



رابطه میان خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای
خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم

The Relationship between Academic Self-Concept and Academic
Engagement with regard to the Mediating Role of Academic Self-
Efficacy and Self-Regulatory Learning Approaches

Seyed Hadi Ansar-al-Hossaini

Mohammadreza Abedi

Prisa Nilforoshan

سیدهادی انصارالحسینی*

محمدرضا عابدی**

پریسا نیلفروشان***

Abstract

This study aims to investigate the relationship between academic self-concept and academic engagement of students with regard to the mediating role of academic self-efficacy and self-regulatory learning approaches. This paper is applied in terms of purpose, and is correlational in terms of method. The statistical population consists of 41,876 male students of Isfahan studying the first high school in 2016–2017. A sample of 979 individuals were selected via cluster sampling in several phases. The Academic Engagement Questionnaire (AEQ), the School Self-Concept Inventory (SSCI), the Academic Self-Efficacy Inventory (ASEI), and Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) were applied in order to collect data. The data was analyzed by using structural equation modeling method and by employing SPSS and Amos statistical software. The results of the analysis indicated that academic self-concept, academic self-efficacy, and self-regulatory learning approaches had a direct impact on academic engagement. In addition, self-concept had an indirect relationship with academic engagement in two ways of academic self-efficacy and academic self-regulatory learning approaches. Therefore, academic self-concept, academic self-efficacy, and academic self-regulatory learning approaches must be considered to increase academic engagement in students.

Keywords: Academic Self-Concept, Academic Engagement, Academic Self-Efficacy, Self-Regulatory Learning Approaches.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از منظر روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری تحقیق شامل ۴۱۸۷۶ دانش‌آموز پسر دوره متوسطه اول شهر اصفهان است که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۹۷۹ نفر انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی (AEQ)، خودپنداره تحصیلی (SSCI)، خودکارآمدی تحصیلی (ASEI) و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) استفاده کردیم. تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و با نرم‌افزارهای آماری SPSS و Amos انجام گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم به‌طور مستقیم بر اشتیاق تحصیلی اثر دارند. همچنین خودپنداره تحصیلی به شکل غیرمستقیم و از دو مسیر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم با اشتیاق تحصیلی ارتباط دارد؛ بنابراین برای افزایش اشتیاق دانش‌آموزان به تحصیل باید به متغیرهای خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم توجه کرد.

واژه‌های کلیدی: خودپنداره تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیم.

*دانشجوی دکتری مشاوره شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان. اصفهان. ایران
**نویسنده مسئول: استاد گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان. اصفهان. ایران
***دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان. اصفهان. ایران

مقدمه

دانش‌آموزان قشر کارآمد و آینده‌ساز هر کشور هستند؛ بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و توجه به آن‌ها گامی به‌سوی توسعه پایدار است (قنبری و سلطانزاده، ۱۳۹۵). یکی از رفتارهای مهم و اساسی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط می‌شود سازه اشتیاق^۱ تحصیلی است (پینتریچ، ۲۰۰۴). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون، لانگ و وودلی، ۲۰۰۳). آرشامبالت، جانوس، فالو و پانگانی (۲۰۰۹) اشتیاق تحصیلی را دارای سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری می‌دانند. بعد شناختی شامل انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی است که دانش‌آموزان برای یادگیری از آن‌ها استفاده می‌کنند. بعد عاطفی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است؛ برای مثال این مؤلفه باورهای دانش‌آموزان را در این زمینه منعکس می‌کند که چرا دروس و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذابند. بعد رفتاری شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف درسی است و مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود.

صالح نجفی، حجازی، کدیور و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۸) در پژوهشی داده‌بنیاد به این نتیجه رسیدند که افرادی که اشتیاق تحصیلی^۲ بیشتری دارند دیدگاه خوش‌بینانه‌تری به زندگی دارند. به عبارت دیگر، اشتیاق تحصیلی زیاد سبب می‌شود افراد تلاش، تاب‌آوری و امید را راهی برای دستیابی به اهداف خود بدانند و در نتیجه امید و بهزیستی بیشتری داشته باشند. تحقیقات آپادایا و سالم ارو (۲۰۱۳) نشان داده است سطح زیادی از اشتیاق تحصیلی به‌طور مثبت با موفقیت تحصیلی و به‌طور منفی با بیماری‌های روانی مانند نشانه‌های افسردگی و فرسودگی ارتباط دارد. ابعاد اشتیاق تحصیلی، نقش میانجی‌گری بین سازگاری مقابله و عملکرد تحصیلی دارند (ویزوسو، ردیگرز و آریس گاندین، ۲۰۱۸). همچنین اشتیاق شناختی سبب پیشرفت زیاد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (وارا، آلوکا و ادونگو، ۲۰۱۸). تروتا، پارو و توپالا (۲۰۱۸) نشان دادند هرچه اشتیاق تحصیلی افزایش یابد، تصمیم برای رهاکردن درس و فرار از مدرسه کاهش می‌یابد. همچنین تلاش و اشتیاق به کار، از ویژگی‌های مهم مفهوم درگیری تحصیلی است که اهمیت بسیاری در بررسی ادراک‌ها، باورها و تفاوت‌های فرهنگی دانش‌آموزان با سایر جوامع دارد (حکیمزاده، بشارت و خالقی نژاد، ۱۳۹۱).

عوامل محیطی و شخصی متعددی بر اشتیاق تحصیلی مؤثر است. از میان عوامل محیطی می‌توان به خانواده، همسالان، معلم و جو تحصیلی اشاره کرد. باین‌حال یکی از مسائل مهم این است که در فرایند مشاوره ممکن است عوامل محیطی خارج از کنترل فرد باشد و امکان مشاوره و مداخله زیادی در آن‌ها وجود نداشته باشد؛ زیرا سیستم‌های بزرگ‌تر و پیچیده دیگری بر آن اثرگذار است. براساس مطالعات و پیشینه پژوهش، مهم‌ترین عوامل فردی مثبت مؤثر بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به رویکرد پژوهش

