش ابعاد درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم بود.

۲. مواد و روش‌ها

پژوهش پیش‌رو از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری آن شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم مدارس ناحیه یک شهرستان بهارستان در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که تعداد ۳۳۱ نفر به عنوان حجم نمونه با استفاده جدول نمونه‌گیری مورگان و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این نوع نمونه‌گیری، افراد جامعه با صورت سلسله مراتبی (از واحدهای بزرگتر به کوچکتر) از انواع واحدهای جامعه انتخاب می‌شوند. در پژوهش پیش‌رو، ابتدا جامعه دانش‌آموزان دختر پایه هشتم مدارس ناحیه یک شهرستان بهارستان، به دبیرستان‌ها تقسیم شدند. سپس، از بین آن‌ها ۹ دبیرستان و از هر کدام از دبیرستان‌ها سه کلاس به طور تصادفی انتخاب شد. داده‌ها به صورت آنلاین به وسیله ابزارهای زیر که در ادامه به توضیح مختصری از هر کدام پرداخته خواهد شد، جمع‌آوری شدند.

پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان^۱: این پرسشنامه توسط موریس^۲ (۲۰۰۱) برای ارزیابی سطح خودکارآمدی در کودکان و نوجوانان بر اساس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (بسیار زیاد تا بسیار کم) به سنجش خودکارآمدی در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی، هیجانی می‌پردازد، طراحی شده است. دارای ۲۳ ماده و سه بعد که بعد خودکارآمدی اجتماعی شامل ۸ ماده، توانمندی ایجاد ارتباط با همسالان، قاطعیت و رسیدن به معیارهای اجتماعی را مورد سنجش قرار می‌دهد. تحلیل عاملی تأییدی، ساختار سه عاملی این مقیاس در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی و هیجانی به صورت معنادار و پایایی و همسانی درونی آن را ۰/۸۰ گزارش کرده است. روایی این مقیاس به روش روایی محتوایی و صوری مناسب و در سطح قابل قبول و پایایی سه عامل ۰/۷۰، پایایی خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷، پایایی خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۸ گزارش شده است (موریس، ۲۰۰۱). اعتبار این آزمون در ایران از طریق آزمون-بازآزمون به فاصله دو هفته در ۴۳ نفر از دانش‌آموزان تهرانی برابر ۰/۸۷ و آلفای کرونباخ آن ۰/۷۴ محاسبه شد (طهماسبیان، ۱۳۸۶). آلفای کرونباخ پرسشنامه در این پژوهش نیز ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری^۳: این پرسشنامه یک پرسشنامه تحلیل عاملی است که توسط پری سیمانعمی در سال ۱۳۸۶ زیر نظر دکتر ابوالفضل کرمی ساخته و مورد هنجاریابی قرار گرفته است و شامل ۵۰ سؤال می‌باشد. هفت بعد (خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی، پیشرفت‌گرایی) را مورد سنجش و بررسی قرار می‌دهد. روایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی مولفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج نشان داده که آزمون از هفت عامل تشکیل شده و اشتراکات سؤال‌ها (همبستگی تک تک سوالات با مفهوم کلی آزمون یعنی مسئولیت‌پذیری) بین ۰/۴۸ و ۰/۷۸ و اکثراً بالا بوده است. بررسی روایی سازه از طریق تفاوت‌های گروهی نیز بر روی دو گروه با مسئولیت‌پذیری بالا و پایین، با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل صورت گرفت که نتایج تفاوت معناداری را در تمامی هفت عامل ذکر شده، نشان

۱ . Self-Efficacy Questionnaire- Child (SEQ-C)

۳. Responsibility Questionnaire (RQ)

۲ . Muris



داد؛ یعنی آزمون مسئولیت‌پذیری محقق-ساخته به‌خوبی توانسته این دو گروه را از یکدیگر تفکیک کرده و از روایی سازه بالایی برخوردار بوده است. در محاسبه پایایی پرسشنامه از روش همسانی درونی آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه قبل از چرخش، ۰/۹۴ برآورد گردید و پس از چرخش و ریزش ۲۸ سؤال، ۰/۹۱ به دست آمد (نعمتی، ۱۳۸۸). آلفای کرونباخ پرسشنامه در این پژوهش نیز ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شد. دارای ۳۵ سؤال و دو بعد و ۶ مولفه می‌باشد که بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد. ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار اصلی مطلوب گزارش شد (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۶). در پژوهش طالع پسند و همکاران (۱۳۹۸) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورده شد. ضریب پایایی برای هر کدام از مولفه‌های آن (روابط معلم شاگرد، کنترل بر تکالیف مدرسه، حمایت همسالان از یادگیری، حمایت خانواده از یادگیری، هدف‌ها و آرزوهای آینده و انگیزش بیرونی) به ترتیب، ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۸۲، ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۷۲ بود. آلفای کرونباخ پرسشنامه در این پژوهش نیز ۰/۷۵ به دست آمد.

