

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

سمیرا راه‌پیمان^۱

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

Sani ra rahpei na, PhDcandi dat e i n educat i onal psychol ogy

حمید بارانی^۲

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

Sani ra rahpei na, PhDcandi dat e i n educat i onal psychol ogy

فرهاد خرمائی^۳

دانشیار دانشگاه شیراز Farhad khornæe , PhDShi raz Uni versi ty

چکیده

امید به عنوان یکی از رویکردهای مطرح در روان‌شناسی مثبت‌نگر در سال‌های اخیر توجه متخصصان تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده است. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و ابعاد رویکرد به یادگیری بود. روش: جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانش‌آموزان متوسطه دوم منطقه ششده و قره‌بلاغ بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ 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، پرسشنامه امید به تحصیل و مقیاس رویکرد به یادگیری پاسخ دادند. به منظور پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار AMOS 22 استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده رویکرد به یادگیری بود. نتیجه‌گیری: در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر اهمیت توجه به نقش امید به تحصیل و خودتنظیمی تحصیلی در رویکرد به یادگیری است.

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

Abstract

Introduction: Hope as a perspective in positive psychology has attracted the attention of education specialist in the recent years. The aim of this study was to investigate the mediating role of academic self-regulation in the relation of academic hope and components of approaches to learning. **Method:** Participants were 348 (223 girls

^۱ - دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

^۲ - دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

^۳ - دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشیار دانشگاه شیراز

and 125 boys) high school students which were selected using the random cluster sampling method. In order to investigate the variables of research self-regulation questionnaire, academic hope and learning approach scale were used. For analyzing the research model, structural equation model and Amos 22 software was used. **Results:** Results showed that academic hope predicted approach to learning directly and also indirectly through academic self-regulation. **Conclusion:** Conclusively, results of this study showed the importance of academic hope and self-regulation in the approaches to learning.

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

مقدمه

هیجان‌ها برای انسان کارکردهای زیادی دارند و در خدمت و بقا و سازگاری عمل می‌کنند (نس و الزورث^۱، ۲۰۰۹). پری و پکران^۲ (۲۰۱۴) از برخی هیجان‌ها با عنوان هیجان پیشرفت، یعنی هیجان‌هایی که به طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند، یاد می‌کند. در نظریه کنترل-ارزش^۳ هیجان‌ها پیشرفت پکران (۲۰۰۶) امید^۴ به عنوان یک هیجان پیامدی مثبت آینده‌نگر مطرح می‌شود که فرد را در مسیر پیشرفت برمی‌انگیزاند. در هیجان‌های پیامدی، شکست به صورت منفی و موفقیت به صورت مثبت ارزیابی می‌شوند. هیجان تحصیلی امید یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی است (بارانی، ۱۳۹۷) و زمانی تجربه می‌شود که دستیابی به موفقیت به طور مثبت ارزیابی شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد. پکران (۲۰۰۶) هیجان‌ها را در سه طبقه دوگروهی، 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^۵، ۲۰۱۲). از نظر پکران و استفانز^۶ (۲۰۱۰) امید یک هیجان فعال‌کننده، مثبت و پیامدی است. همچنین امید به عنوان یکی از رویکردهای مطرح در روان‌شناسی مثبت‌نگر در دو دهه اخیر به عنوان یکی از مدل‌های انگیزشی جدید برای تحقیقات تربیتی و آموزشی معرفی شده است (اسنایدر^۷، ۱۹۹۴). به باور اسنایدر (۲۰۰۰) بنیان‌گذار نظریه امیدواری، امید فرایندی از تفکر درباره یک هدف با انگیزش 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 (بن‌نینک، ۲۰۱۲/۱۳۹۶). اهداف نخستین عامل برای امیدوار بودن است. با مشخص شدن و تعیین اهداف، افراد با درگیر شدن در دو نوع تفکر راهبردی و تفکر عامل به امیدواری دست می‌یابند. تفکر راهبردی (گذرگاه)^۸، جزء شناختی امید و نشان دهنده‌ی ظرفیت و