1. engagement

2. academic engagement

شناسایی شدند که عبارت‌اند از: خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم. اشتیاق تحصیلی همچنین به‌طور مستقیم از عملکرد تحصیلی حمایت‌شده، عزت‌نفس و خودکارآمدی درسی تأثیر می‌پذیرد (اسلامی، درتاج، سعدی‌پور و دلاور، ۱۳۹۷). علاوه‌براین خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد (زاهدبابلان، کریمیان‌پور و دشتی، ۱۳۹۳). یکی از مهم‌ترین سازه‌هایی که در این راستا در تحقیقات آموزشی و روان‌شناختی مطرح است خودپنداره تحصیلی^۱ است که رابطه آن با پیشرفت تحصیلی هنوز هم یکی از موضوعات مهم پژوهشی محسوب می‌شود. خودپنداره با عنوان ادراک فرد از خود در سطوح مختلفی از ویژگی‌ها یا ابعاد تعریف می‌شود (بشرپور، عیسی‌زادگان، عادل زاهد و احمدیان، ۱۳۹۲). خودپنداره تحصیلی هر فرد در نتیجه قیاس خود با دیگران حاصل می‌شود (فرلا، والک و کای، ۲۰۰۹) و بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد (هانگ، ۲۰۱۱). افرادی که در انجام‌دادن کارهای تحصیلی، خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند، در مقایسه با دیگران خودپنداره تحصیلی بسیار مؤثرتری دارند و به موفقیت‌های بیشتری دست می‌یابند (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۳). بیشتر مطالعات، روابط متقابل بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی را تأیید می‌کنند (مشکات و حسینی، ۲۰۱۵). همچنین فرلا و همکاران (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از خودپنداره تحصیلی آن‌ها است. خودکارآمدی عامل فردی مهمی در نظریه شناختی-اجتماعی^۲ بندورا^۳ (۱۹۶۰) است که ادعا دارد موفقیت به تعامل میان رفتار، عوامل فردی و شرایط اجتماعی و محیطی بستگی دارد (به نقل از پری، دواين، دافی و وانس، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها در محیط‌های تحصیلی نشان می‌دهد احساس خودکارآمدی مؤثر در مورد یادگیری، با شغف، اشتیاق، تعیین اهداف یادگیری، استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثر، نظارت بر ادراک، ارزیابی پیشرفت اهداف، امید، خوش‌بینی و پیشرفت تحصیلی و ایجاد محیط‌های حمایتی، اشتیاق تحصیلی، جهت‌گیری پیشرفت، عملکرد تحصیلی، باورها و اهداف و دستاوردهای تحصیلی، یادگیری خودتنظیم تحصیلی، و نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی رابطه دارد (شانک و پاچرس، ۲۰۰۵؛ الهدابی و کارپینسکی، ۲۰۲۰؛ دیشمن، مکلیور، داودا، ساندرز و پت، ۲۰۱۹؛ فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵؛ خدائی، صالحی و محسن‌پور، ۱۳۹۴؛ حجازی، قاضی طباطبایی، غلامعلی لوانسانی و مرادی، ۱۳۹۳؛ شیخ‌الاسلامی، محمدی، ناصری جهرمی و کوثری، ۱۳۹۴).

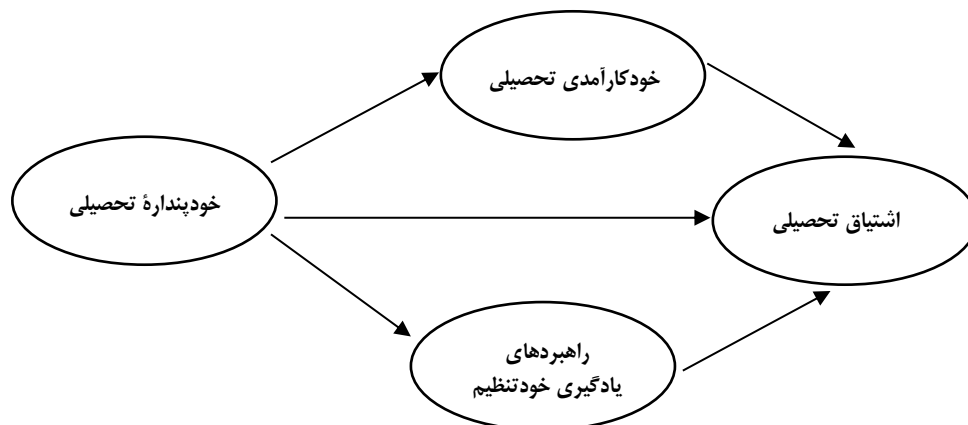
سازه مرتبط دیگر یادگیری خودتنظیم^۴ است. خودتنظیمی را کوشش‌های روانی برای کنترل وضعیت درونی به‌منظور دستیابی به اهداف مهم‌تر تعریف کرده‌اند (بوهررا و سوچان، ۲۰۱۵). براساس مطالعات، دانش‌آموزان با خودتنظیمی زیاد، پیشرفت تحصیلی رضایت‌بخشی را تجربه می‌کنند و برای ادامه تحصیل انگیزه بیشتری دارند (زیمرن و کیستانتاس، ۲۰۱۴؛ دانایلا، ۲۰۱۵؛ برودینت و پون، ۲۰۱۵). دانایلا (۲۰۱۵) نشان داد شایستگی در یادگیری خودتنظیم بر میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و ارتباط

-
1. academic self-concept
 2. social cognitive theory
 3. Bandura, A.
 4. self-regulated learning

بین انگیزه تحصیلی^۱ و عملکرد تحصیلی را تقویت می‌کند. همچنین بین خودکارآمدی، یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

نتایج پژوهش‌ها نشان داده است خودپنداره تحصیلی پیش‌بین معناداری برای خودکارآمدی تحصیلی (صالحی و یونسی، ۱۳۹۴) و یادگیری خودتنظیم (طالبزاده نوبریان، ابوالقاسمی، عشوری‌نژاد و موسوی، ۱۳۹۰) است. با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده و تعاریف خودپنداره تحصیلی، این متغیر یک باور عمیق‌تر است که تغییر آن نیز می‌تواند سخت‌تر باشد. از طرفی خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم با توجه به تعاریف نظری متغیرهای رفتاری مشخص‌تر هستند و این دو متغیر می‌توانند به‌وسیله خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی شوند. پس این امکان وجود دارد که خودپنداره با حضور واسطه‌ای دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم، اثر مشخص‌تری بر اشتیاق تحصیلی بگذارد؛ بنابراین سازه‌های خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم می‌توانند میانجی‌گر رابطه سازه خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی باشند.

تمامی این روابط را می‌توان در قالب مدلی مفهومی در نظر گرفت که در آن، خودپنداره تحصیلی از طریق خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است (شکل ۱)؛ بنابراین، این پژوهش مدل اشتیاق تحصیلی را در دانش‌آموزان برآزش می‌کند و به این سؤال پاسخ می‌دهد که با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم، آیا خودپنداره تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد.



شکل ۱- مدل مفهومی اشتیاق تحصیلی

روش

روش پژوهش براساس هدف کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات و یافته‌ها از نوع توصیفی-همبستگی است و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش معادلات ساختاری استفاده شده است. جامعه آماری این

1. academic motivation

پژوهش شامل ۴۱،۸۷۶ دانش‌آموز پسر دوره متوسطه اول شهر اصفهان است که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. از میان آن‌ها ۹۷۹ نفر به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای برگزیده شدند. از میان نواحی شش‌گانه شهر اصفهان، به صورت تصادفی سه ناحیه ۲، ۵ و ۶ انتخاب شدند و از بین مدارس هر ناحیه نیز دو مدرسه به صورت تصادفی در نظر گرفته شد. انتخاب گروه نمونه از این مدارس صورت گرفت و مطالعه روی ۱۲۸۰ دانش‌آموز انجام شد. پس از بررسی اولیه و خروج داده‌های پرت، تعداد نمونه به ۹۷۹ نفر رسید. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این تحقیق، از پایه‌های هفتم، هشتم و نهم حضور داشتند که شامل ۳۳۶ نفر (۳۴/۳ درصد) پایه هفتم، ۳۰۹ نفر (۳۱/۶ درصد) پایه هشتم و ۳۳۴ نفر (۳۴/۱ درصد) پایه نهم هستند. علاوه بر راهنمایی‌های لازم که در دستورالعمل پرسشنامه‌ها ارائه شد، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات فقط در راستای اهداف مطالعه و بدون ذکر مشخصات هویتی مورد استفاده واقع خواهد شد. پس از توضیح اهداف پژوهش و کسب رضایت آگاهانه از افراد، به منظور گردآوری داده‌های مورد نظر، از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری استفاده شد. این پرسشنامه‌ها در ساعات درس تفکر و سبک زندگی و اجتماعی دانش‌آموزان و با همکاری دبیران به عنوان فعالیت تشویقی توسط محقق اجرا شد و علاوه بر رعایت موارد اخلاقی، به آن‌ها اطمینان داده شد که این پرسشنامه‌ها هیچ‌گونه ارتباطی با عملکرد تحصیلی شان (نمرات درسی) نخواهد داشت.