روش جمع‌آوری داده‌ها: پس از عضویت در کلاس‌های مجازی و ارائه توضیحات اولیه درباره هدف اجرای پژوهش به دانش‌آموزان، آزمون‌ها برای دانش‌آموزان ارسال گردید. سپس دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها را تکمیل و برای پژوهشگر ارسال کردند. به منظور رعایت نکات اخلاقی، پرسشنامه‌ها بدون نام تکمیل شد و درباره محرمانه ماندن اطلاعات نیز به نمونه‌ها اطمینان خاطر داده شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۳، از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد.

۳. یافته‌ها

در سطح آمار توصیفی تحلیل با ۳۳۱ نفر انجام شد. جنسیت تمامی آزمودنی‌ها دختر و میانگین سنی آن‌ها ۱۳ سال و دانش‌آموز پایه هشتم بودند.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی نمرات متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم

متغیر	تعداد نمونه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	کمترین نمره	بیشترین نمره
درگیری تحصیلی دانش‌آموزان	۳۳۰	۱۴۴/۹۵	۱۶/۱۲۴	-۰/۳۶۲	-۰/۲۳۱	۹۶	۶۱۷
روابط معلم شاگرد	۳۳۰	۳۴/۹۴	۵/۸۵۸	-۰/۴۰۹	-۰/۱۵۰	۱۵	۴۵
کنترل بر تکالیف مدرسه	۳۳۰	۳۷/۳۱	۵/۰۸۸	-۰/۵۵۰	۰/۳۰۹	۱۷	۴۵
حمایت همسالان از یادگیری	۳۳۰	۲۳/۷۳	۴/۱۵۶	-۰/۴۷۵	-۰/۰۳۸	۱۰	۳۱
هدف‌ها و آرزوهای آینده	۳۳۰	۲۳/۲۰	۲/۵۳۳	-۱/۵۲۴	۱/۸۳۶	۱۲	۲۶

۱. Academic Involvement Questionnaire (AIQ)

نیکوکار، اعظم، ترابی، خدیجه (۱۴۰۰). نقش ابعاد درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم فصلنامه مشاوره ی



۲۲	۷	۱/۶۵۴	-۱/۲۹۸	۲/۵۱۷	۱۷/۹۰	۳۳۰	حمایت خانواده از یادگیری
۱۰	۲	۰/۰۸۵	-۱/۰۱۳	۲/۳۳۱	۷/۸۸	۳۳۰	انگیزش بیرونی
۲۴۹	۱۲۳	-۰/۴۷۳	-۰/۲۹۲	۲۴/۵۱۵	۲۰۴/۰۷	۳۳۰	مسئولیت پذیری نوجوانان
۵۹	۲۳	۰/۳۲۷	-۰/۳۸۳	۴/۸۶۱	۳۹/۲۶	۳۳۰	خودمدیریتی
۴۶	۲۱	۰/۰۵۷	-۰/۷۷۴	۵/۷۹۴	۳۹/۰۱	۳۳۰	نظم پذیری
۶۰	۱۲	۰/۷۴۵	-۰/۸۴۲	۹/۰۱۳	۴۶/۷۵	۳۳۰	قانونمندی
۲۵	۱۵	۱/۲۳۲	-۱/۲۸۰	۲/۳۷۳	۲۳/۰۹	۳۳۰	امانت داری
۲۱	۱۰	-۰/۲۳۳	-۰/۵۷۷	۲/۱۸۰	۱۷/۶۷	۳۳۰	وظیفه شناسی
۳۰	۶	۰/۳۸۹	-۰/۴۴۷	۴/۵۴۸	۲۱/۴۱	۳۳۰	سازمان یافتگی
۲۰	۹	-۰/۱۹۳	-۰/۵۶۸	۲/۵۰۴	۱۶/۸۳	۳۳۰	پیشرفت گرایی
۱۲۳	۳۳	-۰/۲۵۱	-۰/۲۱۷	۱۶/۳۵۵	۹۰/۸۸	۳۳۰	خودکارآمدی کودکان و نوجوانان

