

## **The Comparison of Self-efficacy, Achievement Motivation and Adaptive Behavior among Single-grade and Multi-grade Students in Elementary Schools**

**Mohammad Darzi<sup>1\*</sup>, Hassan Shams Esfandabad<sup>2</sup>**

*1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Boali Sina University, Hamedan, Iran*

*2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Imam Khomeini International University (RA), Qazvin, Iran*

(Received: March 19, 2021; Accepted: October 9, 2021)

### **Abstract**

The present study aimed to compare the self-efficacy, achievement motivation and Adaptive Behavior among single-grade and multi-grade students in elementary schools. The statistical population of the study encompasses the elementary fifth- and sixth-grade students of Buein-Zahra city in the 2019-2020 academic year. 118 multi-grade and 202 single-grade students were selected using stratified sampling method. study instruments consisted of self-efficacy questionnaire (Sherer and others, 1982), Achievement motivation (Hermans, 1970) and Adaptive behavior (Lambert, 1974). The collected data were analyzed using descriptive statistical methods (measures of central tendency and dispersion) and inferential statistical methods (MANOVA). The results showed that although the self-efficacy of single-grade students are higher than that of multi-grade students, but this difference is not significant. Also, the single-grade students possess the higher scores in the achievement motivation, and the multi-grade students have more Adaptive behavior. Therefore, paying attention to the characteristics of the classes could be effective in the multi-faced advancement of the students.

**Keywords:** Achievement motivation, Adaptive behavior, Multi-grade School, Self-efficacy.

---

\* Corresponding Author, Email: mohammad.dr1762@yahoo.com

## مقایسه خودکار آمدمی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی در بین دانش آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی در مدارس ابتدایی

محمد درزی<sup>۱\*</sup>، حسن شمس اسفندآباد<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، همدان، ایران

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۲۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۷)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه خودکار آمدمی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی دانش آموزان کلاس‌های چندپایه با دانش آموزان کلاس‌های تک‌پایه دوره ابتدایی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان کلاس‌های پنجم و ششم ابتدایی دبستان‌های دخترانه و پسرانه روستایی شهرستان بویین‌زهرا در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای ۱۱۸ دانش آموز از کلاس‌های چندپایه و ۲۰۲ دانش آموز از کلاس‌های تک‌پایه انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های خودکار آمدمی شرر و همکاران (۱۹۸۲)، انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) و مقیاس رفتار سازشی لیمبرت (۱۹۷۴) استفاده شد. داده‌های گردآوری شده به کمک شاخص‌های آمار توصیفی (شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس چندمتغیره) تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد اگرچه خودکار آمدمی دانش آموزان کلاس‌های تک‌پایه بیشتر از دانش آموزان کلاس‌های چندپایه است، لیکن این تفاوت معنادار نیست. همچنین، دانش آموزان کلاس‌های تک‌پایه دارای انگیزه پیشرفت بالاتری می‌باشند و دانش آموزان کلاس‌های چندپایه از رفتار سازشی بالاتری برخوردارند. بنابراین، توجه به ویژگی‌های کلاس‌های مذکور می‌تواند در پیشرفت همه‌جانبه دانش آموزان مؤثر باشد.

**واژگان کلیدی:** انگیزه پیشرفت، خودکار آمدمی، رفتار سازشی، مدارس چندپایه.

## مقدمه

آموزش و پرورش پدیده‌ای عمومی در جهان است. فرایند آموزش و پرورش در جامعه بشری به قدمت پیدایش خود بشر است و تاریخ مشخصی برای آن نمی‌توان ذکر کرد (صافی، ۱۳۹۳، ص ۳). هیچ جامعه‌ای بدون آموزش و پرورش استوار، نمی‌تواند سودای برابری و عدالت را در سر پیوراند (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹، ص ۱). در نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای، مدارس ابتدایی از جایگاه والایی برخوردار بوده‌اند (شکوهی، ۱۳۸۷، ص ۱۳). در ایران نیز آموزش ابتدایی از اهمیت خاصی برخوردار است، چرا که در حدود ۵۷ درصد از کل دانش‌آموزان سه دوره تحصیلی را شامل می‌شود (مرکز آمار ایران، سالنامه آماری کشور، ۱۳۹۸). یکی از چالش‌های دوره ابتدایی، وجود تعداد قابل توجهی مدارس و کلاس‌های چندپایه است. کلاس چندپایه<sup>۱</sup>، در تعریف کلاسی است که شامل دو یا چند سطح (پایه) است و مسئولیت اداره آن با یک معلم است (مولریان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). در نقاط مختلف دنیا به این کلاس‌ها، نام‌های متفاوتی از جمله تدریس کلاس‌های چندسطحی، کلاس مرکب، کلاس تلفیقی و تدریس نیمه، نهاده‌اند (مکوسانا و کاپیسا<sup>۳</sup>، ۱۳۸۶، ص ۱۸).