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری و از نرم‌افزارهای آماری SPSS و Amos استفاده شده است.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۱ (AEQ): پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط آرشامبالت و همکاران (۲۰۰۹) ساخته شده و دارای ۹ سؤال و ۹ گویه است که سه مفهوم اشتیاق تحصیلی، شامل اشتیاق رفتاری (حضور فعال و همراه با شور و شوق در مدرسه)، اشتیاق عاطفی (دوست‌داشتن مدرسه و علاقه به کارهای مدرسه) و اشتیاق شناختی (به‌کارگیری فرایندهای شناختی و فراشناختی در یادگیری دروس) را اندازه‌گیری می‌کند. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته‌پاسخ پنج‌گزینه‌ای است که براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱) نمره‌گذاری می‌شود. آرشامبالت و همکاران (۲۰۰۹) روایی این پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی تأیید کرده‌اند. در این پژوهش، به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه‌ها، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم روی داده‌های حاصل از کل نمونه انجام شد که برابر با $TLI = 0/92$ ، $CFI = 0/94$ ، $CMIN/DF = 4/42$ ، $PNFI = 0/74$ ، $PCFI = 0/75$ ، $RMSEA = 0/59$ است؛ بنابراین مدل اندازه‌گیری پرسشنامه اشتیاق تحصیلی از برازش مناسبی برخوردار و در نهایت تأیید شد. آرشامبالت و همکاران (۲۰۰۹) ضرایب پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) را برای اشتیاق تحصیلی رفتاری

1. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)

۰/۶۵، برای اشتیاق تحصیلی عاطفی ۰/۸۳، برای اشتیاق تحصیلی شناختی ۰/۸۸ و برای کل اشتیاق تحصیلی ۰/۸۶ گزارش کردند. امینی (۱۳۹۱) نیز ضریب پایایی اشتیاق تحصیلی رفتاری، عاطفی، شناختی و کل را به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۷ گزارش کرد. در این پژوهش، ضریب پایایی اشتیاق تحصیلی رفتاری، عاطفی، شناختی و کل به ترتیب برابر ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۸ و ۰/۸۶ محاسبه شد.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی^۱ (SSCI): پرسشنامه خودپنداره تحصیلی توسط چین و تامسون (۲۰۰۳) ساخته شده است. این پرسشنامه، ابزاری پانزده گویه‌ای است که تمرکز آن بر سنجش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است و براین اساس، خودپنداره را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی می‌سنجد. پاسخگویی به سؤالات براساس طیف لیکرت در چهار سطح کاملاً موافق تا کاملاً مخالف قرار دارد. نمره‌گذاری آزمون همه عبارات به صورت مستقیم است. حداقل نمره آزمودنی ۱۵ و حداکثر آن ۶۰ است. افشاری‌زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) برای بررسی روایی سازه، همگرایی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی را با پرسشنامه عزت‌نفس روزنبرگ بررسی کردند و همبستگی بین نمره کل در هر دو پرسشنامه را ۰/۵۷ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه خودپنداره تحصیلی، تحلیل‌عاملی تأییدی نوع دوم روی داده‌ها انجام گرفت. برای تحلیل‌عاملی تأییدی از روش دومرحله‌ای استفاده شد که برابر با $RMSEA=0/047$ ، $PCFI=0/65$ ، $PNFI=0/63$ ، $CMIN/DF=3/12$ ، $CFI=0/95$ و $TLI=0/92$ است؛ بنابراین مدل اندازه‌گیری پرسشنامه خودپنداره تحصیلی از برازش مناسبی برخوردار و در نهایت تأیید شد. افشاری‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) ضرایب پایایی برای مقیاس عمومی، آموزشگاهی، غیرآموزشگاهی و کل را به ترتیب ۰/۴۸، ۰/۷۳، ۰/۴۷ و ۰/۷۸ به دست آوردند. این ضرایب در پژوهش حاضر به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۶۶، ۰/۵۳ و ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۲ (ASEI): مقیاس خودکارآمدی تحصیلی توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) ساخته شد. این مقیاس دارای سی گویه و دارای سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهاردرجه‌ای (کاملاً موافقم=۱ تا کاملاً مخالفم=۴) است. نمره‌گذاری گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ به صورت مستقیم و نمره‌گذاری گویه‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس است. حداقل نمره آزمودنی ۳۰ و حداکثر آن ۱۲۰ است. کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل‌عاملی مطلوب گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر، به منظور بررسی روایی سازه مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، تحلیل‌عاملی تأییدی نوع دوم روی داده‌ها انجام گرفت که برابر با $RMSEA=0/051$ ، $PCFI=0/71$ ، $PNFI=0/67$ ، $CMIN/DF=3/5$ ، $CFI=0/94$ و $TLI=0/91$ است؛ بنابراین مدل اندازه‌گیری مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از برازش مناسبی برخوردار و در نهایت تأیید شد. کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) پایایی این پرسشنامه را با آزمون آلفای کرونباخ به دست آوردند که برای مقیاس استعداد، بافت و کوشش و کل

1. School Self-Concept Inventory (SSCI)

2. Academic Self-Efficacy Inventory (ASEI)

به ترتیب ۰/۶، ۰/۶۶، ۰/۶۵ و ۰/۷۶، و در پژوهش حاضر به ترتیب ۰/۷، ۰/۶۴، ۰/۴ و ۰/۸۲ به دست آمد. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) میزان همسانی درونی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ اعلام کردند.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ (MSLQ): پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ساخته شد. این پرسشنامه با ۵۵ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری رونی و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیم (راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) تنظیم شده است. در این پژوهش از بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیم این پرسشنامه استفاده شده است. پاسخگویی به سؤالات براساس طیف لیکرت در هفت سطح کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم قرار دارد. نمره‌گذاری آزمون به صورت مستقیم است. حداقل نمره آزمودنی ۲۲ و حداکثر آن ۱۵۴ است. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل، برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیم دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را به دست آوردند. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم، تحلیل عاملی تأییدی نوع دوم روی داده‌ها انجام گرفت و نتایج آن برای راهبردهای شناختی عبارت‌اند از: $TLI = 0/94$ و $CFI = 0/95$ ، $CMIN/DF = 2/74$ ، $PNFI = 0/71$ ، $PCFI = 0/73$ ، $RMSEA = 0/42$. همچنین نتایج برای خودتنظیمی $TLI = 0/96$ و $CFI = 0/96$ ، $CMIN/DF = 3/2$ ، $PNFI = 0/69$ ، $PCFI = 0/71$ ، $RMSEA = 0/48$ ؛ بنابراین مدل اندازه‌گیری پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری از برازش مناسبی برخوردار، و در نهایت تأیید شد. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. حسینی‌نسب (۱۳۷۹) نیز ضرایب پایایی را برای راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۶۸ به دست آورد. در پژوهش حاضر مقدار این ضرایب به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۹ است.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت‌شناختی