جدول ۱، یافته‌های توصیفی متغیرهای خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و مسئولیت پذیری به همراه ابعاد آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی پیرسون درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و خرده مقیاس‌های آن با خودکارآمدی

نام متغیر	خودکارآمدی	درگیری تحصیلی	روابط معلم شاگرد	کنترل بر تکالیف مدرسه	حمایت همسالان از یادگیری	هدف‌ها و آرزوهای آینده	حمایت خانواده از یادگیری	انگیزش بیرونی
درگیری تحصیلی	۰/۴۵۳	۱						
روابط معلم شاگرد	۰/۳۵۶	۰/۸۳۷	۱					
کنترل بر تکالیف مدرسه	۰/۴۱۳	۰/۸۵۸	۰/۶۹۳	۱				
حمایت همسالان از یادگیری	۰/۳۷۳	۰/۷۰۱	۰/۴۶۷	۰/۴۸۵	۱			
هدف‌ها و آرزوهای آینده	۰/۲۲۱	۰/۶۳۹	۰/۳۶۳	۰/۴۸۹	۰/۳۵۸	۱		
حمایت خانواده از یادگیری	۰/۲۷۸	۰/۶۱۷	۰/۳۶۶	۰/۴۳۵	۰/۳۳۶	۰/۴۷۷	۱	
انگیزش بیرونی	۰/۱۲۹	۰/۳۲۷	۰/۱۴۷	۰/۱۴۴	۰/۰۸۷	۰/۲۰۸	۰/۱۷۵	۱

** $P < 0,01$, * $P < 0,05$

فرضیه اول: درگیری تحصیلی و ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم رابطه مثبت و معنادار دارد.

جدول ۲ نشان می‌دهد که بین متغیر درگیری تحصیلی و ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم ناحیه یک بهارستان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ($P < 0,01$). بنابراین فرضیه اول تایید گردید.



جدول ۳. ضرایب همبستگی پیروان مسئولیت پذیری دانش آموزان و خرده مقیاس های آن با خودکارآمدی

نام متغیر	خودکارآمدی	مسئولیت پذیری نوجوانان	خودمدیریتی	نظم پذیری	قانونمندی	امانت داری	وظیفه شناسی	سازمان یافتگی	پیشرفت گرایی
مسئولیت پذیری نوجوانان	۰/۲۱۳	۱							
خودمدیریتی	۰/۱۵۰	۰/۸۰۵	۱						
نظم پذیری	۰/۱۷۲	۰/۷۹۷	۰/۶۹۴	۱					
قانونمندی	۰/۱۶۱	۰/۸۴۸	۰/۵۱۹	۰/۴۹۴	۱				
امانت داری	۰/۲۰۱	۰/۶۱۶	۰/۴۴۴	۰/۴۶۳	۰/۴۶۰	۱			
وظیفه شناسی	۰/۱۳۹	۰/۶۸۵	۰/۶۲۵	۰/۵۹۱	۰/۴۴۰	۰/۵۰۵	۱		
سازمان یافتگی	۰/۲۰۲	۰/۷۶۳	۰/۴۴۰	۰/۴۶۷	۰/۷۲۰	۰/۳۵۳	۰/۳۶۰	۱	
پیشرفت گرایی	۰/۱۲۴	۰/۶۸۳	۰/۶۴۸	۰/۵۸۴	۰/۴۱۸	۰/۳۹۵	۰/۵۲۴	۰/۳۸۷	۱

فرضیه دوم: مسئولیت پذیری و ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه هشتم رابطه مثبت و معناداری دارد.

جدول ۳ نشان می دهد که بین متغیر مسئولیت پذیری و ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه هشتم ناحیه یک بهارستان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ($P < ۰/۰۱$). بنابراین فرضیه دوم نیز تایید گردید.