در تجارب آموزشی جهانی نگاه‌های مختلفی به کلاس‌های درس چندپایه وجود دارد. برخی این کلاس‌ها را در زمره معضلات نظام آموزشی می‌دانند که باید از میان برداشته شود. برای مثال، تشکیل کلاس‌های چندپایه در چین مورد انتقاد شماری از معلمان و والدین قرار گرفته است. چرا که آنان اعتقاد دارند کلاس‌های تک‌پایه برای دستیابی به دستاوردهای علمی و عملی مؤثرتر می‌باشند (کاترین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). بعضی دیگر، وجود این کلاس‌ها را به مثابه فرصتی برای آموزش و پرورش بهینه به شمار می‌آورند. برای نمونه، تعدادی از متولیان تعلیم و تربیت ژاپن بر این باورند که آموزش باید نمونه‌ای از زندگی واقعی دانش‌آموزان باشد و بنابراین، دانش‌آموزان سنین مختلف باید در یک کلاس ادغام شوند (سلیمانی، حدادیان و شهرابی، ۱۳۸۹). همچنین، در تحقیقی که توسط رودگر آدامز<sup>۵</sup>

- 
1. Multi-grade
  2. Mulryan
  3. Mkosana & Kapesa
  4. Katherine
  5. Rodger Adams

(۲۰۱۰) در کانادا انجام شد، او دریافت که این نحوه آموزش در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، کاربردی مناسب دارد با این تفاوت که امکانات هر کشور با کشور دیگر در نحوه اجرا و آموزش تأثیر بسزایی دارد. این نظام آموزشی به جهت انعطاف پذیر بودن، دانش آموزانی را که از هوش و استعداد برتری نسبت به سایرین برخوردارند، قادر می کند، مراحل آموزش را سریع تر طی کنند.

شواهد ناهمخوان فراوانی درباره تفاوت رفتار دانش آموزان کلاس های چندپایه و تک پایه در حیطه شناختی به چشم می خورد. بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) معتقد است یکی از این موارد خودکارآمدی<sup>۲</sup> است که از نوع کلاس تأثیر می پذیرد. خودکارآمدی عبارت است از باور فرد به توانایی های خود برای کسب موفقیت در یک تکلیف (سومرز و سومرز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). پژوهش های مختلف نشان داده اند که خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی بهتر (دبیک<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۶) و پیشرفت تحصیلی بالاتر (بالوگان، بالوگان و اونین چو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷) مرتبط است، و باعث افزایش انگیزه پیشرفت در دانش آموزان می شود (اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷؛ زیمرمن و کیتسانتا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴).

پژوهش هایی مانند مالوسکی<sup>۷</sup> (۲۰۰۹)، جیمز<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند دانش آموزان کلاس های چندپایه در مواردی مانند آگاهی از مفهوم خود، اعتماد به نفس و ویژگی های عاطفی و اجتماعی نسبت به دانش آموزان تک پایه برتری دارند. زیرا کلاس های چندپایه محیطی را فراهم می کنند که در آن هر کودک می تواند رهبر یا پیرو دیگران باشد. به علاوه، زمانی که از دانش آموزان پایه های بالاتر خواسته می شود تا به عنوان دستیار معلم با دانش آموزان کار کنند، ویژگی رهبری و اعتماد به نفس آنان بالاتر می رود (مولریان، ۲۰۰۷). کودکان کم سن و سال بیشتر به تحسین پایه های

1. Bandura
2. Self-efficacy
3. Sommers & Sommers
4. Debicki
5. Balogun, Balogun & Onyecho
6. Zimmerman & Kitsantas
7. Malewski
8. James

بالاتر می‌پردازند و دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر نیز بیشتر به این گرایش دارند که از دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر محافظت کنند (مک‌کلند<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). این در حالی است که نتایج پژوهش مددی امامزاده (۱۳۸۳) در مورد عزت نفس نشان داد بین دانش‌آموزان چندپایه و عادی تفاوتی وجود ندارد. اسلاوین<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) معتقد است انگیزه پیشرفت<sup>۳</sup> دانش‌آموزان نیز یکی از متغیرهایی است که با نوع کلاس در ارتباط است. منظور از انگیزه پیشرفت، میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخص وابسته است (عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر، ۱۳۸۹). انگیزه پیشرفت به عنوان عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی شناخته شده است، و با عواملی نظیر اعتماد به نفس، تمرکز حواس، سخت‌کوشی و پشتکار در انجام‌دادن تکالیف دشوار، تمایل به ادامه مطالعه در ساعات پس از اتمام کلاس و انتخاب تکالیف نیازمند به تلاش بیشتر مرتبط می‌شود (رافلدر، رگنر و وود<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷؛ مارتوس و سالی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). شواهد ناهمگن متعددی در زمینه تفاوت دانش‌آموزان چندپایه و تک‌پایه در متغیر انگیزه پیشرفت وجود دارد. مطالعه کلیک و آبی<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) نشان داد دانش‌آموزان تک‌پایه از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند، و این به دلیل مشکلاتی است که معلمان در کلاس‌های چندپایه با آن‌ها روبه‌رو می‌باشند. نتایج تحقیقات بلام و دیوان<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) در هندوستان نشان داد در کلاس‌های چندپایه به جهت اینکه دانش‌آموزان از سنین مختلف و سطوح تحصیلی متفاوت هستند، میزان پیشرفت تحصیلی را به حداقل می‌رساند، علاوه بر این، معلمان هم در ارائه مطالب دچار مشکل هستند. در حالی که نتایج پژوهش جیمز و همکاران (۲۰۰۶) بر پیشرفت تحصیلی بالای دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه دلالت دارد.