1. Nesse & Ellsworth

2. Perry & Pekrun

3. Control-value theory

4. hope

5. Anthony, Artino, Holmboe, & Durning

6. Pekrun & Stephens

7. Snyder

8. pathway

توان فرد برای خلق مسیر و تفکر عامل^۱ جزء انگیزشی امید است که فرد خود را برای استفاده از این مسیرها بر می‌انگیزاند (الکساندر و آنوبیوزی^۲، ۲۰۰۷). از این‌رو، امید یک سیستم شناختی- انگیزشی پویا است که به عنوان یکی از سازه‌های مطرح در روان‌شناسی مثبت‌نگر دارای آثار مطلوب بسیار در حوزه‌های مختلف و از جمله تحصیل و آموزش است (اسنایدر، ۱۹۹۴)، به گونه‌ای که در سال‌های اخیر سازه امید به تحصیل به عنوان یکی از ابعاد خاص امید مطرح شده است (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶)، که به دنبال هدف‌گزینی، شناسایی و ایجاد مسیرهای رسیدن به اهداف و انگیزه لازم برای طی کردن این مسیرها است (یاوری، درتاج و اسدزاده، ۱۳۹۵). بررسی تحقیقات صورت گرفته در این حوزه مؤید پیامدهای مثبت امید مانند خودکارآمدی (فلدمن و کوبوتا^۳، ۲۰۱۵)، عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی (رند، مارتین و شی^۴، ۲۰۱۱)، موفقیت تحصیلی (ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی، ۱۳۹۰)، علاقه و انگیزه زیاد برای ادامه تحصیلی (کیافر، کارشکی و هاشمی، ۱۳۹۳)، درگیری تحصیلی (صادقی، ویس‌کرمی و چهری، ۱۳۹۵؛ مارکوس، لویز، فونتاین، کویمبرا، میشل^۵، ۲۰۱۵)، مشغولیت تحصیلی (کمری، فولادچنگ، خرمائی، جوکار و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶)، بهزیستی کلی (پارکر^۶ و دیگران، ۲۰۱۵؛ ساتیسی^۷، ۲۰۱۶) و تاب‌آوری (ساتیسی، ۲۰۱۶) است. علاوه‌براین، در پژوهشی میکائیلی منیع، فتحی، شهودی و زندی (۱۳۹۴) به تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنش‌گرها با سازگاری تحصیلی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنش‌گرهای تحصیلی به تنهایی تأثیر معناداری بر سازگاری تحصیلی دارند. همچنین در این پژوهش نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که امید و تنش‌گرهای تحصیلی می‌توانند در ارتباط خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی نقش واسطه‌ای را ایفا کنند. 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. کاون، بیروئا، فاست و براون^۸ (۲۰۱۵) نیز نشان دادند که امید به عنوان یک توانمندی مرکزی انسان^۹، با نظم، عملکرد تحصیلی و پیشرفت ورزشی بیشتر و افسردگی و اضطراب کمتر همراه است. هم‌چنین افراد با امید بیشتر، سازگاری بیشتری پس از رویدادهای آسیب‌زا دارند. هم‌چنین، در پژوهش چنگ و دسیمون^{۱۰} (۲۰۰۱) ارتباط مثبت امید با راهبردهای مقابله‌ای تأیید شده است. هم‌سو با این تحقیقات، پژوهش سدنو، الیاس، کلی و چو^{۱۱} (۲۰۱۰) نشان داد که امید از یک‌سو به عنوان یک عامل محافظتی بالقوه در ارتباط با خشونت در مدرسه عمل می‌کند و از دیگر سو دارای اثر مثبت بر خودپنداره افراد است. زارع، محبوبی و سلیمی (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان پرداختند. نتایج این پژوهش نیز در

1. Agency

2. Alexander & Onwuegbuzie

3. Feldman & Kubota

4. Rand, Martin, & Shea

5. Marques, Lopez, Fontaine, Coimbra, & Mitchell

6. Parker

7. Satici

8. Kwon, Birrueta, Faust, & Brown

9. Central Human Strength

10. Chang, E. C., & DeSimone

11. Cedeno, Elias, Kelly, & Chu

تأیید نقش سازگاران امید نشان داد که آموزش امید به عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌جویان شده است.

در مجموع نتایج پژوهش‌های مختلف نشان دهنده نقش مهم هیجان‌ات مثبت مانند امید در موقعیت‌های تحصیلی و اثر آن بر شناخت‌ها و موفقیت‌های نهایی دانش‌آموزان است که نیازمند این هستیم که نسبت به آن شناخت بیشتری پیدا کنیم (وایگفیلد، باتل، کلا، اکس^۱، ۲۰۰۲). هم‌چنین به نظر می‌رسد در سال‌های گذشته به دلیل عدم امکان دستیابی فارغ‌التحصیلان به شغل مناسب و مرتبط با رشته تحصیلی خود، انتظار مثبت نسبت به آینده تحصیلی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان نسبت به گذشته کاهش یافته و نوعی بدبینی و نگرش منفی نسبت به آینده تحصیلی بر افراد حاکم شده است. این موضوع ضرورت پرداختن به این سازه و شناسایی اثرات آن را آشکار می‌سازد. از این‌رو، پژوهش حاضر به دنبال بررسی پیامدهای امید به تحصیل (خودتنظیمی تحصیلی و رویکرد به یادگیری) در قالب یک مدل علی است.

در نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) هیجان‌ات پیشرفت با اثرگذاری بر رفتارهای خودتنظیمی منجر به عملکرد تحصیلی می‌شوند. از نظر زیمرمن و مارتین پونز^۲ (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. اهمیت این سازه در یادگیری و موفقیت تحصیلی به حدی است که صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از آن ارائه داده‌اند (شریفی، شریفی و تنگستانی، ۱۳۹۲). از جمله این الگوها، الگوی پینتریش و دی‌گروت^۳ (۱۹۹۰) است. پینتریش و دی‌گروت (۱۹۹۰) خودتنظیمی تحصیلی را در قالب سه راهبرد شناختی^۴، فراشناختی^۵ و مدیریت منابع^۶ معرفی می‌کنند. راهبرد شناختی بیانگر راهبردهایی است که افراد برای یادگیری و فهم مطالب و متعاقباً یادآوری اندوخته‌های ذهنی خود به کار می‌گیرند. راهبرد فراشناختی به معنی اعمال راهبردهایی مانند نظارت، ارزیابی، هدایت و اصلاح شناخت به قصد بهینه کردن شناخت است. راهبردهای مدیریتی نیز بیانگر آن است که فرد برای مؤثرتر کردن تلاش خود از شیوه‌های کنترلی استفاده می‌کند. مدل بوفارد، بویس‌ورت، وزیو و لاروچه^۷ (۱۹۹۵) از دیگر مدل‌های موجود در رابطه با خودتنظیمی تحصیلی است. این مدل با اقتباس از مدل‌های موجود سه مؤلفه شناختی، فراشناختی و انگیزشی را برای فرآیند خودتنظیمی تحصیلی در نظر می‌گیرد. مؤلفه شناختی مجموعه‌ای از فرایندها یا اعمال مربوط به اکتساب، نگهداری یا کاربرد اطلاعات است. مؤلفه فراشناخت شامل طرح و برنامه‌ریزی دانش‌آموز در هنگام درس‌خواندن و مؤلفه انگیزشی بیانگر میزان تلاش مورد نیاز برای اجرایی کردن این راهبردها است.

به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، خودتنظیمی در یادگیری بخش مهمی از تفاوت‌های بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق را تبیین می‌کند (خالق‌خواه، رضایی‌شریف، زاهدبابلان و هاشمی، ۱۳۹۴). در این زمینه نتایج تحقیقات

1. Wigfield, Battle, Keller, & Eccles

2. Zimmerman & Martinez- Pons

3. Pintrich, & DeGroot

4. cognitive strategy

5. metacognitive

6. references management

7. Bouffard, Boisvert, vezeau, & larouche

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 مطلوب‌تر (پورمحمد و اسماعیل‌پور، ۱۳۹۴؛ استادزاده، داوودی و زارع، ۱۳۹۵)، درگیری شناختی، انگیزشی و حل مسئله (آزی‌ویدو^۱، ۲۰۰۹)، سازگاری تحصیلی (کازان و آنیتی^۲، ۲۰۱۰)، رضایت‌مندی از تحصیل (علی‌نژاد و سعید، ۱۳۹۴)، پیشرفت تحصیلی (افشاری، شیرزادی‌فرد و قربان‌جهرمی، ۱۳۹۶) و بهزیستی مدرسه (کاوسیان، کدیور و فرزاد، ۱۳۹۱) است. علاوه بر تحقیقات ذکر شده تحقیقات اندکی نیز به بررسی اثر خودتنظیمی بر رفتارهای ناسازگار و غیرانطباقی پرداخته‌اند (رید، ترات و شوارتز^۳، ۲۰۰۵). در این راستا حاج‌شمسایی، کارشکی و یزدی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی در ارتباط بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که خودتنظیمی با کاهش ناسازگاری در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی همراه است.