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این تحقیق از پایه‌های هفتم، هشتم و نهم حضور داشتند که شامل ۳۳۶ نفر (۳۴/۳ درصد) پایه هفتم، ۳۰۹ نفر (۳۱/۶ درصد) پایه هشتم و ۳۳۴ نفر (۳۴/۱ درصد) پایه نهم هستند. برخی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

جدول ۱- توزیع دانش‌آموزان به تفکیک شغل پدر، شغل مادر و تعداد فرزندان خانواده

متغیر	فراوانی	درصد فراوانی
شغل پدر	کارمند	۳۸۵
	آزاد	۵۹۴
شغل مادر	شاغل	۲۹۸
	خانه‌دار	۴۹۹
تعداد فرزندان	تک‌فرزند	۳۶۲
	دو فرزند	۴۹۳
	بیشتر از دو فرزند	۱۲۴

ب) توصیف شاخص‌ها

روش‌های آماری مورد استفاده در این تحقیق، آمار توصیفی شامل شاخص‌های تمایل مرکزی و پراکندگی است. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرها به تفکیک کلاس و کل نمونه آمده است.

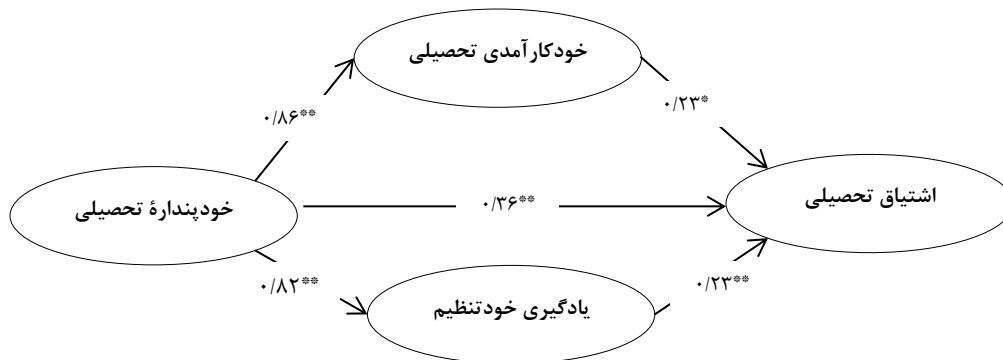
جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک کلاس و کل نمونه

نام متغیر	کلاس هفتم		کلاس هشتم		کلاس نهم		کل
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
اشتیاق تحصیلی	رفتاری	۱۵/۶۳	۴/۵۱	۱۴/۸۳	۴/۷۱	۱۶/۷۶	۴/۴۱
	عاطفی	۲۶/۹۱	۵/۸۹	۲۵/۲۴	۶/۱۹	۸۱/۲۵	۵/۸۵
	شناختی	۲۸/۰۴	۵/۳۹	۲۶/۶	۵/۹۱	۲۷/۰۷	۵/۵۵
	کل	۷۰/۵۸	۱۲/۳۷	۶۶/۶۶	۱۲/۷۴	۶۹/۶۵	۱۲/۲۱
خودپنداره تحصیلی	عمومی	۱۸/۱۳	۳/۴۳	۱۷/۷۶	۳/۲۵	۱۸/۰۶	۳/۳۵
	آموزشگاهی	۱۸/۲۶	۳/۴۷	۱۷/۵۳	۳/۴۲	۱۷/۷	۳/۴
	غیرآموزشگاهی	۹/۰۷	۲/۰۵	۸/۹۲	۲/۱	۸/۹۴	۲/۰۳
	کل	۴۵/۴۶	۷/۷۲	۴۴/۲۱	۷/۷	۴۴/۷	۷/۵۴
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۳۹/۴۳	۵/۵۳	۳۸/۳۲	۵/۴۵	۳۸/۷۹	۵/۴۲
	بافت	۳۹/۸۸	۵/۶۹	۳۸/۵۸	۵/۶۶	۳۹/۳۷	۵/۴۳
	کوشش	۱۲/۰۵	۲/۲	۱۱/۴۸	۲/۱۲	۱۱/۷۸	۲۲/۱۴
	کل	۹۱/۳۵	۱۱/۴۲	۸۸/۳۸	۱۱/۳۶	۸۹/۹۴	۱۱/۱۴
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	خودتنظیمی	۴۰/۳۵	۱۱/۱۱	۳۹/۸۱	۶/۸۳	۴۰/۲۷	۶/۵
	راهبردهای شناختی	۶۶/۴	۷/۰۵	۶۴/۵۴	۱۱/۲۷	۶۴/۷	۱۱/۰۳
	کل	۱۰۶/۷۶	۱۵/۹۷	۱۰۴/۳۵	۱۵/۹۸	۱۰۴/۹۷	۱۵/۳۸

ج) سنجش مدل اندازه‌گیری

برای آزمون برازش این مدل از معادله ساختاری استفاده شد که در آن، خودپنداره تحصیلی متغیر مکنون

برون‌زا، خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم متغیرهای مکنون میانجی و اشتیاق تحصیلی متغیر مکنون درون‌زا است. این مدل در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲- مدل معادله ساختاری روابط خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم

در جدول ۳ شاخص‌های برازش کلی مدل ارائه شده است.

جدول ۳- شاخص‌های کلی برازش مدل: رابطه میان خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم

شاخص‌های کلی برازش								
مقتصد				تطبیقی			مطلق	
RMSEA	PCFI	PNFI	CMIN/DF	CFI	TLI	P	DF	CMIN
۰/۰۲۸	۰/۷۷	۰/۶۸	۲/۴۱	۰/۸۱	۰/۸	۰/۰۰۱	۳۳۸۴	۸۱۳۸/۱

در جدول ۲ پیش‌فرض نرمال بودن چندمتغیره و شاخص‌های کلی برازش برای این مدل بررسی شده است. نسبت بحرانی برای ضریب مردیا (۱۱۸۲/۹۱، ۱۵۲/۱۲) نشان می‌دهد نرمال بودن چندمتغیره تأیید نمی‌شود. رد این پیش‌فرض به دلیل کجی توزیع است. همچنین با روش حداکثر درست‌نمایی و خودگردان‌سازی، پیش‌فرض نرمال بودن بررسی شد و نشان داد پارامترها از دقت لازم برخوردارند و به خوبی برآورد شده‌اند. مقدار کای اسکوتر نسبی (۲/۴۱) بیانگر آن است که مدل به‌طور کلی قابل قبول است؛ بنابراین مقدار کای اسکوتر برای این مدل معنادار است. مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های تطبیقی TLI و CFI به معنای توان مدل در فاصله‌گرفتن از یک مدل استقلال و نزدیک شدن به مدل اشباع شده بر مبنای معیارهای تعریف شده است. مقدار شاخص‌های مقتصد PNFI و PCFI (۰/۶۸ و ۰/۷۷) نشان می‌دهد

اقتصاد مدل رعایت شده است. مقدار $0/038$ برای شاخص RMSEA گویای آن است که مدل داده‌ها به خوبی برازش یافته است و این مدل تأیید می‌شود (قاسمی، ۱۳۸۹).