برخی پژوهشگران علل افزایش احتمالی میزان پیشرفت تحصیلی در کلاس‌های چندپایه را در

- 
1. MacClelland
  2. Slavin
  2. Achievement Motivation
  4. Raufelder, Regner & Wood
  5. Martos & Sally
  6. Kilic & Abay
  7. Blum & Diwan

سه عامل زیر نهفته می‌دانند که بخش جدانشدنی از هر برنامه آموزش چندپایه‌ای است (سلیمانی، حدادیان و شهرابی، ۱۳۸۹).

۱. یادگیری خودگردان توسط دانش‌آموزان

۲. آموزش توسط همسالان

۳. گوناگونی روش‌های آموزش

رفتار سازشی<sup>۱</sup> یکی دیگر از مولفه‌هایی است که از محیط مدرسه و جو کلاس تأثیر می‌پذیرد و عبارت است از وفق دادن خود با محیط یا تغییر محیط اطراف برای رفع نیازها و رسیدن به مطلوب ایجاد شود (عدلی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). نتایج تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که دانش‌آموزان چندپایه و عادی از نظر مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری با هم دارند. کورنیش<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، لالیت و باگوتا<sup>۴</sup> (۲۰۰۹)، مک‌کلند (۲۰۰۱)، در پژوهش خود گزارش کردند که کلاس‌های چندپایه باعث بهبود رفتار سازشی دانش‌آموزان می‌شود. این کلاس‌ها ضمن اینکه فرصت خوبی برای انجام کار گروهی و برقراری ارتباط با یکدیگر فراهم می‌کنند، رفتار سازشی و درک متقابل آنان را نیز بالا می‌برند و زمینه‌ساز دوستی با دانش‌آموزان پایه‌های دیگر هستند که خود این امر سبب می‌شود دانش‌آموزان به نظرات یکدیگر اهمیت بدهند (کیایی، ۱۳۸۲).

بررسی ادبیات کلاس‌های چندپایه در سال‌های اخیر نشان می‌دهد که در نظام‌های آموزش پیشرفته، کلاس‌های درس چندپایه به صورت عامدانه ایجاد می‌شود تا آثار مثبت آن را افزایش دهند و با بهبود امکانات آموزشی بر آثار منفی کلاس‌های چندپایه فائق آیند (رحیمی، مفیدی و پاکدامن، ۱۳۹۲). این در حالی است که تشکیل کلاس‌های چندپایه در ایران با توجه به شرایط اقلیمی و نیز وضع اقتصادی حاکم بر مناطق روستایی اتفاق می‌افتد (صمدیان، ۱۳۸۷، ص ۸۷). لذا مشخص نیست که دانش‌آموزان چندپایه ایرانی از همان ویژگی‌های دانش‌آموزان چندپایه کشورهای دیگر برخوردار باشند. به علاوه، کثرت شواهد ناهمخوان خارجی و کمبود مطالعات داخلی، ضرورت بررسی

---

1. Adaptive behavior  
2. Adli  
3. Cornish  
4. Lalit & Bagota

دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه را دوبرابر می‌کند. در نتیجه، پژوهش حاضر به مقایسه خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی در بین دانش‌آموزان چندپایه و عادی اختصاص یافت و در صدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی دانش‌آموزان عادی و چندپایه تفاوتی وجود دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (علی مقایسه‌ای) است و خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی متغیرهای مقایسه‌ای پژوهش هستند.

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان روستایی کلاس‌های پنجم و ششم ابتدایی شهرستان بویین‌زهرا در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۱۸۲۳ نفر بودند، که از این تعداد ۹۴۸ نفر پسر (۵۲ درصد) و ۸۷۵ نفر دختر (۴۸ درصد) هستند. همچنین، از این تعداد، ۶۷۵ دانش‌آموز چندپایه (۳۷ درصد) و ۱۱۴۸ دانش‌آموز عادی (۶۳ درصد) بودند. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان<sup>۱</sup> ۳۲۰ نفر به دست آمد. برای اینکه نمونه به اندازه کافی معرف جامعه مورد نظر باشد، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد و تعداد ۱۱۸ دانش‌آموز چندپایه (۶۱ پسر و ۵۷ دختر) و ۲۰۲ دانش‌آموز تک‌پایه (۱۰۵ پسر و ۹۷ دختر) انتخاب شدند.

ابزار پژوهش حاضر را پرسشنامه‌های خودکارآمدی شرر<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۸۲)، انگیزه پیشرفت هرمنس<sup>۳</sup> (۱۹۷۰) و مقیاس رفتار سازشی لیمبرت<sup>۴</sup> (۱۹۷۴) تشکیل می‌دهند.