جدول ۴. مدل همبستگی بین درگیری تحصیلی و مسئولیت پذیری با خودکارآمدی

مدل	R	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	F	سطح معنی داری (sig)	دوربین واتسون
۱	۰/۴۸۲	۰/۲۳۲	۰/۲۲۷	۴۹/۴۳۰	۰/۰۰۰	۱/۷۹۲

جدول ۴، نشان می دهد که مدل معنادار است ($P < ۰/۰۱$) و درگیری تحصیلی و مسئولیت پذیری، خودکارآمدی را به طور معناداری پیش بینی می کنند. همچنین مدل مورد استفاده ۲۲٪ از خودکارآمدی را پیش بینی می کند.

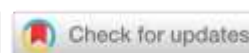
جدول ۵. نتایج رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان برای پیش بینی خودکارآمدی دانش آموزان دختر پایه هشتم

مدل	بتای استاندارد نشده	ضریب انحراف معیار	ضریب بتای استاندارد شده	T	معنی داری
	۴/۰۵۲	۹/۳۱۹		۰/۴۳۵	۰/۶۶۴
درگیری تحصیلی	۰/۴۴۰	۰/۰۴۹	۰/۴۳۵	۸/۹۲۳	۰/۰۰۰
مسئولیت پذیری	۰/۱۱۳	۰/۰۳۳	۰/۱۶۶	۳/۴۱۵	۰/۰۰۱

جدول ۵ نشان می دهد که درگیری تحصیلی و مسئولیت پذیری به ترتیب با ۴۳٪ و ۱۶٪ از واریانس خودکارآمدی را پیش بینی می کنند ($P < ۰/۰۱$).

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش پیش رو بررسی نقش ابعاد درگیری تحصیلی و مسئولیت پذیری در خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه هشتم بود. نتایج نشان داد که بین درگیری تحصیلی و ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.



با این توضیح که با افزایش درگیری تحصیلی به همان میزان خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم افزایش می‌یابد و برعکس. در این راستا نتایج پژوهش پیش‌رو با نتایج پژوهش‌های ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴)، امانی‌فر (۱۳۹۸)، مهدوی راد، فرزاد و کوشکی (۱۳۹۸)، لینن برینک و پیتریچ (۲۰۰۳) و یوگو، انیشی و تیویما (۲۰۱۳) همسو است.

در تبیین این یافته‌ها باید گفت که گالا، وود، تی سوکایاما، هر، چو^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، در یک توافق برای توصیف مشارکت دانش‌آموزان در طی فعالیت‌های یادگیری به‌عنوان یک ساختار سه مؤلفه‌ی رفتاری، عاطفی و شناختی - تعامل فعالانه را به‌عنوان یک جنبه مهم جدید که به‌عنوان سهم سازنده دانش‌آموزان در جریان یادگیری می‌باشد، تعریف کردند. درگیری و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی و کنار آمدن با چالش‌ها و موانع تحصیلی مستلزم باورهای خوش‌بینانه و واقع‌گرایانه است. در این راستا خوش‌بینی در بزرگ‌سالی موجب تلاش و درگیری بیشتر یادگیرندگان در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود و یادگیرندگان برای اهداف تحصیلی خود برنامه‌ریزی بیشتری انجام می‌دهند همچنین در این زمینه حمایت والدین، همسالان و معلمان نقش مهمی دارد. بنابراین از این‌رو، خصوصیات دانش‌آموزان همسال و محیط آموزشی می‌تواند تمرکز آن‌ها بر رقابت، مقایسه‌ها اجتماعی با دیگران، میل به موفقیت و نشان دادن شایستگی را برانگیزاند و در نهایت خودکارآمدی فرد را افزایش دهد. همچنین این شرایط دختران را در اجرای تکالیف و پیشرفت، مصمم‌تر خواهد ساخت (خودکارآمدی تحصیلی). از سوی دیگر، درگیری تحصیلی می‌تواند منجر به موفقیت‌های تحصیلی و پذیرش اجتماعی بالاتر گردد که این به نوبه خود، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد و در نهایت بک چرخه‌ی مثبت به وجود آمده که این مؤلفه‌ها با تقویت یک‌دیگر منجر به موفقیت‌های مداوم دانش‌آموز می‌گردد (درگیری تحصیلی، موفقیت‌های تحصیلی و اجتماعی، افزایش خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و تا آخر). از سوی دیگر و از نگاه جنسیت‌شناختی، یکی از دلایل درگیری تحصیلی بیشتر دختران نسبت به پسران می‌تواند روحیه رقابت‌طلبی بیشتر آنان در تکالیف درسی و میل به کسب رتبه‌های بالای کلاسی نسبت به پسران باشد که این می‌تواند ناشی از مقایسه‌سازی‌های بیشتر دختران باشد و اینکه جنبه‌های اجتماعی و بین‌فردی در بین آن‌ها پررنگ‌تر است. همچنین با توجه به محدودیت‌های اجتماعی، بیشتر دختران نسبت به پسران، به‌عنوان یک مکانیسم دفاعی جبران با تکالیف درسی و وقت بیشتری که در این زمینه اختصاص می‌دهند، عملکرد بهتری نسبت به پسران کسب می‌کنند. در همین راستا مطالعه **عسکری و همکاران (۱۳۹۸)** نشان داد که دلیل برتری دختران نسبت به پسران در درگیری تحصیلی، تعامل بیشتر دانش‌آموزان تیزهوش دختر با همسالان، معلمان و فضای آموزشی است.