افزون براین، در خصوص رابطه امید به تحصیل و خودتنظیمی تحصیلی، هانسن^۴ (۲۰۱۳) معتقد است که دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندترند. نتایج تحقیق پکران (۲۰۰۶) بر روی دانش‌آموزان نشان داد که هیجان‌ات مثبت یک عامل تسهیل‌کننده جهت استفاده از راهبردهای پردازش عمیق و انعطاف‌پذیر (مانند سازمان‌دهی و بسط معنایی) و خودتنظیمی فراشناختی (مانند برنامه‌ریزی، تعیین هدف، نظارت بر عملکرد و تنظیم عملکرد) است. بارانی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان نشان داد که هیجان تحصیلی امید پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یکی از راهبردهای رفتاری خودتنظیمی تحصیلی، است. ارتباط امید با راهبردهای شناختی و فراشناختی و رفتارهای خودتنظیمی توسط پکران، فرنزل، گوئتز و پری^۵ (۲۰۰۷) و ویلیامز و وودروف-بردن^۶ (۲۰۱۵) نیز نشان داده شده است. نتایج تحقیقات پژوهش‌گران دیگر نیز نشان دهنده تاثیر زیاد هیجان‌ات در تعاملات اجتماعی، سلامتی و راهبردهای پیشرفت است (رم^۷ و همکاران، ۲۰۱۴؛ آرتینو و جونز^۸، ۲۰۱۲؛ مارچاند و گوئتز^۹، ۲۰۱۲). نتایج تحقیق فلسفین و شکری (۱۳۹۳) بر روی دانشجویان ایرانی نیز نشان داد که هیجان‌ات مثبت تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت و هیجان‌ات منفی تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی رابطه منفی دارد. دانشجویان امیدوار نسبت به حمایت اطرافیان، خوش‌بین بوده و از یک سو از کمک‌های تحصیلی استقبال می‌کنند و از سوی دیگر هراس و نگرانی از پذیرش کمک دیگران ندارند. در مجموع، بر اساس پژوهش‌های ذکر شده می‌توان نقش مثبت خودتنظیمی تحصیلی و امید به تحصیل را در حوزه تحصیل و آموزش استنباط کرد. با این حال، مرور تحقیقات صورت گرفته در این زمینه نشان داد که متغیر رویکرد به یادگیری یا راهبردهای مطالعه تاکنون در ارتباط با امید به تحصیل بررسی نشده‌اند. هم‌چنین مطابق با نظریه

1. Azevedo

2. Cazan & Anitei

3. Reid, Trout, & Schwartz

4. Hansen

5. Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry

6. Williams & Woodruff-Borden

7. Ram

8. Artino & Jones

9. Marchand & Gutierrez

کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶)، امید از طریق اثرگذاری بر خودتنظیمی تحصیلی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. از این رو، در پژوهش حاضر متغیر رویکرد به یادگیری به عنوان پیامد دور امید به تحصیل در نظر گرفته شده است.