**پرسشنامه باورهای خودکارآمدی شرر و همکاران:** این پرسشنامه توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شده است و عقاید فرد مربوط به توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند (عزیزی ابرقویی، ۱۳۸۷). این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده است که پاسخگو براساس مقیاس لیکرت پنج‌مرحله‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) به آن پاسخ می‌دهد. روش نمره‌گذاری

- 
1. Morgan
  2. Sherer
  3. Hermans
  4. Lambert

بدین ترتیب است که ماده‌های شماره ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، و ۱۵ به ترتیب، نمراتی از ۵ الی ۱ می‌گیرند و بقیه مواد، نمراتی از ۱ تا ۵ می‌گیرند. بدین ترتیب، بالاترین نمره خودکارآمدی در این مقیاس ۸۵ و پایین‌ترین نمره ۱۷ است. نمرات بالاتر از میانگین، بیان‌کننده خودکارآمدی بالا و نمرات پایین‌تر از میانگین بیان‌کننده خودکارآمدی پایین است. شرر (۱۹۸۲) اعتبار محاسبه‌شده از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر می‌کند. روایی این مقیاس از طریق روایی سازه به دست آمده است. در پژوهشی که به منظور بررسی اعتبار و روایی این مقیاس، توسط براتی انجام گرفت، این مقیاس بر روی ۱۰۰ آزمودنی که دانش‌آموزان سوم دبیرستان بودند اجرا شد؛ همبستگی ۰/۶۱ به دست آمده از دو مقیاس عزت نفس و خودارزیابی با مقیاس خودکارآمدی در جهت تایید روایی سازه این مقیاس بود (اعرابیان، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۱ به دست آمد.

**پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس:** این پرسشنامه در سال ۱۹۷۰ توسط هرمنس با ۲۹ پرسش ساخته شد. پرسش‌های پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله چهار گزینه داده شده است. در این پرسشنامه اگر نمره کل فرد بالاتر از میانگین باشد، نشان‌دهنده انگیزه پیشرفت بالا و نمرات پایین‌تر از میانگین، بیان‌کننده انگیزه پیشرفت پایین است. هرمنس (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی از روایی محتوا که اساس آن را پژوهش‌های قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل می‌داد، استفاده کرد و همچنین او ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرده است. ضرایب، به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ است. هرمنس در سال ۱۹۷۰ برای محاسبه پایایی آزمون انگیزه پیشرفت تحصیلی از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه‌شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ به دست آمد. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی، پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کارآموزان داده شد و ضریب پایایی ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین، در پژوهشی که به منظور بررسی اعتبار و روایی این مقیاس، توسط اکبری (۱۳۸۶) انجام گرفت، این مقیاس بر روی ۱۵۳۰ آزمودنی که دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان بودند، اجرا شد، ضریب اعتبار این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ در مجموعه ۴۰



سؤالی ۰/۸۰ و در مجموعه ۳۴ سؤالی ۰/۸۴ به دست آمد (اکبری، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ به دست آمد.

**مقیاس رفتار سازشی لیمبرت:** این مقیاس نخستین بار توسط لیمبرت و همکاران (۱۹۷۴) تهیه و روی دانش‌آموزان آمریکایی سنین دبستانی هنجاریابی شد. مقیاس از دو بخش تشکیل شده است و شامل ۲۷۰ ماده در ۱۲ حیطه است و شامل ۲ بخش است، بخش اول آن به مسائل رشد، سنجش مهارت‌ها و عادات رشدی می‌پردازد و بخش دوم آن برای سنجش رفتارهای ناسازگار مربوط به شخصیت و اختلالات رفتاری طرح‌ریزی شده است. ۱۲ حیطه این مقیاس عبارت‌اند از: رفتار خشونت‌آمیز و مخرب، رفتار ضداجتماعی، رفتار عصیانی، رفتار غیر قابل اعتماد، کناره‌گیری، رفتارهای قالبی و حرکات عجیب، رفتارهای نامناسب اجتماعی، عادات ناپسند صوتی، عادات ناپسند یا عجیب، گرایش‌های بیش‌فعالی، آشفتگی روانی.

نمره‌گذاری مقیاس توسط معلم صورت می‌گیرد. اگر رفتاری گاهی در دانش‌آموز مشاهده شود در ستون «گاهی اوقات» دور عدد یک خط کشیده می‌شود و اگر رفتاری مکرراً در دانش‌آموز مشاهده شود، در ستون «مکرراً» دور عدد دو خط کشیده می‌شود، به گزینه «هیچکدام از موارد بالا» نیز نمره صفر تعلق می‌گیرد. کمترین نمره ممکن برای این مقیاس صفر و بیشترین نمره نسبی است، زیرا ممکن است معلمی چند رفتار مشخص کند و نمره بدهد. با توجه به جداول هنجارگزینی شده در ایران، در صورتی که نمره‌های درصدی هر دانش‌آموز حداقل در دو حوزه مهارتی از ۷۵ درصد بالاتر باشد، محدودیت در رفتار سازشی او آشکار می‌شود. در ایران نیز، نخستین بار شهنی‌بیلاق (۱۳۷۴) مقیاس را ترجمه و روی دانش‌آموزان اهوازی هنجاریابی کرد. ضریب کل مقیاس ۰/۸۷ و ضریب روایی در حیطه‌های مختلف از ۰/۳۳ تا ۰/۹۰ با میانگین ۰/۵۴ می‌باشد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۰ به دست آمد.

به منظور اجرای پژوهش، پس از اینکه لیست مدارس تک‌پایه ابتدایی روستایی و چندپایه تهیه شد، از بین این مدارس، مدارس به‌طور تصادفی انتخاب شدند. بعد از مراجعه به مدارس و هماهنگی مدیر مدرسه دانش‌آموزان کلاس‌های پنجم و ششم انتخاب و در پژوهش شرکت داده شدند.