همچنین نتایج نشان داد که بین مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. با این توضیح که با افزایش مسئولیت‌پذیری به همان میزان خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و برعکس. در این راستا نتایج پژوهش پیش‌رو با نتایج پژوهش‌های **حیدریه‌زاده (۱۳۹۸)**، **مذبوحی و سعادت‌تی شامیر (۱۳۹۷)**، **فرخی و زارعی (۱۳۹۷)** و **ازکال^۲ (۲۰۱۹)** همسو است. در تبیین، رابطه مثبت و معنادار مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی باید گفت که افراد مسئولیت‌پذیر به دلیل اهمیت دادن به کارها و تعلق خاطر به انجام و اتمام کارها و از سوی دیگر ارزش‌نهادن به اهداف، می‌توانند انگیزه‌ی بیشتری نسبت به افراد دیگر داشته باشند با توجه به تعریف انگیزه - نیرو و جهت دادن به رفتار - و نقش اساسی

۱ . Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu, & Langer

۲ . Ozkal



مسئولیت‌پذیری، احساس خودکارآمدی در فرد افزایش یافته زیرا مسئولیت‌پذیری و انگیزه علاوه بر عواطف و هیجانات که انرژی زیادی داشته و روی احساس خودکارآمدی تاثیر می‌گذارند، با منجر شدن به رفتارهای مثبت و موفقیت‌ساز، شواهد خودکارآمدی را برای فرد روشن ساخته و از لحاظ محیطی نیز می‌تواند آن را افزایش دهد. با نگاهی دیگر مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن شامل خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی، پیشرفت‌گرایی، معمولاً مشوق‌های محیطی نیز به صورت مستقیم و غیر مستقیم برای فرد ایجاد می‌نماید و مقبولیت اجتماعی را افزایش می‌دهد که به نظر می‌رسد این شرایط به نوبه‌ی خود احساس خودکارآمدی فرد را افزایش می‌دهد زیرا القائات مثبت در مورد توانایی‌های فردی و مشوق‌های محیطی از عوامل مهم در افزایش خودکارآمدی می‌باشد. البته مسئولیت‌پذیری یکی از ابعاد شخصیت است و طی زمان به دست می‌آید بنابراین نیازمند برنامه‌های آموزشی و تربیتی بلند مدت می‌باشد. از نگاه جنسیت‌شناختی نیز اگرچه در پژوهش خواجه‌نوری و همکاران (۱۳۹۳) مسئولیت‌پذیری در مدرسه و مسئولیت‌پذیری فردی در میان دختران بیش از پسران بود اما مسئولیت‌پذیری اجتماعی پسران بیش از دخترها می‌باشد.

پژوهش پیش‌رو دارای محدودیت‌هایی بود. دانش‌آموزان، نوجوانان پایه هشتم، دختر، و صرفاً از یک شهرستان و یک ناحیه بودند. بنابراین این پژوهش می‌تواند روی نمونه‌های متوسطه دوم، دیگر پایه‌های متوسطه اول، دانشجویان، و همچنین پسران اجرا گردد. حجم نمونه متوسط نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود بنابراین این پژوهش می‌تواند با حجم نمونه بزرگ صورت پذیرد. همچنین نمونه‌های خاص مانند اختلالات سلوک و بیش‌فعالی نیز می‌تواند نمونه دیگر برای این موضوع باشند. از لحاظ کاربردی نیز پیشنهاد می‌گردد که درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با برنامه‌ریزی جهت فراهم‌سازی زمینه‌های حمایت والدین، معلمان و همکلاسی‌ها از طریق بسترسازی و ارتقا تعامل سازنده بین مدرسه و اجتماع فراهم شده و به رشد خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کمک گردد. بدیهی است که جامعه و دولت مسئولیت مستقیم در ایجاد فضای لازم برای رشد خودکارآمدی تحصیلی خواهند داشت چرا که خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان منجر به ارتقاء نظام آموزشی کشور و در نهایت پیشرفت‌های اقتصادی و فرهنگی جامعه می‌گردد.