پژوهشگران آموزشی بر این عقیده هستند که برای بهبود نظام‌دار کیفیت یادگیری، درک رویکردهای یادگیری فراگیران ضروری است (زندوانیان نایینی، رحیمی و پورطاهری، ۱۳۹۳). پارادایم رویکردهای یادگیری یکی از گسترده‌ترین چارچوب‌های به کار برده شده برای فهم چگونگی یادگیری دانشجویان است که توصیفی روشن از تمایلات یادگیری و راهبردهای خودتنظیمی مرجح فراهم می‌کند (ریچاردسون، آبراهام و بوند، ۲۰۱۲). مارتون و سالجو^۲ (۱۹۷۶) از نخستین نظریه‌پردازان حیطه رویکردهای یادگیری، آن را به عنوان سطوح مختلف پردازش اطلاعات توصیف کرده‌اند. در این چارچوب رویکردهای یادگیری در دو سطح پردازش عمیق^۳ و سطحی^۴ مطرح شده است (زندوانیان و همکاران، ۱۳۹۳). رویکرد پردازش عمیق به عنوان تمایل به معنی‌دهی و بسط‌دهی آن با تجارب و آموخته‌های دیگر تعریف می‌شود. یادگیرندگان با این رویکرد تمایل دارند به طور دقیق معانی موضوعات را دریابند. این یادگیرندگان آنچه را می‌آموزند به یکدیگر پیوند می‌زنند و با تفکر انتقادی سعی در رشد دیدگاه‌های خود دارند. بسط‌دهی و سازمان‌دهی مثال‌هایی از راهبردهای مورد استفاده در این رویکرد است (خرمائی، ۱۳۸۶). یادگیرندگان دارای رویکرد عمیق بر کسب معنی و درک مطالب تکیه می‌کنند. در مقابل، یادگیرندگان دارای رویکرد سطحی حفظ و یادآوری مطالب را مورد تأکید قرار می‌دهند (سیف، ۱۳۹۷). رویکرد عمیق بر فهم مفاهیم، ارتباط و علاقه‌مندی به ایده‌ها تأکید دارد. از طرفی، رویکرد سطحی به یادگیری یک روش برنامه‌ریزی سطحی برای یادگیری است، که در آن تأکید بر حافظه‌مندی، عدم درک و عدم قصد است (لایت، سینیکچی، و شی، ۲۰۱۰). رویکرد پردازش سطحی به عنوان به یادسپاری و حفظ اطلاعات و به عبارتی یادگیری طوطی‌وار تعریف می‌شود. تکرار، تمرین و بازگویی مثال‌هایی از راهبرد یادگیری مورد استفاده در این رویکرد است. یادگیرندگان با این رویکرد با حفظ مطلب به منظور کسب موفقیت در امتحان شناخته می‌شوند. در این رویکرد اطلاعات آموخته شده با ایده‌های دیگر مرتبط نمی‌شود (خرمائی، ۱۳۸۶). به طور کلی، تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از رویکرد به یادگیری ارائه شده است. برای مثال، الیوت، مک‌گریگور و گیل^۱ (۱۹۹۹)، علاوه بر دو بعد رویکرد عمیق و سطحی به مطالعه و یادگیری از بعد سومی تحت عنوان نابسامانی^۷ در مطالعه نیز یاد می‌کنند. به زعم آنان، نابسامانی در مطالعه مشکل یادگیرنده در تشکیل و ابقای یک دیدگاه سازمان‌دار و ساختاریافته در مطالعه است. یادگیرندگان با این رویکرد در طرح‌ریزی، بازبینی و نظم‌بخشی به محتوا، زمان و محیط مطالعه با دشواری مواجه هستند (خرمائی، ۱۳۸۶). در این پژوهش نیز رویکرد به یادگیری بر اساس مدل الیوت و همکاران (۱۹۹۹) و در قالب سه رویکرد سطحی، عمیق و نابسامانی در مطالعه در نظر گرفته شده است.