پرسشنامه‌ها به صورت گروهی در اختیار آنان قرارگرفت و برای آن‌ها توضیح داده شد که نیازی به نوشتن مشخصات فردی بر روی پرسشنامه‌ها نیست. همچنین، پرسشنامه رفتار ساشی به معلمان ارائه شد و برای پاسخگویی به سؤالات، راهنمایی‌های لازم به عمل آمد. پس از اجرای پرسشنامه‌ها در مدارس عادی پسرانه و دخترانه و همچنین، مدارس چندپایه، داده‌ها استخراج و با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (شاخص‌های گرایش مرکزی، شاخص‌های پراکندگی) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس چندمتغیره) تجزیه و تحلیل شد.

### یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، ۶۳ درصد آزمودنی‌ها (۲۰۲ نفر، ۱۰۵ پسر و ۹۷ دختر) دانش‌آموزان مدارس تک‌پایه و ۳۷ درصد (۱۱۸ نفر، ۶۱ پسر و ۵۷ دختر) از دانش‌آموزان مدارس چندپایه بودند. از تعداد کل دانش‌آموزان، ۵۳ درصد (۱۶۸ دانش‌آموز) کلاس ششم ابتدایی و ۴۷ درصد (۱۵۲ دانش‌آموز) کلاس پنجم ابتدایی بودند. در ادامه، شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، حداقل نمره و حداکثر نمره، تعداد نمونه) مربوط به متغیرهای خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. توصیف متغیرهای پژوهشی بر اساس شاخص‌های آماری

تعداد	حداکثر نمره	حداقل نمره	انحراف استاندارد	میانگین	گروه‌ها	
۱۱۸	۸۱	۳۶	۸٫۷۳	۶۰٫۶۰	چندپایه	خودکارآمدی
۲۰۲	۷۸	۴۵	۷٫۰۴	۶۹٫۲۹	عادی	
۱۱۸	۱۰۱	۶۴	۶٫۹۱	۸۶٫۱۳	چندپایه	انگیزه پیشرفت
۲۰۲	۱۰۷	۷۰	۶٫۸۰	۸۹٫۱۳	عادی	
۱۱۸	۷۸	۰	۱۱٫۶۷	۹٫۳۷	چندپایه	رفتار سازشی
۲۰۲	۵۹	۰	۱۱٫۴۴	۱۲٫۰۲	عادی	

پس از توصیف متغیرهای پژوهش، نرمال‌بودن داده‌ها به عنوان یکی از پیش‌فرض‌های اساسی، به وسیله آزمون کولموگروف اسمیرنوف بررسی شد، سطح معناداری این آزمون برای هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی به ترتیب، ۰/۷۸۳، ۰/۰۵۷ و ۰/۰۶۶ به دست آمد و چون بیشتر از ۰/۰۵ بودند، بیان‌کننده نرمال‌بودن توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش است. همچنین، آزمون لون برای بررسی همگن‌بودن و برابری واریانس‌های متغیرهای پژوهش استفاده شد. سطح معناداری مربوط به هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی به ترتیب، ۰/۴۴۱، ۰/۱۳۰ و ۰/۵۰۹ به دست آمد که کلیه متغیرها از آلفای ۰/۰۵ بیشتر است، به عبارت دیگر، توزیع نمرات از مفروضه همگنی و برابری واریانس‌ها پیروی می‌کند. همچنین، با توجه به اینکه یکی از مفروضه‌های اساسی آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره<sup>۱</sup> (مانوا)، بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس کوواریانس است، بدین منظور از آزمون باکس<sup>۲</sup> استفاده شد، نتایج این آزمون نشان داد واریانس‌های تمام متغیرهای پژوهش در هر دو گروه برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند.

جدول ۲ آزمون معناداری معیار پیلا را نشان می‌دهند.

جدول ۲. آزمون معناداری معیار پیلا

مجدور	سطح	خطای درجه	درجه	مقدار F	آماره	میزان اثر	
اتا	معناداری	آزادی	آزادی		آزمون		
۰/۹۹۵	۰/۰۰۰۱	۳۱۶	۳	۱۹۱۲۰/۴۶	۰/۹۹۵	اثر پیلا	تقاطع بردارها
۰/۰۵۶	۰/۰۰۰۱	۳۱۶	۳	۶/۲۴۶	۰/۰۵۹	اثر پیلا	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، اثرات متغیرها معنادار بوده و بردارهای میانگین‌های گروه‌ها با هم تفاوت معناداری دارند، زیرا مقدار  $P < ۰/۰۵$  است. در ادامه، داده‌های دو گروه با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) مورد مقایسه قرار گرفته است که نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

1. Manova

2. Box's Test of Equality of Covariance matrices

جدول ۳. مقایسه اثرات خود کارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی در بین دانش آموزان چندپایه و عادی