۶. ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاقی پژوهش:

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است؛ شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند و اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی:

این تحقیق هیچگونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین‌های مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان:

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع:

بنابراین اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.



منابع

- اصغری، فرهاد، سعادت، سجاد، عاطفی کرجوندانی، ستاره، جانعلی زاده کوکنه، سحر. (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روانشناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۷): ۵۸۱-۵۹۳.
- امانی فر، مریم. (۱۳۹۸). نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین درگیری تحصیلی و جهت گیری اهداف در دانش آموزان، *فصلنامه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی*، ۱۲(۴)، ۷۱-۱۰۸.
- ثمره، سولماز، خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۶): ۱۳-۲۰.
- چناری، سمیرا، یوسفی، فریده. (۱۳۹۳). ابعاد خودکارآمدی نوجوانان در گونه های مختلف خانواده در مدل بافت نگر فرآیند و محتوای خانواده. *مجله روش ها و مدل های روانشناختی*، شماره ۱۸: ۲۴-۱.
- حیدریه زاده، سمانه سادات. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین مسئولیت پذیری و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان های شهرستان یزد. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۴ (۳۳): ۴۱-۵۶.
- زارعی، حیدرعلی، فرضی، حمیده. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین مسئولیت پذیری با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پایه ششم شهرستان شاهین دژ در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. *رویش روان شناسی*، ۷ (۹): ۳۰۹-۳۲۴.
- سبزیان، سعیده؛ قدیم پور، عزت اله، میردریکوند، فضل اله. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی و نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. *مجله روانشناسی مدرسه*، شماره ۴/ ۱۵۵-۱۳۱: ۱۵۵-۱۳۱.
- طالع پسند، سیاوش، مهنا، سعید، رستمی، شهلا. (۱۳۹۸). ویژگی های روان سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۹(۲۶): ۷-۲۸.
- طباطبایی، نفیسه، طباطبایی، سید شهاب الدین؛ کاکایی، یزدان، محمدی آریا، علیرضا. (۱۳۹۰). رابطه سبک های هویت و مسئولیت پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران. *فصلنامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی*، سال دوازدهم، شماره ۴۴.
- طهماسیان، کارینه. (۱۳۸۶). اعتبار، پایایی و هنجاریابی پرسشنامه خوداثرمندی کودکان و نوجوانان در تهران. *فصلنامه روان شناسی کاربردی*، ۲(۳): ۳۲.
- عسکری زاده ماهانی، مریم، سلیمانی، لاله، ظفرنیا، نیلوفر، میری، سکینه. (۱۳۹۴). ارتباط باور خودکارآمدی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده پرستاری بم *مجله توسعه پژوهش در پرستاری و مامایی*.
- فرضی، حمیده، زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین مسئولیت پذیری با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پایه ششم شهرستان شاهین دژ. *مجله روانشناسی رویش*، شماره ۹: ۳۲۴-۳۰۹.
- مالکی، اکرم، دلخوش، مرجان، حاجی امینی، زهرا، عبادی، عباس، احمدی، خدابخش، اجلی، امین. (۱۳۸۹). تاثیر آموزش بهداشت بلوغ از طریق منابع موثق بر رفتارهای بهداشتی دختران، *نشریه بین المللی علوم رفتاری*، ۴(۲)، ۱۵۵-۱۶۱.



محمدحسینی، سودا، تکلوی، سمیه. (۱۳۹۸). نقش معنای تحصیلی و درگیری تحصیلی در پیش بینی رفتارهای پرخطر در نوجوانان. *رویش روان شناسی*. ۸(۱۰): ۱۰۵-۱۱۴.

