

رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی □

Relation of academic hope and approach to learning: Investigating the mediating role of academic self-regulation □

Samira Rahpeima, MSc

Hamid Barani, MSc □

Farhad Khormae, PhD

سمیرا راه پیمای*

حمید بارانی*

دکتر فرهاد خرمائی*

Abstract

چکیده

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic self-regulation in the relationship between academic hope and components of approaches to learning. Participants were 348 high school students (223 girls and 125 boys) which were selected using the random cluster sampling method during 2014-2015 academic years. In order to investigate the variables of research, Self-Regulation Questionnaire (Bouffard et al., 1995), Academic Hope and Learning Approach (Elliot et al., 1999) scale were used. For analyzing the research model, structural equation model and Amos 22 software were used. Results showed that academic hope predicted approach to learning directly and also indirectly through academic self-regulation. In sum, the results of this study indicate the importance and role of academic hope in increasing academic self-regulation and adaptive approaches. Due to the adaptive role of academic hope, educators need to pay special attention to teach these capabilities to students. Also, an increase in the negative attitude toward education and a decrease in the positive expectation of education society today will also increase the need for education and training of capabilities such as hope.

Keywords: academic hope, self-regulation, deep approach, surface approach

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و ابعاد رویکرد به یادگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانش‌آموزان متوسطه دوم منطقه ششده و قهر بلاغ بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۴۸ نفر از دانش‌آموزان دختر (۲۲۳) و پسر (۱۲۵) بودند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های خودتنظیمی تحصیلی (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵)، پرسشنامه امید به تحصیل (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶) و مقیاس رویکرد به یادگیری (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹) پاسخ دادند. به منظور پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از مدل‌های معادلات ساختاری و نرم افزار 22 AMOS استفاده شد. نتایج نشان داد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی، پیش‌بینی کننده رویکرد به یادگیری بود. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر بیانگر اهمیت و نقش متغیر امید به تحصیل در افزایش خودتنظیمی تحصیلی و افزایش رویکردهای انطباقی است. با توجه به نقش سازگارانه امید به تحصیل ضروری است که متولیان تعلیم و تربیت به آموزش این‌گونه توانمندی‌ها به دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشند. همچنین افزایش نگرش منفی نسبت به تحصیل و کاهش انتظار مثبت نسبت به تحصیل در جامعه کنونی نیز ضرورت پرداختن و آموزش توانمندی‌هایی همچون امید را دوچندان می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی، رویکرد عمیق، رویکرد سطحی

□ Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, I. R. Iran.

□ Email: hbarani50@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۲۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱/۱۸

* دانشکده روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

● مقدمه

هیجان‌ها برای انسان، کارکردهای زیادی دارند و در خدمت و بقا و سازگاری عمل می‌کنند (نس و الزورث، ۲۰۰۹). پری و پکران (۲۰۱۴) از برخی هیجان‌ها با عنوان «هیجان پیشرفت»، یعنی هیجان‌هایی که به طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند، یاد می‌کنند. در «نظریه کنترل-ارزش» هیجان‌ها پیشرفت پکران (۲۰۰۶) «امید» به عنوان یک هیجان پیامدی مثبت آینده‌نگر مطرح می‌شود که فرد را در مسیر پیشرفت برمی‌انگیزاند. پکران (۲۰۰۶) هیجان‌ها را در سه طبقه دواگروهی، فعال‌کننده و منفعل‌کننده، مثبت و منفی و پیامدی و فعالیتی طبقه‌بندی می‌کند و آنان را تحت عنوان هیجان پیشرفت مطرح می‌کند (آنتونی، آرتینو، هولمبو، استیون و دورنینگ، ۲۰۱۲). بر این اساس امید، یک هیجان فعال‌کننده، مثبت و پیامدی است (از نظر پکران و استفانز، ۲۰۱۰) که به عنوان یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی (بارانی، ۱۳۹۷) زمانی تجربه می‌شود که دستیابی به موفقیت به طور مثبت ارزیابی شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد.