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات اتا
گروه	خودکارآمدی	۲۱۱,۵۹۶	۱	۲۱۱,۵۹۶	۳,۵۶۰	۰,۰۶۰	۰,۰۱۱
	انگیزه پیشرفت	۶۷۱,۱۰۰	۱	۶۷۱,۱	۱۱,۹۷۶	۰,۰۰۱	۰,۰۳۶
	رفتار سازشی	۵۲۳,۸۲۷	۱	۵۲۳,۸۲۷	۳,۹۴۰	۰,۰۴۸	۰,۰۱۲
خطا	خودکارآمدی	۱۸۹۰۱,۶۲۶	۳۱۸	۵۹,۴۳۹			
	انگیزه پیشرفت	۱۷۸۱۹,۷۴۷	۳۱۸	۵۶,۰۳۷			
	رفتار سازشی	۴۲۲۸۲,۶۶۹	۳۱۸	۱۳۲,۹۶۴			
کل	خودکارآمدی	۱۲۳۵۹۶۱	۳۲۰				
	انگیزه پیشرفت	۲۴۹۷۸۰۳	۳۲۰				
	رفتار سازشی	۸۱۸۵۷	۳۲۰				
	انگیزه پیشرفت	۱۸۴۹۰,۸۴۷	۳۱۹				
	رفتار سازشی	۴۲۸۰۶,۲۹۷	۳۱۹				

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، مقدار آماره F برای متغیرهای خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی دانش‌آموزان چندپایه و عادی به ترتیب، برابر با ۳,۵۶۰، ۱۱,۹۷۸ و ۳,۹۴۰ با درجه آزادی ۱ و ۳۱۸ و سطح معناداری ۰,۰۶۰، ۰,۰۰۱ و ۰,۰۴۸ است. چون سطح معناداری محاسبه‌شده کلیه متغیرها به استثنای متغیر خودکارآمدی، از آلفای ۰,۰۵ کوچکتر است، در نتیجه، بین انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی دانش‌آموزان چندپایه و عادی تفاوت معنادار وجود دارد، اما بین میزان خودکارآمدی دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و رفتار سازشی در بین دانش‌آموزان چندپایه و عادی دوره ابتدایی بود. یکی از نتایج پژوهش حاضر نشان داد اگرچه خودکارآمدی دانش‌آموزان کلاس‌های تک‌پایه بیشتر از دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه است، لیکن این تفاوت

معنادار نیست. زیرا معلمان در کلاس‌های تک‌پایه فرصت بیشتری برای تمرکز بر روی یک پایه تحصیلی دارند، این امر باعث می‌شود که وقت بیشتری را برای دانش‌آموزان صرف می‌کنند و ارائه بازخوردهای موثر و اثربخش از طرف معلم به دانش‌آموزان، سبب افزایش خودآگاهی آنان می‌شود و این باور در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد که به آن‌ها توجه می‌شود و توانمندی لازم برای برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود را دارند (صمدیان، ۱۳۸۷، ص ۶۹). وقتی دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که از تلاش آن‌ها حمایت می‌شود و همچنین، اشتباه کردن جزئی از یادگیری محسوب می‌شود، به یک احساس خودکارآمدی بالا دست می‌یابند. اما در کلاس‌های چندپایه، ساختار کلاسی به گونه‌ای است که یک معلم با ترکیب سنی، جنسیتی و درسی متنوعی در پایه‌های مختلف روبه‌روست و بدین‌سان، کمبود وقت مهم‌ترین مانع و مشکل این کلاس‌ها است.

یافته‌ی دیگر پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان عادی انگیزه پیشرفت بالاتری نسبت به دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه دارند. به اعتقاد لیتل<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) پیدا کردن اطلاعات در مورد آموزش کلاس‌های چندپایه سخت است، غالباً اطلاعات به روز نیستند و در بسیاری از کشورها اطلاعات در این زمینه به طور سیستماتیک جمع‌آوری نمی‌شود. از این رو، با توجه به اینکه پژوهشی به مقایسه انگیزه پیشرفت در بین این دانش‌آموزان نپرداخته است، از پیشرفت درسی و عملکرد تحصیلی به عنوان نشانه‌ای از انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان استفاده می‌شود. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر به نوعی می‌تواند تأییدی باشد بر یافته‌های سلیمانی، حدادیان و شهرابی (۱۳۸۹)، اسدکی (۱۳۸۰)، بلام و دیوان (۲۰۰۷)، اوزتورک<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، کلیک و آبابی (۲۰۱۰). اما با یافته‌های پژوهش‌های جیمز و همکاران (۲۰۰۶) و مالاوسکی (۲۰۰۶) هم‌خوانی ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که برخلاف برخی کشورها که به صورت هدفمند و با مقاصد پژوهشی به تشکیل کلاس‌های چندپایه مبادرت می‌ورزند، در ایران به دلیل مهاجرت وسیع از مناطق روستایی و کاهش جمعیت در آن مناطق و از طرفی اهتمام مسئولان برای افزایش نرخ پوشش تحصیلی، تشکیل چنین کلاس‌هایی به ناچار به عنوان راه حلی پذیرفته شده است که این کلاس‌ها اغلب نیز با مشکلاتی مانند معلمان کم‌تجربه