د) مدل ساختاری

جدول ۴ شاخص‌های برازش جزئی مدل را به‌طور خلاصه نشان می‌دهد.

جدول ۴- خلاصه پارامترهای برآوردشده برای تأثیر خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی

سطح معناداری	نسبت بحرانی	برآورد استاندارد	پارامتر
۰/۰۰۳	۲/۷۲	۰/۳۶	خودپنداره تحصیلی ← اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۱	۸/۰۱	۰/۸۶	خودپنداره تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱	۷/۷۴	۰/۸۲	خودپنداره تحصیلی ← یادگیری خودتنظیم
۰/۰۱۳	۲/۷۷	۰/۲۳	خودکارآمدی تحصیلی ← اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۹	۲/۶	۰/۲۳	یادگیری خودتنظیم ← اشتیاق تحصیلی

براساس نتایج جدول ۳، ضریب تأثیر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی (گاما = $0/36$) در سطح $0/01$ ، ضریب تأثیر خودپنداره تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی (گاما = $0/86$) در سطح $0/01$ ، و ضریب تأثیر خودپنداره تحصیلی بر خودتنظیمی یادگیری (گاما = $0/82$) در سطح $0/01$ معنادار است. همچنین خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی (گاما = $0/23$) در سطح $0/05$ ، و ضریب تأثیر خودتنظیمی یادگیری بر اشتیاق تحصیلی (گاما = $0/23$) در سطح $0/01$ معنادار است. با توجه به تأیید این روابط، تأثیر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی و تأثیر غیرمستقیم خودپنداره از طریق ارتباط میانجی خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم بر اشتیاق تحصیلی بررسی شد که نتایج در جدول ۵ ارائه شده است. مدل مذکور 60 درصد واریانس اشتیاق تحصیلی و 74 درصد واریانس خودکارآمدی تحصیلی و 67 درصد واریانس یادگیری خودتنظیم را تبیین کرد.

جدول ۵- میزان تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم خودپنداره تحصیلی (از طریق راهبردهای یادگیری خودتنظیم) بر اشتیاق تحصیلی

اثر (استاندارد)			نوع متغیر			
کل	غیرمستقیم	مستقیم	شاخص	میانجی	وابسته	مستقل
۰/۷۵	۰/۳۹	۰/۳۶	برآورد استاندارد	خودکارآمدی تحصیلی	اشتیاق	خودپنداره
۰/۰۳۹	۰/۱۵	۰/۱۶	انحراف معیار	یادگیری خودتنظیم	تحصیلی	تحصیلی
۰/۰۰۹	۰/۰۵	۰/۰۲۱	سطح معناداری			

براساس نتایج جدول ۴، ضریب تأثیر غیرمستقیم خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. از آنجا که اثر مستقیم در سطح ۰/۰۵ و اثر کل در سطح ۰/۰۱ نیز معنادار شده است، خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یک میانجی نسبی است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به بررسی نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم در ارتباط بین خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی ۹۷۹ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول پرداخت. مطالعه به‌صورت کمی و در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج در مدل میانجی بیانگر میانجی‌گری نسبی خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم در رابطه بین خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی است.

نتایج گزارش‌شده مبنی بر اینکه خودکارآمدی تحصیلی میانجی نسبی رابطه بین خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی است، با پژوهش‌های گرین و همکاران (۲۰۱۲)، صالحی و یونسی (۱۳۹۴) و غلامعلی لواسانی و مهدی‌پور مارالانی (۱۳۹۴) همسو است. همچنین خودپنداره مثبت تحصیلی در نتیجه مقایسه خود با دیگران در محیط مدرسه شکل می‌گیرد و شامل مجموعه‌ای از باورها و دیدگاه‌های فرد در مورد خود و عملکرد تحصیلی است (لنت، بران و گوری، ۱۹۹۷). از طرفی براساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۷) یکی از منابع خودکارآمدی تحصیلی با نتایج مثبت وظایف فرد در قیاس با همسالان به‌وجود می‌آید و به گفته یانگ (۲۰۰۴) اطمینان فرد به توانمندی‌های خود در انجام‌دادن وظایف تحصیلی در یک معیار تعریف‌شده، باور به خودکارآمدی تحصیلی فرد نام دارد. به‌این ترتیب می‌توان از بعد شناختی، دو سازه خودپنداره و خودکارآمدی را دارای زادگاهی مشترک دانست؛ تا جایی که لینن برینک و پنتریچ (۲۰۰۳) در مورد تفاوت خودکارآمدی و خودپنداره بیان می‌کنند که خودپنداره یک ارزیابی عاطفی عمومی است؛ درحالی‌که خودکارآمدی یک ارزیابی توسط فرد در یک موقعیت خاص است. حال انتظار می‌رود اگر خودپنداره در حوزه خاص تحصیلی در نظر گرفته شود و در زمینه خودکارآمدی نیز منحصراً در موقعیت تحصیلی صحبت شود - یعنی آنچه در مدل پژوهش حاضر بررسی شد - همبستگی دو متغیر مثبت و زیاد باشد؛ چنانکه نتایج این پژوهش نیز این پیش‌بینی را تصدیق می‌کند. از طرفی، به‌دلیل اینکه نتایج عملی این دو سازه برای فرد، در قالب مشارکت و همکاری بیشتر در امور تحصیلی (اشتیاق تحصیلی) و در نتیجه عملکرد بهتر است، از لحاظ نظری می‌توان یکی از پیامدهای این دو متغیر (با توجه به جهت مثبت یا منفی‌شان) را درجه‌ای از اشتیاق تحصیلی دانست. کما اینکه این نتیجه در پژوهش‌های مارش، والکر و دباس (۱۹۹۱)، چاپمن، تونمر و پروچنو، (۲۰۰۰) و فرلا و همکاران (۲۰۰۹) نیز تأیید شده است. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت افراد با خودپنداره مثبت/منفی تحصیلی، هم از طریق خودکارآمدی تحصیلی بالا/پایین و هم به‌وسیله عوامل دیگر ممکن است اشتیاق تحصیلی بیشتر/کمتری داشته باشند.