1. Richardson, Abraham & Bond

2. Marton & Saljo

3. deep approach

4. surface approach

5. Leite, Svinicki, & Shi

6. Elliot, McGregor, & Gable

7. disorganization

شناخت علمی رویکرد به یادگیری و عوامل مرتبط با آن، از جمله عواملی است که می‌تواند مریبان و مشاوران تحصیلی را در شناسایی و هدایت فراگیران در معرض شکست یا آسیب‌های تحصیلی، یاری نماید (یزدان‌خواه فرد، غلامی، بحرینی و میرزائی، ۱۳۹۳). در این زمینه نتایج تحقیقات نامی، عنایتی، و عاشوری (۲۰۱۲) در خصوص رابطه بین خودتنظیمی و رویکردهای یادگیری در تکالیف نگارش نشان داد، ابعاد مختلف خودتنظیمی مانند راهبرد حافظه، هدف‌گزینی، خودارزایی، کمک‌طلبی، مسولیت‌پذیری و سازماندهی با رویکردهای یادگیری دارای همبستگی معنادار است. هیکیلی و لونکا^۱ (۲۰۰۶) نیز در تحقیق خود به بررسی مطالعه موفق و مشکل‌دار از سه منظر رویکرد دانشجویان به یادگیری، یادگیری خودتنظیمی، و راهبردهای شناختی پرداختند. نتایج نشان داد رویکرد به یادگیری، یادگیری خودتنظیمی، و راهبردهای شناختی با یادگیری و مطالعه موفق همبستگی دارند. پژوهش‌های اینشتاین، آسی و یونگ^۲ (۲۰۱۱) نیز 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. هم‌چنین در رابطه با اثر امید بر رویکردهای یادگیری از نظر پکران و شوتز (۲۰۰۷) خودتنظیمی، استفاده از منابع و راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر هیجانانگیز قرار دارند. پژوهش‌های مرادیان، عالیپور و زغبی قنات (۱۳۹۶) تحت عنوان رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی نشان داد از میان هیجان‌های تحصیلی، ناامیدی و اضطراب مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده رویکرد سطحی و امید مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده رویکرد عمیق است. در پژوهش صاحب‌الزمانی و زیرک (۱۳۹۰) نیز ارتباط راهبردهای مطالعه و یادگیری دانش‌جویان با سطح هیجان اضطراب امتحان بررسی شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که بین اضطراب امتحان با انواع راهبردهای مطالعه و یادگیری رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. 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 هیجانانگیز و پیشرفت تحصیلی عمل می‌کنند. هم‌چنین هیجانانگیز از طریق اثرگذاری بر واسطه‌هایی هم‌چون پردازش اطلاعات و هدایت توجه انتخابی (استیدل، موهیدین و آندرسون^۳، ۲۰۰۶)، ایجاد و توقف خودتنظیمی و دگرتنظیمی (پکران، ۲۰۰۶؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷؛ یو و کانگ^۴، ۲۰۱۴)، کاهش و افزایش پردازش شناختی مانند حل مساله، حافظه و تفکر راهبردی (پکران، الیوت و مایر^۵، ۲۰۰۹؛ فرنزل، پکران، گوئتز و وام‌هاف^۶، ۲۰۰۶)، افزایش انگیزش کنترل‌شده و کاهش انگیزش خودکار (کنارزر، برانکن و پارک^۷، ۲۰۱۶) و افزایش‌های رفتاری خودتنظیمی مانند کمک‌طلبی انطباقی (بارانی، ۱۳۹۷) اثرات مثبت بسیاری در پی خواهند داشت.

در مجموع با توجه به مطالب مطرح شده، مطالعه و بررسی هیجانانگیز پیشرفت ضروری و مهم است. هم‌چنین هیجانانگیز با یادگیری ارتباط نزدیکی دارند و بر افزایش فهم مطالب اثرگذارند (پکران، ۲۰۰۶) لذا این ضرورت وجود

1. Heikkila & Lonka

2. Weinstein, Acee & Jung

3. Steidl, Mohi-Uddin, & Anderson

4. You & Kang

5. Pekrun, R., Elliot, A, J., & Maier

6. Frenzel, Pekrun, Goetz, & Vom Hofe

7. Knorzer, Brunken, & Park

دارد که به دقت مورد مطالعه قرار گیرند (پکران و استفانز، ۲۰۱۰). با رویداشت به مطالب فوق پژوهش حاضر درصدد است رویکرد به یادگیری را در قالب یک مدل علی از طریق خودتنظیمی تحصیلی (به عنوان پیشاینده نزدیک) و امید به تحصیل (به عنوان پیشاینده دور) مورد مطالعه قرار دهد. لذا با توجه به آنچه بیان شد، و با توجه به ارتباط نظری و پژوهشی متغیرها و همچنین کمبود تحقیقات صورت گرفته در این زمینه، بررسی رابطه امید به تحصیل با رویکرد به یادگیری از طریق خودتنظیمی تحصیلی در خور بررسی است. بنابراین، پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است: «خودتنظیمی تحصیلی دارای نقش واسطه‌گری در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری 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 حاضر 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^۱ (۲۰۰۵) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. نحوه انتخاب دانش‌آموزان به این ترتیب بود که از میان ۴ مدرسه پسرانه و ۵ مدرسه دخترانه به صورت تصادفی ۴ مدرسه و در مجموع ۱۲ کلاس انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. 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 استاندارد ۱/۰۲ بودند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه امید به تحصیل^۲: این پرسشنامه توسط خرمانی و کمبری (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^۳، امید به کسب مهارت‌های زندگی^۴، امید به سودمندی مدرسه^۵، و امید به کسب شایستگی^۶ 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 بررسی شده است. نتایج مؤید وجود ۴ عامل در ماده‌های پرسشنامه بوده است که ۵۸ درصد