1. Little  
2. Ozturk

و با امکانات آموزشی خیلی کم، کمبود وقت آموزشی، کمبود سرانه، کوچکی فضای آموزشی، عدم نظارت کارشناسان و مانند این‌ها مواجه هستند. در واقع، با وجود چنین مشکلاتی شرایط آموزشی این کلاس‌ها و میزان فرصت یادگیری در این کلاس‌ها قابل مقایسه با کلاس‌های مستقل نیست، که این عوامل باعث کاهش انگیزه در معلمان و کاهش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، در کلاس‌های چندپایه خانواده‌های دانش‌آموزان عمدتاً از لحاظ مسائل اجتماعی از جمله وضعیت اقتصادی پایین، خانواده پرجمعیت، تحصیلات پایین اولیای دانش‌آموزان، سن پایین ازدواج، اشتغال به کار کودکان، عدم نظارت درست و دقیق توسط والدین و نظایر این‌ها در سطح پایین‌تری نسبت به خانواده‌های دانش‌آموزان عادی قرار دارند، که این موضوع می‌تواند در انگیزه پیشرفت آنان تأثیر بگذارد. همچنین، نبود فعالیت‌های پرورشی مانند مسابقه‌ها، مراسم‌های مختلف، نداشتن برنامه هفتگی مدون، و نداشتن ساعات هنر و ورزش مشخص و نظایر این‌ها باعث کاهش انگیزه و علاقه در دانش‌آموزان مدارس چندپایه می‌شود.

و اما یافته دیگر پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان چندپایه از رفتار سازشی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان تک‌پایه برخوردارند. یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند با یافته‌های پژوهش رحیمی، مفیدی و پاکدامن (۱۳۹۲) در رابطه با نمرات رشد اجتماعی همسو باشد، همچنین، با توجه به اینکه اکتساب مهارت اجتماعی، یکی از عوامل مؤثر در رفتار سازشی به شمار می‌رود، یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های مک‌کلند (۲۰۰۱)، بری<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، مددی امامزاده (۱۳۸۳)، سلیمانی، حدادیان و شهرابی (۱۳۸۹)، و لالیت و باگوتا (۲۰۰۹) در زمینه رفتار سازشی دانش‌آموزان چندپایه همسو است.

در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت که محیط آموزشی و به خصوص محیط‌های نامتجانس، نقش مهمی در رشد اجتماعی دارند. از آنجا که شرایط تسهیل‌کننده و نیز استفاده از شیوه‌های برقراری ارتباط مناسب و کارآمد با دیگران به داشتن ارتباط ماهرانه کمک می‌کند، در کلاس‌های چندپایه نیز این موقعیت‌های تسهیل‌کننده و برقراری ارتباط با دیگران و نیز استفاده از این شیوه‌ها به کرات اتفاق می‌افتد. در این کلاس‌ها به دلیل مشاهده رفتارهای اجتماعی از سوی کودکان کوچک‌تر و الگوسازی

دانش‌آموزان بزرگ‌تر برای آنان می‌توان انتظار داشت که اکتساب مهارت‌های اجتماعی در این کلاس‌ها تسهیل شود. نکته دیگر این است که تعامل بین سنین و استعداد‌های مختلف به رشد مهارت‌های اجتماعی منجر شده و به نظر مک‌کلند (۲۰۰۱)، جداسازی کودکان سنین مختلف منجر به کاهش نظام حمایت اجتماعی و در نتیجه رشد میانه مهارت‌های اجتماعی کودکان می‌شود. بنابراین کلاس‌های چندپایه، می‌توانند علاوه بر رشد علمی، نقش مهمی به عنوان مکانی برای تعامل بین کودکان سنین و استعداد‌های مختلف و در نتیجه رفتار سازشی ایفا کنند. به عبارتی دیگر، مدارس چندپایه نمونه کامل‌تری از جامعه انسانی هستند که دانش‌آموزان برای زندگی در آن برای آینده تربیت می‌شوند.

در نهایت، فقدان کنترل در پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای یکی از محدودیت‌های این پژوهش بود، چون در این‌گونه پژوهش‌ها محقق نمی‌تواند افراد را از طریق به کارگیری روش تقسیم تصادفی انتخاب کند و به گروه‌های متفاوت تقسیم کند و گروه‌ها از قبل وجود دارند و تفاوت آزمودنی‌های دو گروه به لحاظ شرایط اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و خانوادگی که وجود این تفاوت‌ها خارج از کنترل محقق است، می‌تواند در تعمیم نتایج تحقیق اثر بگذارد. با توجه به یافته‌های پژوهش، توصیه می‌شود مسئولان آموزشی به جای کاهش تعداد این مدارس، به مجهزکردن این مدارس با مواد آموزشی و کمک‌آموزشی مناسب اقدام کنند. همچنین، به مسئولان آموزشی توصیه می‌شود که به تجربه‌های موفق دیگر کشورها در زمینه کلاس‌های چندپایه توجه کرده و از راه‌حل‌های آنان برای کمک به آموزش و پرورش در این کلاس‌ها استفاده کنند.