از دیگر نتایج پژوهش، میانجی‌گری نسبی متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم برای رابطه بین

خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی است. به عبارت دیگر، این معنا را در خود جای داده است که خودپنداره تحصیلی، هم از طریق راهبردهای یادگیری خودتنظیم و هم به وسیله عوامل دیگر، با اشتیاق تحصیلی رابطه معنادار دارد. در تبیین این مهم می‌توان گفت فرد با دستیابی به خودپنداره مثبت در زمینه تحصیلی و در نتیجه اعتماد به توانمندی‌های تحصیلی خود که نتیجه خودپنداره مثبت است، به انجام دادن متعهدانه و مشتاقانه تکالیف درسی می‌پردازد؛ چیزی که در تعریف زیمرمن (۲۰۰۲) یادگیری خودتنظیم نامیده شده است. در واقع، فرد با یادگیری خودتنظیم، یادگیری‌هایش را از لحاظ شناختی، انگیزشی و رفتاری آغاز و مدیریت می‌کند و این به لحاظ عملی با رفتارهای مشتاقانه تحصیلی هماهنگ است. علاوه بر این، ضریب تأثیر رابطه خودپنداره تحصیلی بر یادگیری خودتنظیم با نتایج پژوهش‌های سینک، بارت و هیکسون (۱۹۹۱)، نوربوز و مارکوز (۱۹۹۰)، لرنر و کراجر (۱۹۹۷)، پاریس و نیومن (۱۹۹۰)، هیگینز، رونی، کرو و هایمز (۱۹۹۴) و هانسفرد (۱۹۹۴) همسو است و معناداری رابطه یادگیری خودتنظیم و انگیزش تحصیلی با نتایج پژوهش‌های آپلتون، کریستسون، کیم و رچلی (۲۰۰۶)، فردریک، بلامنفلد و پریس (۲۰۰۴)، فرلانگ و کریستسون (۲۰۰۸)، غلامعلی لواسانی، مهدی‌پور مارالانی و حجازی (۱۳۹۶) و کریمی و کریمی (۱۳۹۵) هم‌راستا است؛ برای مثال، والتر و تایلر (۲۰۱۲) به بررسی مدل‌های مربوط به یادگیری خودتنظیم و اشتیاق تحصیلی پرداختند تا به این سؤال پاسخ دهند که چرا برخی دانش‌آموزان در مدرسه عملکردی موفق دارند و عملکرد گروهی دیگر ناموفق است. براساس مدل اشتیاق تحصیلی فردریک و همکاران (۲۰۰۴) به تبیین رابطه بین یادگیری خودتنظیم و اشتیاق تحصیلی می‌پردازد. به علاوه، تحقیقات زیادی، ارتباط میان یادگیری خودتنظیم و جنبه شناختی اشتیاق به عنوان یک آگاهی فراشناختی و استفاده از راهبردهای کنترل فراشناختی را گزارش کردند (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۶؛ فردریک و همکاران، ۲۰۰۴؛ فرلانگ و کریستسون، ۲۰۰۸). از دیدگاه اسکینر، ولبرن و کانل (۱۹۹۰) اشتیاق تحصیلی سبب جذب دانش‌آموزان به فعالیت‌ها و تلاش‌های خودجوش در مدرسه و پایداری در انجام دادن تکالیف مدرسه می‌شود. همچنین اشتیاق تحصیلی با ابعاد عاطفی، رفتاری و شناختی در تعهد به یادگیری و عملکرد تحصیلی موفق بروز می‌یابد.

در مقابل، تجارب متعدد موفقیت و شکست افراد به مرور موجب شکل‌گیری نوعی دیدگاه در فرد نسبت به خودش می‌شود (رضویه، سیف و طاهری، ۱۳۸۴) که از آن با نام خودپنداره تحصیلی یاد می‌شود. همین تجربیات و نوع برداشت فرد از آن‌ها به قضاوت‌های فرد درباره توانمندی‌هایش در حوزه تکالیف درسی می‌انجامد (بندورا، ۱۹۹۷). این مسئله می‌تواند دلیل دیگری برای ضریب تأثیر بسیار بالا و بااهمیت خودپنداره تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی باشد. در تبیین قوت این ضریب همبستگی همچنین در مرتبه بعدی می‌توان وجوه اشتراک این دو متغیر را زمینه شکل‌گیری این مهم دانست، از جمله اینکه هم خودپنداره و هم خودکارآمدی تحصیلی در درجه اول از متغیرهای درون فردی و متأثر از ویژگی‌های فردی هستند. علاوه بر این هر دو این ویژگی‌های درون فردی به موقعیت یکسان یعنی حوزه تحصیل مربوط هستند. سومین وجه مشترک به اکتسابی بودن خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی برمی‌گردد (منداگلیو و پرت، ۲۰۰۳).

یافته‌های این پژوهش در زمینه رابطه خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با نتایج پژوهش کاروی،

توکر، رینک و هال (۲۰۰۳) و لینن برینک و پنتریچ (۲۰۰۳) هماهنگ است. کاروی و همکاران (۲۰۰۳) چند عامل را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی معرفی می‌کنند که یکی از آن‌ها خودکارآمدی است. علاوه‌براین، این نتیجه با نظریه شناختی اجتماعی بندورا هم‌جهت است؛ چرا که این نظریه، جنبه‌های تعیین‌کننده خودکارآمدی را در تلاش مشتاقانه در حین انجام تکالیف، شامل وظایفی که افراد برای انجام‌دادن انتخاب می‌کنند، میزان تلاش، پافشاری و پشتکاری که در انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند و احساسشان درباره تکالیف و وظایف تحصیلی اندازه‌گیری می‌کند (کاروی و همکاران، ۲۰۰۳). درواقع خودکارآمدی تحصیلی با کیفیت تلاش و اشتیاق برای پافشاری در انجام تکالیف و وظایف مرتبط است (بندورا، ۱۹۹۷؛ اسپانک^۱، ۱۹۸۹؛ ۱۹۹۱ به نقل از لینن برینک و پنتریچ، ۲۰۰۳)؛ چنانکه پیترسون-گراوویس، برای و نیکلایدو (۲۰۱۳) نیز در تحقیقات خود نشان دادند افراد با خودکارآمدی قوی، تمایل بیشتری به برنامه‌ریزی کارآمد، عملکرد بهتر، ایده‌های جدید و درگیرانه نشان می‌دهند. علاوه بر این‌ها می‌توان از پژوهش‌های بسیاری هم نام برد که به رابطه مستقیم خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی اشاره می‌کنند، از جمله مک‌گنون و همکاران (۲۰۱۴)، آلتونسوی، چیمن، اکی جی، آتیک و گوکمن (۲۰۱۰) و بنی‌اسد و پورشافی (۱۳۹۱). هرچند از نظر نیومن^۲ (۱۹۹۱) اشتیاق چیزی بیش از انگیزش است، به سبب اینکه انگیزش مقدمه‌ای لازم برای اشتیاق است (به نقل از هیجنز، بوکرتز و ودر، ۲۰۰۷)، می‌توان نتایج چنین مطالعاتی را نیز شاهدهی بر روایی نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌های مشابه در این زمینه دانست.

درنهایت، در تبیین کل مدل پژوهش می‌توان گفت خودپنداره تحصیلی، هم از طریق دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم و هم به‌وسیله متغیرهای دیگر، با اشتیاق تحصیلی رابطه دارد. درواقع اینکه هر فرد درباره خود چگونه فکر می‌کند، هم روی نوع ارزیابی فرد درمورد عملکردش و هم بر نحوه انجام فعالیت‌ها و تکالیف درسی‌اش که نمودی از میزان اشتیاق تحصیلی هم می‌تواند باشد، تأثیر می‌گذارد؛ همان‌گونه که صالحی و یونسی (۱۳۹۴) نیز در ارائه مدلی به تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی در انگیزش و عملکرد تحصیلی بر مبنای حمایت اجتماعی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره تحصیلی پرداختند. در این مدل، مسیر رابطه خودپنداره تحصیلی و انگیزش تحصیلی، با خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌گری می‌شود؛ با این تفاوت که ضرایب تأثیر مسیر در این تحقیق، کمتر از پژوهش حاضر کمتر است (۰/۸۶ < ۰/۲۵) که می‌تواند بیانگر تأثیر سن در میزان اثرگذاری باشد؛ زیرا پژوهش صالحی و یونسی (۱۳۹۴) روی دانشجویان اجرا شده، درحالی‌که جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان است.