مذبحی، سعید، سعادت شامیر، ابوطالب. (۱۳۹۷). پیش بینی مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه بر اساس خودکارآمدی و هوش معنوی. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۸): ۱۲۷-۱۴۵.

مرکز آمار ایران، ۱۳۹۹، گزارش سال ۱۳۹۵، سرشماری ایران. موجود از: www.sci.org.ir/portal/faces/public/sci

مودی، میترا، زمانی پور، نصرت، شریف زاده، غلامرضا، اکبری، محمد، صالحی، سلیمان. (۱۳۸۵). ارزشیابی برنامه آموزش بهداشت بلوغ در ارتقای آگاهی دانش آموزان مقاطع راهنمایی و دبیرستان دخترانه شهر بیرجند. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۱۳(۴) (پیاپی ۲۹)، ۳۶-۴۱.

نعمتی، پری سیما. (۱۳۸۸). ساخت و هنجاریابی آزمون مسئولیت پذیری دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، علامه طباطبایی.

نوید، جفری؛ راتوس، اسپنسر. (۱۳۹۷). بهداشت روانی. ترجمه: یحیی سید محمدی، چاپ هشتم، تهران: انتشارات ارسباران.

Amanifar, M. (۲۰۱۹). The mediating role of academic motivation and academic self-efficacy in the relationship between academic conflict and goal orientation in students, *Quarterly Journal of Management Studies on Disciplinary Education*, ۱۲ (۴), ۱۰۱-۱۰۸. [Persian].

Asghari, F., Saadat, S., Atefi Karjondani, S., Janalizadeh Kokeneh, S. (۲۰۱۴). The relationship between academic self-efficacy with psychological well-being, family cohesion and spiritual health in Kharazmi University students. *Iranian Journal of Medical Education*, ۱۴ (۷): ۵۸۱-۵۹۳. [Persian].

Askarizadeh Mahani, M., Soleimani, L., Zafarnia, N., Miri, S. (۲۰۱۵). The Relationship between Self-Efficacy Belief and Mental Health and Academic Achievement of Bam Nursing Students *Journal of Research Development in Nursing and Midwifery*. [Persian].

Bandura, A. (۱۹۹۷). The nature and structure of self-efficacy. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: WH Freeman and Company, ۳۷-۷۸.

Cattellino, E., Testa, S., Calandri, E., Fedi, A., Gattino, S., Graziano, F., ... & Begotti, T. (۲۰۲۱). Self-efficacy, subjective well-being and positive coping in adolescents with regard to Covid-۱۹ lockdown. *Current Psychology*, ۱-۱۲.

Chenari, S., Yousefi, F. (۲۰۱۴). Dimensions of adolescent self-efficacy in different family species in a contextual model of family process and content. *Journal of Psychological Methods and Models*, No. ۱۸: ۲۴-۱. [Persian].

Farzi, H., Zarei, H.A. (۲۰۱۸). Investigating the relationship between responsibility and academic self-efficacy of sixth grade students in Shahin Dej. *Journal of Growth Psychology*, No. ۹: ۳۲۴-۳۰۹. [Persian].

Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (۲۰۱۴). 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*, ۵۲(۳), ۲۹۵-۳۰۸.

Gillis, A. J. (۱۹۹۳). Determinants of a health-promoting lifestyle: an integrative review. *Journal of advanced nursing*, ۱۸(۳), ۳۴۵-۳۵۳.

Heydariyehzadeh, S.S. (۲۰۱۹). Investigating the Relationship between Responsibility and Self-Efficacy with Academic Performance of Female High School Students in Yazd. *New Advances in Behavioral Sciences*, ۴ (۳۳): ۴۱-۵۶. [Persian].

Hawton, K. E., Salkovskis, P. M., Kirk, J. E., & Clark, D. M. (۱۹۸۹). *Cognitive behaviour therapy for psychiatric problems: A practical guide*. Oxford University Press.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (۲۰۰۳). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, ۱۹(۲), ۱۱۹-۱۳۷.

Maliki, A., Delkhosh, M., Haji Amini, Z., Ebadi, A., Ahmadi, K., Ajli, A. (۲۰۱۰). The Impact of Puberty Health Education through Reliable Sources on Girls' Health Behaviors, *International Journal of Behavioral Sciences*, ۴ (۲), ۱۵۵-۱۶۱. [Persian].