## منابع

- اسدکی، پری (۱۳۸۰). مقایسه وضعیت آموزشی دانش آموزان کلاس های چندپایه با کلاس های عادی. *طرح پژوهشی توسط شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان*.
- اعرابیان، اقدس، خدائاهی، محمدکریم، حیدری، محمود، و صالح صدق پور، بهرام (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *روانشناسی، ۸(۴)*، ۳۶۰-۳۷۱.
- آقازاده، محرم، و فضلی، رخساره (۱۳۸۹). *راهنمای آموزش در کلاس های درس چندپایه*. چاپ چهارم، تهران: انتشارات آبیژ.
- آقدمی، زهرا، و یوسفی، فریده (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری تحصیلی با واسطه گری خودکارآمدی. *مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۹*، ۷۲-۳۷.
- اکبری، بهمن (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس بر روی دانش آموزان دوره متوسطه استان گیلان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی (دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان))*، ۱۶، ۹۶-۷۳.
- رحیمی، حبیب اله، مفیدی، فرخنده، و پاکدامن، مجید (۱۳۹۲). مقایسه رشد اجتماعی دانش آموزان کلاس های چندپایه با تک پایه. *رشد آموزش علوم اجتماعی، ۱۵(۲۹)*، ۲۹-۴.
- سلیمانی، نادر، حدادیان، احمد، و شهرابی، کاظم (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان کلاس های چندپایه و عادی در مدارس ابتدایی. *رهبری و مدیریت آموزشی، ۴(۱۲۹)*، ۱۴-۴.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۷). *تعلیم و تربیت و مراحل آن*. چاپ بیستم، مشهد: آستان قدس ا. شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۷۴). میزان سازی مقیاس رفتار سازشی برای دانش آموزان ابتدایی. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲(۱ و ۲)*، ۱۳۱-۱۱۴.
- صافی، احمد (۱۳۹۳). *سازمان قوانین آموزش و پرورش*. چاپ پانزدهم، تهران: ارسباران.
- صمدیان، صمد (۱۳۸۷). *شیوه اداره و تدریس در کلاس های چندپایه*. چاپ دوم، تبریز: صمدیان.
- عباسیان فرد، مهرنوش، بهرامی، هادی، و احقر، قدسی (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی. *روانشناسی کاربردی، ۴(۱۳)*، ۹۵-۱۰۹.



عزیزی ابرقویی، محسن (۱۳۸۷). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

کیایی، فاطمه (۱۳۸۲). درآمدی بر چگونگی کلاس‌های چندپایه. رشد معلم، ۱۸۰، ۲۸-۲۶.  
مددی امامزاده، زهرا (۱۳۸۳). مقایسه مهارت‌های اجتماعی، عزت نفس و پیشرفت درسی بین دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس‌های چندپایه و عادی دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

مرکز آمار ایران (۱۳۹۸). سالنامه آماری کشور. چاپ اول، تهران: انتشارات دفتر ریاست، روابط عمومی و همکاری بین‌الملل، فروردین ۱۴۰۰.

مکوسانا، کنعان، و کاپیسا، ماری‌جویس (۱۳۸۶). خودآموز تدریس چندپایه. ترجمه محرم آقازاده، چاپ اول، تهران: انتشارات آبیژ.

- Adams, R. (2010). *The "Striven" Project*. <http://www.cmge.co.za/category/5-domains/>.
- Adli, M., Haidari, H., Zarei, E., & Sadeghifard, M. (2013). Relationship between emotional and social adjustment with marital satisfaction. *Life Science and Biomedicine*, 3(20), 118-122.
- Balogun, A., Balogun, S. H., & Onyencho, C. H. (2017). Test anxiety and academic performance among undergraduates: the moderating role of achievement motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 20(14), 1-8.
- Berry, C. (2001). Multigrade teaching: A discussion document. *Paper presented at commonwealth secretariat multigrade workshop. Gaborone*. 19-21.
- Blum, N., & Diwan, R. (2007). Small, multigrade schools and increasing access to primary education in India: *National Context and NGO Initiatives*.
- Cornish, L. (2006). *Parents' views of composite classes in an Australian primary school. The Australian Educational Researcher*, 33(2), 123-142.
- Debicki, B., Kellermanns, F., Barnett, T., Pearson, A., & Pearson, A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14, 273-285.
- James, A., Ovidiu, V., Lungu, A., Basford, T., & Xiaofeng, L. (2006). Cortical control of motor sequences. *Current Opinion in Neurobiology*, 6, 213-221.
- Katherine, S. (2005). The maine Learning Technology Initiative: What is The Impact on Teacher Beliefs and Instructional Practices? <http://usm.maine.edu/cepare/Reports/MLTI-Impact-Teacher-Beliefs.pdf>.
- Kilic, D., & Abay, S. (2010). Primary school teacher opinions on problems facing in the process of teaching and learning in the multigrade classrooms. *Turkish Educational Science*, 7(3), 623-654.

- Lalit, K., & Bagota, A. (2009). The system of unitary schools in Colombia. <http://www.mynews.in/News/The-system-of-unitary-schools-in-Colombia-N34419.html>.
- Little, A. W. (2006). Multi-grade teaching towards international research and policy. *Agenda. International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Malewski, E. (2009). The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 52-60.
- Martos, T., & Sally, V. (2017). Self-determination theory and the emerging fields of relationship science and Nich construction theory. *European Journal of Mental Health*, 1(12), 73-87.
- McClelland, E. (2001). Children's social behaviors in relation to participation in mixed-age or same-age classroom school programs. *Dissertation Abstracts International*, 42(9), 513-515.
- Mulryan, C. (2007). The preparation of teachers for multi-grade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514.
- Ozturk, N. (2007). The practice of multi-grade classrooms since the beginning of the Turkish Republic. *Journal of Buca Faculty of Education*, 22, 28-35.
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2017). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 37, 1-21.
- Sommers, J., & Sommers, R. (2012). *Counselling and psychotherapy theories in context and practice*. New Jersey: JohnWiley & Sons, Inc, Hoboken.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students self-displace and self regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155.