همان‌طور که گفته شد، خودپنداره تحصیلی، هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم، اشتیاق تحصیلی افراد را افزایش می‌دهد؛ با این حال یافته مهم پژوهش این است که خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم، نقش میانجی‌گری نسبی در این پژوهش دارند. براساس نظریه بندورا (۱۹۹۱-۱۹۷۷) خودپنداره قوی در افراد موجب ایجاد تصویر قوی‌تری از جنبه‌های مهم زندگی می‌شود. این تصویر قوی‌تر از

1. Schunk, D. H.

2. Newman, R. S.

خود کمک می‌کند باور محکمی از توانمندی‌های تحصیلی فردی در قالب خودکارآمدی تحصیلی به وجود آید. از طرفی قوی بودن خودپنداره، راهبردهای خودتنظیم را فعال می‌کند؛ زیرا افراد با تصویر قوی‌تر از خود، توانایی‌هایشان را برای رسیدن به اهداف مطلوب یا بخشی از آن بسیج می‌کنند، هنگام انجام دادن تکلیف، ناظر بر یادگیری خودشان هستند و راهبردهایی را انتخاب می‌کنند که آن‌ها را در رسیدن به تکلیف بیشتر یاری می‌دهد (والکایری، ۲۰۰۶).

درعین حال با افزایش هم‌زمان خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توانند اشتیاق تحصیلی بیشتر را پیش‌بینی کنند؛ چرا که فرد به توانمندی‌هایش اطمینان دارد و راهبردهای مناسب برای انجام تکالیف درسی را می‌شناسد؛ بنابراین تلاش، استقامت و پافشاری بیشتر و حتی توجه بیشتری به تکلیف نشان می‌دهد. به این ترتیب، آنچه اشتیاق افراد را تبیین می‌کند، خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم است؛ چنانکه به اعتقاد کاروی نیز متغیرهای مربوط به «خود» که در این پژوهش همه از این نوع هستند (خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی در قالب یادگیری خودتنظیم)، متغیرهای مهم و تعیین‌کننده‌ای در اشتیاق تحصیلی به‌شمار می‌آیند.

نکته مهم این یافته‌ها این است که خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم، نقش میانجی در این پژوهش دارند. بدین ترتیب، از دیدگاه کاربردی در محیط‌های آموزشی و مشاوره می‌توان به دو منبع مهم افزایش اشتیاق تحصیلی یعنی خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم و مداخله در افزایش آن‌ها نظر داشت. علاوه بر آن، مداخله‌هایی هم‌زمان در جهت افزایش خودپنداره نیز می‌تواند در جهت افزایش بیشتر اشتیاق تحصیلی مؤثر واقع شود؛ زیرا این متغیر نیز به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی مؤثر بوده است.

با توجه به نتایج پژوهش و نقش مهم خودپنداره در ایجاد تحصیلی و موفقیت تحصیلی پیشنهاد می‌شود با تمرکز روی شکل‌گیری خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان در محیط مدرسه و محیط خانواده و سپس تمرکز و کنترل روی شکل‌گیری خودکارآمدی بالا و یادگیری خودتنظیم و در نتیجه افزایش اشتیاق تحصیلی، برنامه‌های مناسب آموزشی و تربیتی در دسترس والدین و مسئولان مدارس قرار گیرد. پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول در شهر اصفهان اجرا شده است. با توجه به اینکه اصفهان شهری با فرهنگ و تمدن و تاریخ طولانی است که بیشتر خانواده‌های آن علاقه‌مند به مسائل علمی هستند و فرزندانشان را از قدیم به کسب علم و مهارت‌های مختلف تشویق می‌کردند، خودپنداره، خودکارآمدی و اشتیاق افراد در این شهر می‌تواند معنادار باشد. ضمن مراعات در تعمیم نتایج به نمونه‌های متفاوت در شهرهای دیگر پیشنهاد می‌شود پژوهش روی نمونه دختران و سایر مقاطع تحصیلی و مدارس با دانش‌آموزان دارای سطح عملکرد تحصیلی متفاوت اجرا شود.

منابع

- اسلامی، م. ع.، درتاج، ف.، سعدی‌پور، ا.، و دلاور، ع. (۱۳۹۷). مدل‌یابی علی‌اشتیاق تحصیلی بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت‌شده، عزت‌نفس و خودکارآمدی درسی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۶(۱۰)، ۷۵-۵۷.
- افشاری‌زاده، س. ا.، کارشکی، ح.، و ناصریان، ح. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۶۶-۵۳.
- امینی، ب. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بندورا بر انگیزش تحصیلی و اشتیاق تحصیلی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.*
- بشرپور، س.، عیسی‌زادگان، ع.، زاهد، ع.، و احمدیان، ل. (۱۳۹۲). مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۵(۲)، ۶۴-۴۷.
- بنی‌اسدی، ع.، و پورشافتی، ه. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۸(۴)، ۸۱-۱۰۲.
- حجازی، ا.، قاضی طباطبایی، م.، غلامعلی لواسانی، م.، و مرادی، آ. (۱۳۹۳). روابط معلم با دانش‌آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روان‌شناختی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۵(۱)، ۴۰-۱۹.
- حسینی‌نسب، س. د. (۱۳۷۹). بررسی رابطه مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌داده‌شده با پیشرفت تحصیلی. *مجله تخصصی زبان و ادبیات دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد*. ۳(۳)، ۳۸۰-۳۶۹.
- حکیم‌زاده، ر.، بشارت، م. ع.، و خالقی‌نژاد، س. ع. (۱۳۹۱). ساخت و اعتباریابی مقیاس درگیری در امور تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۳(۴)، ۱۶-۱.
- خدائی، م.، صالحی، ک.، و محسن‌پور، م. (۱۳۹۴). نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی در درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه نهم. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۶(۳)، ۲۳۵-۲۱۹.
- رضویه، ا.، سیف، د.، و طاهری، ع. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر مؤلفه‌های اضطراب و نگرش ریاضی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در درس ریاضی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. ۲۱(۲)، ۳۰-۷.
- زاهدباپلان، ع.، کریمیان‌پور، غ.، و دشتی، ا. (۱۳۹۳). رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۳(۴)، ۴۸-۳۱.
- شیخ‌الاسلامی، ر.، محمدی، م.، ناصری جهرمی، ر.، و کوثری، م. (۱۳۹۴). الگوی علی خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خودتنظیم و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان. *فناوری آموزش*. ۹(۴)، ۲۸۸-۲۷۵.