از نظر *سنایدر* (۱۹۹۴) بیان‌گذار نظریه امید نیز یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی، ریشه در نظریه امید دارد. این نظریه بر اساس رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر به عنوان یکی از الگوهای انگیزشی جدید برای تحقیقات تربیتی و آموزشی معرفی شده است. به باور *سنایدر* (۲۰۰۰) امید فرایندی از تفکر درباره یک هدف با انگیزه برای حرکت به سوی این هدف (عامل)، و راه‌های رسیدن به آن (گذرگاه) است. در واقع، امید به مثابه یک سفر است که نیازمند سه عنصر «مقصد» (هدف)، «نقشه راه» (گذرگاه) و یک وسیله نقلیه (عامل) است (بننیک، ۱۳۹۶/۲۰۱۲). اهداف نخستین عامل برای امیدوار بودن است (الکساندر و آنوبیوزی، ۲۰۰۷) که در قلب نظریه امید جای دارد و می‌تواند کوتاه مدت یا بلندمدت باشد (جیمز و رویی، ۲۰۱۹). براساس نظریه امید، دستیابی به اهداف به هیجان‌ها مثبت و عدم دستیابی به آن به هیجان‌ها منفی منجر می‌شود و رفتارهای مقابله‌ای را در پیش دارد (جیمز و رویی، ۲۰۱۹). از این‌رو، امید یک نظام شناختی-انگیزشی پویا است که دارای آثار مطلوب بسیار در حوزه‌های مختلف و از جمله تحصیل و آموزش است (اسنایدر، ۱۹۹۴). نتایج تحقیقات در این زمینه بیانگر ارتباط مثبت سازه امید با متغیرهای مختلفی چون خودکارآمدی (فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵)، «عملکرد تحصیلی» و «رضایت از زندگی» (رند،

مارتین و شی، ۲۰۱۱)، «موفقیت تحصیلی» (ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی، ۱۳۹۰)، «علاقه و انگیزه برای ادامه تحصیل» (کیافر، کارشکی و هاشمی، ۱۳۹۳)، درگیری تحصیلی (صادقی، ویس کرمی و چهری، ۱۳۹۵؛ مارکوس، لویز، فونتاین، کویمبرا، میشل، ۲۰۱۵)، «مشغولیت تحصیلی» (کمری، فولادچنگ، خرمائی، جوکار و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶)، «بهبود رستی کلی» (پارکر و دیگران، ۲۰۱۵؛ ساتیسی، ۲۰۱۶)، تاب‌آوری (ساتیسی، ۲۰۱۶)، «نظم و عملکرد تحصیلی» (کاون، بیروثا، فاست و براون، ۲۰۱۵) و ارتباط منفی آن با تنش‌گرهای تحصیلی (میکائیلی منبع، فتحی، شهودی و زندی، ۱۳۹۴)، «خشونت در مدرسه» (سدنو، الیاس، کلی و چو، ۲۰۰۱)، «همکاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی» (زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴) است. مطالعه فلدمن و کوبوتا (۲۰۱۵) نیز نشان داد که امید کلی ۴۴ درصد از واریانس خودکارآمدی عمومی و امید به تحصیل نیز به همین میزان از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند.

مطابق با نظریه سنایدر (۲۰۰۰)، «امید» فرآیند فعالی است که طی آن افراد اهدافی را برمی‌گزینند و با طراحی مسیرهای مختلف در جهت دستیابی به آن‌ها می‌کوشند. بر این اساس به نظر می‌رسد برخورداری از امید به تحصیل با راهبردهایی که افراد در جهت دستیابی به اهداف تحصیلی خود اتخاذ می‌کنند در ارتباط باشد. یکی از این راهبردها، خودتنظیمی تحصیلی است که تاکنون تعاریف متعددی از آن ارائه شده است (کیانی، حجازی، اژه‌ای و لواسانی، ۱۳۹۶). از نظر زیرمرمن و مارتین پونز (۱۹۸۶) خودتنظیمی تحصیلی فرآیندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب می‌کنند و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. در واقع خودتنظیمی در تعیین فعالیت‌هایی که افراد تعقیب می‌کنند، میزان تلاشی که آنها برای تعقیب فعالیت‌ها به کار می‌گیرند و سطوح متمایز مقاومت آنها در مواجهه با موانع احتمالی مهم است (گور، ۲۰۰۶، به نقل از حسینی، اژه‌ای، لواسانی و خلیلی، ۱۳۹۶). از جمله این الگوها، الگوی پتتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) است. این محققان خودتنظیمی تحصیلی را در قالب سه «راهبرد شناختی» (راهبردهایی است که افراد برای یادگیری و فهم مطالب و متعاقباً یادآوری اندوخته‌های ذهنی خود به کار می‌گیرند)، «فرآیند شناختی» (به معنی اعمال راهبردهایی مانند نظارت، ارزیابی، هدایت و اصلاح شناخت به قصد بهینه کردن شناخت است) و

«مدیریت منابع» (راهبردهای مدیریتی نیز بیانگر آن است که فرد برای مؤثرتر کردن تلاش خود از شیوه‌های کنترلی استفاده می‌کند) معرفی می‌کند.