Mazboohi, S., Saadati Shamir, A. (۲۰۱۸). Predicting the responsibility of female high school students based on self-efficacy and spiritual intelligence. *Journal of Educational Psychology*, ۱۴ (۴۸), ۱۲۷-۱۴۵.

Modi, M., Zamanipour, N., Sharifzadeh, G., Akbari, Salehi, S. (۲۰۰۶). Evaluation of puberty health education program in raising the awareness of middle school and high school girls in Birjand. *Scientific Journal of Birjand University of Medical Sciences*, ۱۳ (۴ (۲۹ in a row)), ۳۶-۴۱. [Persian].

Mohammad Hosseini, S, Taklavi, S. (۲۰۱۹). The role of academic meaning and academic engagement in predicting high-risk behaviors in adolescents. *Growth Psychology*. ۸ (۱۰): ۱۰۵-۱۱۴. [Persian].

Muris, P. (۲۰۰۲). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, ۳۲(۲), ۳۳۷-۳۴۸.

Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C. (۲۰۰۱). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour research and therapy*, ۳۹(۵), ۵۵۵-۵۶۵.

Nemati, P.S. (۲۰۰۹). Construction and Standardization of Students' Responsibility Test, Master's thesis, Allameh Tabatabai. [Persian].

Ozkal, N. (۲۰۱۹). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, ۱۴(۲), ۱۹۰-۲۰۰.

Peker, K., & Bermek, G. (۲۰۱۱). Predictors of health-promoting behaviors among freshman dental students at Istanbul University. *Journal of dental education*, ۷۵(۳), ۴۱۳-۴۲۰.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (۲۰۱۱). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۶(۴), ۲۵۷-۲۶۷.

Richardson, E. D. (۱۹۹۹). Adventure-based therapy and self-efficacy theory: Test of a treatment model for late adolescents with depressive symptomatology. Virginia Polytechnic Institute and State University.

Sabzian, S., Ghadimpour, E., Mirdrikund, F. (۲۰۱۹). Providing a causal model of academic engagement and academic ethics with academic fraud and the mediating role of academic self-efficacy. *Journal of School Psychology*, No. ۴ / ۱۵۵-۱۳۱: ۱۵۵-۱۳۱. [Persian].

Samareh, S., Khezri Moghadam, N. (۲۰۱۵). The relationship between achievement goals and academic self-efficacy; The mediating role of academic conflict. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, ۸ (۶): ۱۳-۲۰. [Persian].

Statistics Center of Iran, ۲۰۱۶, Report of ۲۰۱۶, Iran Census. Available from: [Persian].

www.sci.org.ir/portal/faces/public/sci

Tabatabai, N., Tabatabai, Seyed Shahabuddin; Kakai, Y., Mohammadia Aria, A. (۲۰۱۱). The relationship between identity styles and responsibility with the academic achievement of ۱۵ to ۱۸ year olds in Tehran. *Social Welfare Research Quarterly*, Twelfth Year, No. ۴۴. [Persian].

Tahmasian, K. (۲۰۰۷). Validity, reliability and standardization of self-efficacy questionnaire for children and adolescents in Tehran. *Journal of Applied Psychology*-, ۲ (۳). [Persian].

Tale Pasand, S., Mohna, S., Rostami, S. (۲۰۱۹). Psychometric Properties of Academic Involvement Questionnaire in High School Students. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, ۹ (۲۶), ۷-۲۸. [Persian].

Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (۲۰۱۳). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. In *The African Symposium* (Vol. ۱۳, No. ۲, pp. ۳۷-۴۵).

Von Münchhausen, S., Braeunig, M., Pfeifer, R., Göritz, A. S., Bauer, J., Lahmann, C., & Wuensch, A. (۲۰۲۱). Teacher Self-Efficacy and Mental Health—Their Intricate Relation to Professional Resources and Attitudes in an Established Manual-Based Psychological Group Program. *Frontiers in Psychiatry*, ۱۲.

Wan, H.,s, Madya, j. (۲۰۱۷). Self-efficacy and academic performance of secondary schools students in perak: an exploratory out look-*International journal academic reserch in progressive education and development*. ۶(۳):۴۱-۵۵.

Zarei, H.A, Farzi, H. (۲۰۱۸). Investigating the relationship between responsibility and academic self-efficacy of sixth grade students in Shahin Dej city in the ۹۴-۹۳ academic year. *Developmental Psychology*, ۷ (۹): ۳۰۹-۳۲۴. [Persian].