- صالح نجفی، م.، حجازی، ا.، کدیور، پ.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۸). مفهوم‌سازی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی براساس مطالعه کیفی داده‌بنیاد. *فصلنامه روان‌شناسی*. ۲۳(۳)، ۳۳۵-۳۵۱.
- صالحی، م.، و یونسی، ج. (۱۳۹۴). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی: مدل‌سازی معادلات ساختاری. *فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۳(۹)، ۲۰-۷.
- طالب‌زاده نوبریان، م.، ابوالقاسمی، م.، عشوری‌نژاد، ف.، و موسوی، س. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۴(۴)، ۶۵-۷۹.
- غلامعلی لواسانی، م.، مهدی‌پور مارالانی، ف.، و حجازی، ا. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری رابطه دلبستگی به معلم، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۸(۳)، ۸۸-۶۹.
- غلامعلی لواسانی، م.، و مهدی‌پور مارالانی، ف. (۱۳۹۴). دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر. *مجله پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۶(۲)، ۱۳۲-۱۱۹.
- قاسمی، و. (۱۳۸۹). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphic* اصفهان: جامعه‌شناسان.
- قنبری، س.، و سلطانزاده، و. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در ارتباط بین خودکارآمدی پژوهشی و انگیزه پیشرفت تحصیلی (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. ۶(۱۴)، ۶۷-۴۱.
- کریم‌زاده، م.، و محسنی، ن. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*. ۴(۴)، ۴۵-۲۹.
- کریمی، م.، و کریمی، م. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر مقطع متوسطه. *دومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی*. قم: ایران.

References

- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, Self-Efficacy, Achievement Orientation Goals, and Academic Performance in University Students. *International Journal of Adolescence and Youth*. 25(1), 519-535.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010); An Assessment of the Factors that Influence Biology Teacher Candidates' Levels of Academic Self-Efficacy. *Social and Behavioral Sciences*. 2, 2377-2382.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement

- Instrument. *Journal of school psychology*. 44(5), 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*. 32, 651–670.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*. 27, 1–13.
- Buhran, D., & Sujun, M. (2015). Temporal Mindsets and Self-Regulation: The Motivation and Implementation of Self-Regulatory Behaviors. *Journal of Consumer Psychology*. 25(2), 231–244.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). *Self-Efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students*. *Psychology in the Schools*. 40(4), 417–427.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*. 92(4), 703–708.
- Chen, Y. & Thompson, M. S. (2003). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. *Conference on Annual Meeting of Arizona Educational Research Organization*. Arizona, USA.
- Daniela, P. (2015). The Relationship between Self-Regulation, Motivation and Performance at Secondary School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 191, 2549–2553.
- Dishman, R. K., McIver, K. L., Dowda, M., Saunders, R. P., & Pate, R. R. (2019). Self-Efficacy, Beliefs, and Goals: Moderation of Declining Physical Activity during Adolescence. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*. 38(6), 483–493.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, Self-Efficacy, Optimism, and Academic Achievement: Distinguishing Constructs and Levels of Specificity in Predicting College Grade-Point Average. *Learning and Individual Differences*. 37, 210–216.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic Self-Efficacy and Academic Self-Concept: Reconsidering Structural Relationships. *Learning and Individual Differences*. 19(4), 499–505.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement:

- Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74(1), 59–109.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging Students at School and with Learning: A Relevant Construct for All Students. *Psychology in the Schools*. 45(5), 365–368.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). *Academic Motivation, Self-Concept, Engagement, and Performance in High School: Key Processes from a Longitudinal Perspective*. *Journal of Adolescence*. 35(5), 1111–1122.
- Hansford, C. L. (1994). *The Relationships between Self-Concept, Perceived Locus of Control, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement in College Students*. Doctoral Dissertation. Educational Psychology Submitted to the Graduate Faculty, Texas Tech University.
- Hijzen, D., Boekaerts, M., & Vedder, P. (2006). The Relationship between the Quality of Cooperative Learning, Students' Goal Preferences, and Perceptions of Contextual Factors in the Classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*. 47(1), 9–21.
- Higgins, E. T., Roney, C. J. R., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus Ought Predilections for Approach and Avoidance Distinct Self-Regulatory Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*. 66(2), 276–286.
- Huang, F. (2011). The Academic Profession in East Asia: Changes and Realities. In *The Changing Academic Profession in Asia: Contexts, Realities and Trends* (pp. 113–131). Hiroshima, Japan: RIHE, Hiroshima University.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*. 72(4), 224–230.
- Learner, D. G., & Kruger, L. J. (1997). Attachment, Self-Concept, and Academic Motivation in High-School Students. *American Journal of Orthopsychiatry*. 67(3), 485–492.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore J. P. A. (1997). Discriminant and Predictive Validity of Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, and Mathematics-Specific Self-Efficacy. *Journal of Counseling Psychology*. 44(3), 307–315.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 19(2), 119–137.
- Marsh, H. W., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-Specific Components of Academic Self-Concept and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*. 16(4), 331–345.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of Adolescents' Academic Motivation: Personality, Self-

- Efficacy and Adolescents' Characteristics. *Learning and Individual Differences*. 32, 278–286.
- Mendaglio, S., & Pyryt, M. (2003). Self-Concept and Giftedness: A Multi-Theoretical Perspective. *Gifted and Talented International*. 18(2), 76–82.
- Meshkat, M., & Hosseini, S. M. (2015). The Relationship between Academic Self-Concept and Academic Achievement in English and General Subjects of the Students of High School. *International Journal of Language and Applied Linguistic*. 1, 1–6.
- Nurius, P. S., & Markus, H. (1990). Situational Variability in the Self-Concept: Appraisals, Expectancies, and Asymmetries. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 9(3), 316–333.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Developmental Aspects of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. 25(1), 87–102.
- Perry, J. C., DeWine, D. B., Duffy, R. D., & Vance, K. S. (2007). The Academic Self-Efficacy of Urban Youth: A Mixed-Methods Study of A School-To-Work Program. *Journal of Career Development*. 34(2), 103–126.
- Peterson-Graziose, V., Bryer, J., & Nikolaidou, M. (2013). Self-esteem and Self-Efficacy as Predictors of Attrition in Associate Degree Nursing Students. *The Journal of Nursing Education*. 52(6), 351–354.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Student. *Educational Psychology Review*. 16(4), 385–407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 33–40.
- Richardson, T. E., Long, G. L., & Woodly, A. (2003). Academic Engagement Andperception of Quality in Distance Education. *Openlearning*. 18, 23–38.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 85–104). New York: Guilford Press.
- Sink, C. A., Barnett, J. E., & Hixon, J. E. (1991). Self-Regulated Learning and Achievement by Middle-School Children. *Psychological Reports*. 69(3), 979–989.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: The Role of Perceived Control in Children's Engagement and School Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 22–32.
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*. 10(12), 4637.

- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Engagement with Studies and Work: Trajectories from Postcomprehensive School Education to Higher Education and Work. *Emerging Adulthood*, 1(4), 247–257.
- Valkyrie, K. T. (2006). *Self-Regulated Learning: An Examination of Motivational, Cognitive, Resource Management, Meta-Cognitive Components and Academic Outcomes with Open Admissions Community College Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Houston, Houston, TX.
- Vizoso, C., Rodríguez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Coping, Academic Engagement and Performance in University Students. *Higher Education Research and Development*, 37(7), 1515–1529.
- Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2018). Relationship between Emotional Engagement and Academic Achievement among Kenyan Secondary School Students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 7(1), 107–118.
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A Self-Regulated Learning Perspective on Student Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 635–651). Boston, MA: Springer.
- Yang, H. (2004). Factors Affecting Student Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical-Vocational Colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing Students' Self-Discipline and Self-Regulation Measures and Their Prediction of Academic Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155.