در خصوص رابطه امید به «تحصیل» و «خودتنظیمی تحصیلی»، هانسن (۲۰۱۳) معتقد است که دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندترند. همچنین نتایج پژوهش‌های مرتبط، نشان دهنده اثر مثبت هیجانات مثبت بر خودتنظیمی فراشناختی مانند برنامه‌ریزی، تعیین هدف، نظارت بر عملکرد و تنظیم عملکرد (پکران، ۲۰۰۶)، راهبردهای شناختی و فراشناختی و رفتارهای خودتنظیمی (پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۰۷؛ ویلیامز و وودروف- بردن، ۲۰۱۵) و راهبردهای پیشرفت (رم و همکاران، ۲۰۱۴؛ آرتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ مارچاند و گوئترز، ۲۰۱۲) است. همچنین رابطه مثبت هیجانات مثبت تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی و رابطه منفی هیجانات منفی تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی (فلسفین و شکری، ۱۳۹۳) و اثر مثبت هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یکی از راهبردهای رفتاری خودتنظیمی تحصیلی (بارانی، ۱۳۹۷) در دیگر پژوهش‌ها گزارش شده است.

پژوهش واینشتاین، آسی و یونگ (۲۰۱۱) در خصوص رابطه خودتنظیمی و راهبردهای یادگیری نشان داد که خودتنظیمی به دانش‌آموزان در مدیریت راهبردهای یادگیری، از جمله مدیریت زمان، جستجوی کمک و مدیریت انگیزه برای یادگیری، نظارت بر موفقیت در یادگیری، نظارت و تنظیم استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری کارآمد، توجه متمرکز و حفظ تمرکز در طول زمان کمک می‌کند. در این زمینه نتایج تحقیقات نشان دهنده تاثیر خودتنظیمی تحصیلی بر رویکردهای یادگیری (نامی، عنایتی، و عاشوری، ۲۰۱۲).

افزون بر پیشینه پژوهشی دو به دو، متغیرهای پژوهش، آرتینو و جونز (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان دادند که پردازش‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری به عنوان واسطه بین هیجانات و پیشرفت تحصیلی عمل می‌کنند. همچنین هیجانات از طریق اثرگذاری بر واسطه‌هایی همچون پردازش اطلاعات و هدایت توجه انتخابی (استیدل، موهویدین و آندرسون، ۲۰۰۶)، ایجاد و توقف خودتنظیمی و دگرتنظیمی (پکران، ۲۰۰۶؛ شوئتز و پکران، ۲۰۰۷؛ یو وکانگ، ۲۰۱۴)، کاهش و افزایش پردازش شناختی مانند حل مسئله، حافظه و تفکر راهبردی (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۹؛ فرنزل، پکران، گوئتز و وامهاف، ۲۰۰۶)، افزایش

انگیزش کنترل شده و کاهش انگیزش خودکار (کنارزر، برانکن و پارک، ۲۰۱۶) و افزایش های رفتارهای خودتنظیمی مانند کمک طلبی انطباقی (بارانی، ۱۳۹۷) اثرات مثبت تحصیلی بسیاری در پی خواهند داشت. نتایج سایر تحقیقات نیز حاکی از اثر مثبت خودتنظیمی تحصیلی بر انگیزش درونی (محمدی درویش‌بقال، حاتمی، احدی و اسدزاده، ۱۳۹۲)، انگیزش تحصیلی (نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴)، عملکرد تحصیلی مطلوب تر (پورمحمد و اسماعیلپور، ۱۳۹۴؛ استادزاده، داوودی و زارع، ۱۳۹۵)، درگیری شناختی، انگیزشی و حل مسئله (آزیویدو، ۲۰۰۹)، سازگاری تحصیلی (کازان و آیتی، ۲۰۱۰)، رضایت‌مندی از تحصیل (علی‌نژاد و سعید، ۱۳۹۴)، پیشرفت تحصیلی (افشاری، شیرزادیفرد و قربان جهرمی، ۱۳۹۶) بهزیستی مدرسه (کوسیان، کدیور و فرزاد، ۱۳۹۱) و همچنین اثر منفی خودتنظیمی بر رفتارهای ناسازگار و غیرانطباقی (رید، ترات و شوارتز، ۲۰۰۵) و ناسازگاری کلاسی در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی (حاج‌شمسایی، کارشکی و یزدی، ۱۳۹۳) است.

در مجموع بررسی رابطه امید به تحصیل با رویکرد به یادگیری از طریق واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در خور بررسی است. بنابراین، پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است: «خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری دارای نقش واسطه‌گری است».

● روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل متغیر امید به تحصیل به عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر خودتنظیمی تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و متغیر رویکرد به یادگیری به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش تمام دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم منطقه ششده و قره‌بلاغ از توابع شهرستان فسا در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۳۴۸ نفر از دانش‌آموزان دختر (۲۲۳) و پسر (۱۲۵) دوره متوسطه دوم بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پژوهش دانش‌آموزان پایه دهم، یازدهم و دوازدهم مقطع متوسطه دوم با دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال و با میانگین

سنی ۱۶/۸۰ و انحراف معیار ۱/۰۲ بودند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه امید به تحصیل^۱: این پرسشنامه توسط خرمائی و کمری (۱۳۹۶) و به منظور سنجش امید به تحصیل طراحی شده است و شامل ۲۷ ماده است که امید به تحصیل را در چهار بعد «امید به کسب فرصت‌ها»، «امید به کسب مهارت‌های زندگی»، «امید به سودمندی مدرسه»، و «امید به کسب شایستگی» و بر اساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. از مجموع ماده‌ها، ماده ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴ و ۲۷ به طور معکوس و بقیه ماده‌ها به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شود. روایی این ابزار توسط سازندگان با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی تایید شده است. اعتبار نیز به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل پرسشنامه امید به تحصیل به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ و جهت سنجش روایی از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود چهار عامل را مورد تایید قرار داد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۵ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۲۳۷۴/۳۷۷ ($p < ۰/۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی ماده‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل پرسشنامه امید به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۷ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه خودنظمی تحصیلی^۲: نسخه اصلی این پرسشنامه ۱۹ ماده دارد که توسط بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) طراحی و اعتبارسنجی شده است. در این پژوهش از نسخه‌ای که توسط قاسمی و فولادچنگ (۱۳۹۰) اعتبارسنجی شده است و ۱۷ ماده دارد، استفاده گردیده است. بر اساس این نسخه از پرسشنامه، ۸ ماده به بعد «فرانشاخت»، ۴ ماده به بعد «شناخت» و ۵ ماده به بعد «نگیزش» اختصاص یافته است. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)

ضرائب اعتبار این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای بعد فراشناخت ۰/۷۲، بعد شناخت ۰/۷۸ و بعد انگیزش ۰/۶۸ گزارش کرده است. در پژوهش قاسمی و فولادچنگ (۱۳۹۰) اعتبار این آزمون ۰/۷۳ برای بعد فراشناخت، ۰/۷۳ برای بعد شناخت و ۰/۵۷ برای بعد انگیزش به دست آمد. ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های بعد انگیزشی و فراشناختی با نمره کل خود به ترتیب در دامنه‌ای از ۰/۵۸ تا ۰/۷۰ و ۰/۴۲ تا ۰/۵۷ قرار داشت که حاکی از احراز روایی پرسشنامه است. افزون بر این، ضریب اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای بعد شناخت ۰/۶۷، برای بعد فراشناخت ۰/۷۱ و برای بعد انگیزش ۰/۶۰ به دست آمد.

□ ج: مقیاس رویکرد به یادگیری^۳: این ابزار توسط الیوت و همکاران (۱۹۹۹) و بر اساس تحلیل عاملی بر روی پرسشنامه‌های/نتویزتل (۱۹۹۸)، نولن (۱۹۹۸)، پتتریچ، اسمیت، گارسیا، و مک‌کی (۱۹۹۲) و وینشتاین و پالمر/اسکات (۱۹۸۷) و افزودن ماده‌هایی به آنها ساخته شد که در مجموع شامل ۲۱ ماده است که پنج عامل پردازش عمیق، پردازش سطحی، نابسامانی در مطالعه، تلاش و پایداری را مورد بررسی قرار می‌دهد. در ایران روایی و اعتبار این ابزار توسط خرمائی (۱۳۸۶) بررسی شده است. روایی این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی وجود و استقلال هر چهار عامل را مورد تأیید قرار داد. همچنین اعتبار این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و برای عامل پردازش عمیق با ۰/۷۰ و پردازش سطحی با ۰/۷۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ و جهت سنجش روایی از تحلیل عوامل استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود ۲ عامل را مورد تأیید قرار داد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۹۰ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۱۸۷۷/۵۴۱ ($p < ۰/۰۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد رویکرد به یادگیری عمیق و سطحی در مطالعه به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۵ به دست آمد.

● یافته‌ها

ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش محاسبه شد که نتایج به همراه همبستگی بین

متغیرها در جدول ۱ آورده شده است. همان گونه که نتایج جدول ۱ نشان می دهد، همبستگی بین متغیرها در اکثر موارد معنی دار است از این رو امکان بررسی مدل فراهم است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (N=۳۴۸)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱- امید به تحصیل	۹۴/۰۹	۱۱/۶۷	۱		
۲- خودتنظیمی تحصیلی	۴۷/۹۸	۷/۵۱	۰/۳۱**	۱	
۳- رویکرد پردازش سطحی	۱۰/۹۰	۲/۶۹	۰/۱۲*	-۰/۰۶	۱
۴- رویکرد پردازش عمیق	۱۴/۱۸	۲/۸۹	۰/۲۵**	۰/۴۴**	۰/۰۹

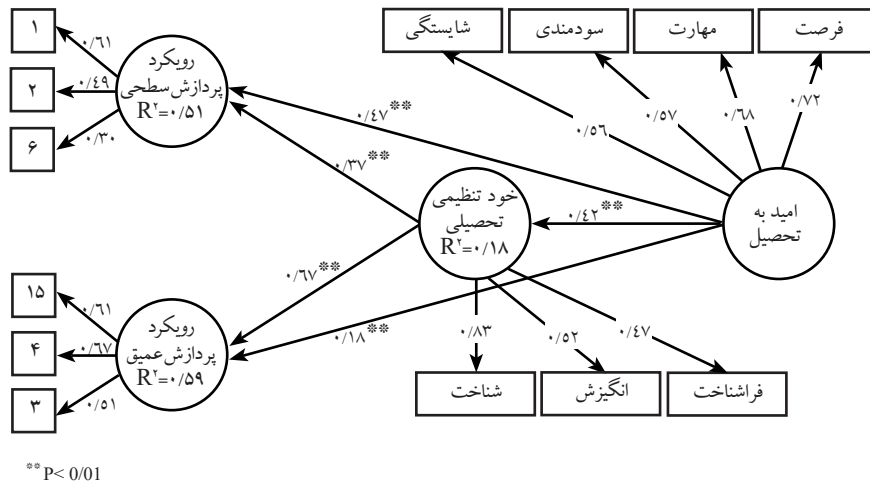
* P< 0/05 ** P< 0/01

به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه شد و نتایج نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار است. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. از روش بوت/ستراب نیز جهت بررسی معنی داری اثر متغیرهای واسطه ای در این پژوهش استفاده شد (شکل ۱). همچنین شاخص های برازش مدل بعد از اصلاح نشان داد که مقادیر شاخص های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ($X^2/df=۲/۷۷$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=۰/۹۳$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=۰/۸۹$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=۰/۸۸$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=۰/۸۸$)، و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=۰/۷۰$) به دست آمدند.

در پاسخ به فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «خودتنظیمی تحصیلی نقش واسطه ای در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری دارد» نتایج پژوهش نشان دادند خودتنظیمی تحصیلی توانست نقش واسطه گری در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۱ و جدول ۲ آورده شده است.

همان گونه جدول ۲ نشان می دهد متغیر امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی ($\beta=۰/۴۲, p<۰/۰۰۲$)، رویکرد پردازش سطحی ($\beta=۰/۴۷, p<۰/۰۰۶$) و رویکرد پردازش سطحی ($\beta=۰/۱۸, p<۰/۰۵$) را به طور مستقیم و معنادار پیش بینی می کند. خودتنظیمی تحصیلی نیز رویکرد پردازش عمیق ($\beta=۰/۶۷, p<۰/۰۰۶$) و رویکرد پردازش سطحی ($\beta=۰/۳۷, p<۰/۰۰۹$) را به طور معنی دار پیش بینی می کند. علاوه بر این، امید به تحصیل به طور غیرمستقیم و به واسطه خودتنظیمی تحصیلی پیش بینی کننده ابعاد رویکرد به یادگیری

است که مؤید نقش واسطه‌گری متغیر خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و ابعاد رویکرد به یادگیری است.



شکل ۱. مدل تجربی پژوهش

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر کنترل		اثر غیر مستقیم		اثر مستقیم		دامنه سنی
p	β	P	β	P	β	
۰/۰۰۲	۰/۴۲	-	-	۰/۰۰۲	۰/۴۲	امید به تحصیل به خودتنظیمی تحصیلی
۰/۰۰۳	۰/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۲۸	۰/۰۰۵	۰/۱۸	امید به تحصیل به رویکرد عمیق
۰/۰۰۵	۰/۶۳	۰/۰۰۴	۰/۱۵	۰/۰۰۶	۰/۴۷	امید به تحصیل به رویکرد سطحی
۰/۰۰۶	۰/۶۷	-	-	۰/۰۰۶	۰/۶۷	خودتنظیمی تحصیلی به رویکرد پردازش عمیق
۰/۰۰۹	۰/۳۷	-	-	۰/۰۰۹	۰/۳۷	خودتنظیمی تحصیلی به رویکرد پردازش سطحی

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری بود. یافته‌ها نشان داد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم به طور غیر مستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش سطحی و پردازش عمیق) بود.

○ همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد اثر مثبت و معنادار امید به تحصیل بر

خودتنظیمی تحصیلی از یافته‌های پژوهش حاضر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه ارتباط مثبت امید با خودتنظیمی *فراشناختی* (پکران، ۲۰۰۶)، *رفتارهای خودتنظیمی* (پکران و همکاران، ۲۰۰۷؛ ویلیامز و وودروف بردن، ۲۰۱۴؛ بارانی، ۱۳۹۷) *عملکرد تحصیلی* (رند و دیگران، ۲۰۱۱)، *درگیری تحصیلی* (مارکوس و همکاران، ۲۰۱۵)، *موفقیت تحصیلی* (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۰) و ارتباط منفی آن با *اهمال‌کاری* و *خودناتوان‌سازی* (زارع و همکاران، ۱۳۹۴) همسو است. همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد خودتنظیمی تحصیلی فرآیندی است که طی آن افراد فعالانه با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند (زیمرمن و ماترین پونز، ۱۹۸۶؛ پیتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰؛ مگنو، ۲۰۱۰). در واقع، امید برانگیزاننده رفتارهای هدفمند است (اسنایدر، ۱۹۹۴؛ اسنایدر، ۲۰۰۰؛ جیمز و روبی، ۲۰۱۹) که این رفتارهای هدفمند مبتنی بر راهبردهای انطباقی و سازگارانه‌اند، بدین معنا که افراد امیدوار از راهبردهای انطباقی تحصیلی جهت چیرگی بر مشکلات و دستیابی به اهداف خود استفاده می‌کنند. از نظر *هانسن* نیز (۲۰۱۳) نیز دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندتر هستند. همچنین دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از امید را تجربه می‌کنند، به جهت باور مثبتی که نسبت به آینده دارند (شری، اسنایدر، یانگ و لوین، ۲۰۰۳؛ لینگ، هوبنر، فو، زینگ و هی، ۲۰۱۶) کمتر از تلاش دست می‌کشند و تمایل دارند که همواره با تعامل با دیگران و کمک گرفتن از سایرین و صرف وقت و تلاش (رفتارهای خودتنظیمی) به اهداف خود دست یابند.

○ همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد «خودتنظیمی تحصیلی» به صورت مستقیم و مثبت پیش‌بینی‌کننده هر دو رویکرد عمیق و سطحی است. بدین معنا که استفاده از راهبردهای شناختی، *فراشناختی* و *انگیزشی* در یادگیری با افزایش رویکرد عمیق و رویکرد سطحی به مطالعه در ارتباط است. این یافته با نتایج برخی تحقیقات پیشین در خصوص رابطه مثبت خودتنظیمی با پردازش عمیق و سطحی همخوان است (هیکیلی و لونکا، ۲۰۰۶؛ آزیویدو، ۲۰۰۹؛ واینشتاین و همکاران، ۲۰۱۱؛ نامی و همکاران، ۲۰۱۲؛ حاج شمسایی و همکاران، ۱۳۹۳؛ پورمحمد و همکاران، ۱۳۹۵؛ افشاری و همکاران، ۱۳۹۶). در تبیین رابطه مثبت خودتنظیمی تحصیلی با ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش عمیق و

پردازش سطحی) همان‌گونه که زیمرمن و مارتین پونز (۱۹۸۶) مطرح می‌سازند، خودتنظیمی فرآیندی پویا و سازنده است که طی آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. بنابراین، دانش‌آموزانی که از مهارت خودتنظیمی تحصیلی برخوردارند با تعیین اهداف خود، برنامه‌ریزی و نظارت بر عملکرد خویش و همچنین استفاده از راهبردهای یادگیری به طور فعال در یادگیری درگیر می‌شوند و به سبب برخورداری از توانمندی‌های ذکر شده پیشرفت تحصیلی و عملکرد مطلوب‌تری خواهند داشت (پورمحمد و اسماعیل‌پور، ۱۳۹۴؛ استاذزاده و همکاران، ۱۳۹۵).

○ همان‌گونه مدل پژوهش نشان می‌دهد اثر مثبت و معنادار امید به تحصیل بر پردازش عمیق و پردازش سطحی از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. اثر مثبت امید به تحصیل بر پردازش عمیق و پردازش سطحی به یادگیری با نتایج برخی پژوهش‌های ذکر شده در پیشینه پژوهش همخوان است (استیدل و همکاران، ۲۰۰۶؛ فرنزل و همکاران، ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹؛ مرادیان و همکاران، ۱۳۹۶). در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که گرچه رویکرد سطحی در مقایسه با رویکرد عمیق کمتر جنبه زایشی و پویا دارد (سیف و خیر، ۱۳۸۶) و شامل راهبردهای کم‌مایه و سطحی مانند حفظ کردن و مرور همراه با انگیزش بیرونی است (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۲)، با این حال در این نوع یادگیری نیز سطحی از پردازش مطرح است که می‌تواند به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین مسیرهای متعددی را برای رسیدن هدف‌ها ایجاد کنند و در نهایت آن‌ها را برانگیزد تا اهداف را تعقیب کرده و در صورت مواجهه با موانع، آن‌ها را به عنوان چالش‌هایی جهت غلبه چارچوب‌بندی کنند (اسنایدر، ۱۹۹۴؛ اسنایدر، ۲۰۰۰؛ اسنایدر، ۲۰۰۲؛ جیمز و روبی، ۲۰۱۹؛ یآوری و همکاران، ۱۳۹۵).

○ علاوه بر نتایج یاد شده، نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و ابعاد رویکرد به یادگیری از دیگر یافته‌های حائز اهمیت پژوهش حاضر بود. چنانچه در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، امید به تحصیل علاوه بر اثر مستقیم بر ابعاد رویکرد به یادگیری به واسطه خودتنظیمی تحصیلی نیز، ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش عمیق و پردازش سطحی) را به صورت غیر مستقیم پیش‌بینی می‌نماید. این یافته با نتایج پژوهش‌های

بررسی شده همسو است (استیدل و همکاران، ۲۰۰۶؛ پکران، ۲۰۰۶؛ فرنزل و همکاران، ۲۰۰۶؛ پکران و شوتز، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹؛ آرتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴؛ کنارزر و همکاران، ۲۰۱۶؛ بارانی، ۱۳۹۷). بدین معنا که امید به تحصیل با افزایش خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان بر ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش سطحی و پردازش عمیق) اثرگذار است. همچنین با توجه به نتایج پژوهش بارانی (۱۳۹۷) دانش‌آموزان امیدوار به جهت احساس خودکارآمدی که دارند در زمان مواجهه با چالش‌های تحصیلی از معلم یا همکلاسی‌های خود کمک می‌گیرند. آنها برای دستیابی به اهداف بزرگتری گام بر می‌دارند که رفتارهای خودتنظیمی تحصیلی آنان را در دستیابی به این اهداف هدایت می‌کند.



یادداشت‌ها

1. Academic Hope Questionnaire
3. Learning Approach Scale

2. Academic Self-Regulation Questionnaire

● منابع

- ابراهیمی، نسرین؛ صباغیان، زهرا؛ و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲، ۱-۱۶.
- استادزاده، زیبا؛ داوودی، حسین؛ و زارع، اعظم (۱۳۹۵). بررسی رابطه یادگیری خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی استان قم. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۱)، ۵۷-۶۶.
- افشاری، محسن؛ شیرزادیفرد، میثم؛ و قربان جهرمی، رضا (۱۳۹۶). چشم انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خود نظم‌جویی بلندمدت و ادراک سودمندی تکالیف تحصیلی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۴ (۵۴)، ۱۳۴-۱۲۱.
- بارانی، حمید (۱۳۹۷). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس هیجان تحصیلی امید: مطالعه نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- پورمحمد، ژیلا؛ اسماعیل‌پور، خلیل (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز. آموزش و ارزشیابی، ۸ (۳۱)، ۹۳-۱۰۲.
- حاج شمسایی، مهدی؛ کارشکی، حسین؛ و یزدی، سید امیرامین (۱۳۹۳). آزمون مدل نقش میانجی‌گرانه خودتنظیمی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی.

روانشناسی مدرسه، ۳ (۳)، ۲۱-۳۷.

حسینی، سیدرحمان؛ ازه‌ای، جواد؛ لواسانی، غلامعلی؛ و خلیلی، شیوا (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر نظریه انتخاب و واقعیت درمانگری بر افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی نوجوانان. *مجله روانشناسی*، ۲۱(۲)، ۱۱۸-۱۳۲.

خرمائی، فرهاد (۱۳۸۶). *بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری*. پایان نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

خرمائی، فرهاد؛ کمری، سامان (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵، ۱۵-۳۷.

زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر؛ و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان. *آموزش و ارزشیابی*، ۳۲، ۹۳-۱۱۰.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۷). *روانشناسی پرورشی (یادگیری و آموزش)*. تهران: انتشارات دوران.

صاحب‌الزمانی، محمد؛ زیرک، آیدا (۱۳۹۰). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و ارتباط آن با سطح اضطراب امتحان. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۱)، ۵۸-۶۸.

علی‌نژاد، مهرانگیز؛ سعید، نسیم (۱۳۹۴). رابطه تعامل، یادگیری خودتنظیمی با رضایتمندی از تحصیل در مدارس هوشمند. *فناوری آموزش*، ۴، ۳۱۱-۳۲۰.

فلسفین، زینب؛ شکری، امید (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲(۲)، ۵۸-۴۶.

قاسمی، علی؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۰). بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۷ (۱۱)، ۶۹-۸۶.

کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین؛ و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۶ (۱)، ۲۵-۱۰.

کمری، سامان؛ فولادچنگ، محبوبه؛ خرمائی، فرهاد؛ جوکار، بهرام؛ و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۶). تبیین علی مشغولیت تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۴ (۵۵)، ۲۸۴-۲۶۹.

کیافر، مریم سادات؛ کارشکی، حسین؛ و هاشمی، فرح (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی

انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردسی و علوم پزشکی مشهد. آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۶)، ۵۲۶-۵۱۷.

کیانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد؛ و لواسانی، غلامعلی (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، ۲۱(۱)، ۲۲-۳. محمدی درویش‌بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ احدی، حسن؛ و اسدزاده، حسن (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی تربیتی*، ۲۷، ۶۶-۴۹.

مرادیان، جلال؛ عالیپور، سیروس؛ و زغبی قناد، سیمین (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۱۳)، ۱۳-۱. میکائیلی منیع، فرزانه؛ فتحی، گونا؛ شهودی، مریم؛ و زندی، خلیل (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تشنگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۷۸-۵۷.

نریمانی، محمد؛ محمدمامینی، زرار؛ زاهد، عادل؛ و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۱۵۵-۱۳۹.

یاوری، هانیه؛ درتاج، فریبرز؛ و اسدزاده، حسن (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش در نظام آموزشی*، ۳۵، ۳۳-۲۱.

Alexander, E.S. & Onwuegbuzie, J.A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.

Anthony, R., Artino Jr, A. R., Holmboe, E. S., & Durning, S. J. (2012). Can achievement emotions be used to better understand motivation, learning, and performance in medical education?. *Medical Teacher*, 34(3), 240-244.

Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on meta cognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*, 4, 87-95.

Bouffard, T., Boisvert, J., vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal

- orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (ed.). *Learning strategies and learning styles: Perspectives on individual differences*. (pp.21-51). New York: Plenum Press.
- 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.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., & Vom Hofe, R. (2006). Girls and boys emotion experiences in mathematics. In Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press.
- Hansen, M. J. (2013). *Academic hope theory implications for promoting academic success*. Council on Retention and Graduation (GRG).
- Heikkila, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- James, S. L., & Roby, J. L. (2019). Comparing reunified and residential care facility children's wellbeing in Ghana: The role of hope. *Children and Youth Services Review*, 96, 316-325.
- Knorzer, L., Brunken, R., & Park, B. (2016). Emotions and multimedia learning: The moderating role of learner characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 618-631.
- Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The Role of Hope in Preventive Interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(12), 696-704.
- Ling, Y., Huebner, E. S., Fu, P., Zeng, Y., & He, Y. (2016). A person-oriented analysis of hope in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 101, 446-450.
- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15, 150-160.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52, 325-334.

- Nami, Y., Enayati, T., & Ashouri, M. (2012). The relationship between self-regulation approaches and learning approaches in English writing tasks on English foreign language students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 614-618.
- Nesse, R. M., & Ellsworth, P. C. (2009). Evolution, emotions, and emotional disorders. *American Psychological Association*, 64(2), 129-139.
- Parker, P. D., Ciarrochi, J., Heaven, P., Marshall, S., Sahdra, B., & Kiuru, N. (2015). Hope, friends, and subjective well-being: A social network approach to peer group con-textual effects. *Child Development*, 86, 642-650.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4, 225-238.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Prerry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Schutz, P. A, Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in education* (pp 13-36). Burlington, MA: Academic Press.
- Perry, R. P., & Pekrun, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York: Taylor & Francis.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1992). *A Manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington, Dc: Office of Educational Research and Improvement.
- Ram, N., Conroy, D. E., Pincus, A. L., Lorek, A., Reber, A. L., Rocha, M. J., Coccia, M., Morack, J, Feldman, J., & Gerstorf, D. (2014). Examining the interplay of processes across multiple time-scales: Illustration with the Intraindividual study of affect, health, and interpersonal behavior (iSAHIB). *Research in Human Development*, 11, 142-160.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638- 686.
- Reid, R. Trout, A. & Schwartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children*, 71(4), 361-

377.

- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X., & Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 685-715.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V.H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Steidl, S., Mohi-Uddin, S., & Anderson, A. K. (2006). Effects of emotional arousal on multiple memory systems: Evidence from declarative and procedural learning. *Learning & Memory*, 13(5), 650-658.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53.
- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Clearwater, FL: H & H Publishing*.
- Williams, S., & Woodruff-Borden, J. (2015). Parent emotion socialization practices and child self-regulation as predictors of child anxiety: The mediating role of cardiac variability. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(4), 512-522
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