1. Kline

2. Addcaddemic Hope questionnaire

3. hope to gain opportunity

4. hope to gain life skills

5. hope to usefulness of school

6. hope to gain competency

از واریانس کل نمونه را تبیین می‌کند. اعتبار این ابزار 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.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی^۱: 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 فراشناخت^۲، ۴ ماده به بعد شناخت^۳ و ۵ ماده به بعد انگیزش^۴ اختصاص یافته است. این پرسش‌نامه با استفاده از مقیاس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. 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. در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ و جهت سنجش روایی از روش همسانی درونی استفاده شد. به منظور بررسی همسانی درونی همبستگی هر سؤال با نمره کل خرده‌مقیاس مربوط محاسبه شد. نتایج نشان داد که ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های بعد شناختی با نمره کل این بعد در دامنه‌ای از ۰/۶۳ تا ۰/۷۴ قرار داشت. همچنین 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.

مقیاس رویکرد به یادگیری: این ابزار توسط الیوت و همکاران (۱۹۹۹) و بر اساس تحلیل عاملی بر روی پرسشنامه‌های انتویزتل^۵ (۱۹۹۸)، نولن^۶ (۱۹۹۸)، پنتریچ، اسمیت، گارسیا، و مک‌کی^۷ (۱۹۹۲) و وینستاین و پالمر و اسکات^۸ (۱۹۸۷) و افزودن گویه‌هایی به آن‌ها ساخته شد که در مجموع شامل ۲۱ گویه است که پنج عامل پردازش عمیق، پردازش

1. Academic Self-Regulation questionnaire

2. Metacognition

3. cognition

4. motivation

5. Entwistle

6. Nolen

7. Pint rich, Smith, Garcia, & Mckeachie

8. Weinstein, Palmer, & Schulte

سطحی، نابسامانی در مطالعه، تلاش و پایداری را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این پژوهش از راهبردهای عمیق و سطحی در مطالعه استفاده شده است که هر یک شامل ۵ گویه است و بر روی طیف لیکرت از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. در ایران روایی و پایایی 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 پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و برای عامل پردازش عمیق با ۵ گویه ۰/۷۰ و پردازش سطحی با ۵ گویه ۰/۷۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر به منظور تعیین پایایی 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

پیش از آزمون مدل، ابتدا داده‌های پرت حذف و سپس مفروضات مدلیابی معادلات ساختاری از جمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه نرمال بودن با استفاده از شاخص کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده شده بررسی شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده کمتر از یک و حاکی از آن بود که توزیع هیچ‌کدام از متغیرهای مشاهده شده با توزیع نرمال تفاوت معنادار ندارد. نرمال بودن چندمتغیری نیز با استفاده از ضریب ماردیا در نرم‌افزار ایموس بررسی شد، نتیجه این آزمون نرمال بودن چندمتغیری را تأیید کرد. جهت بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش، ماتریس‌های نمودار پراکنندگی متغیرها و همچنین پراکنندگی باقیمانده‌ها بررسی شد که نتایج حاکی از خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده شده پژوهش و همچنین خطی بودن رابطه بین نمره‌های متغیر وابسته پیش‌بینی شده و خطاهای پیش‌بین بود. افزون بر این، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ بررسی شد. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بیشتر از ۰/۰۱ و مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها کوچکتر از ۱۰ بود که نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرها بود. پیش از پرداختن به یافته‌های مرتبط با آزمون مدل پژوهش برخی از شاخص‌های توصیفی (مانند میانگین و انحراف استاندارد) و نیز ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۱ نشان داده شده است.

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

متغیرها	M	SD	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)
---------	---	----	-----	-----	-----	-----

1. tolerance

2. Variance inflation factor

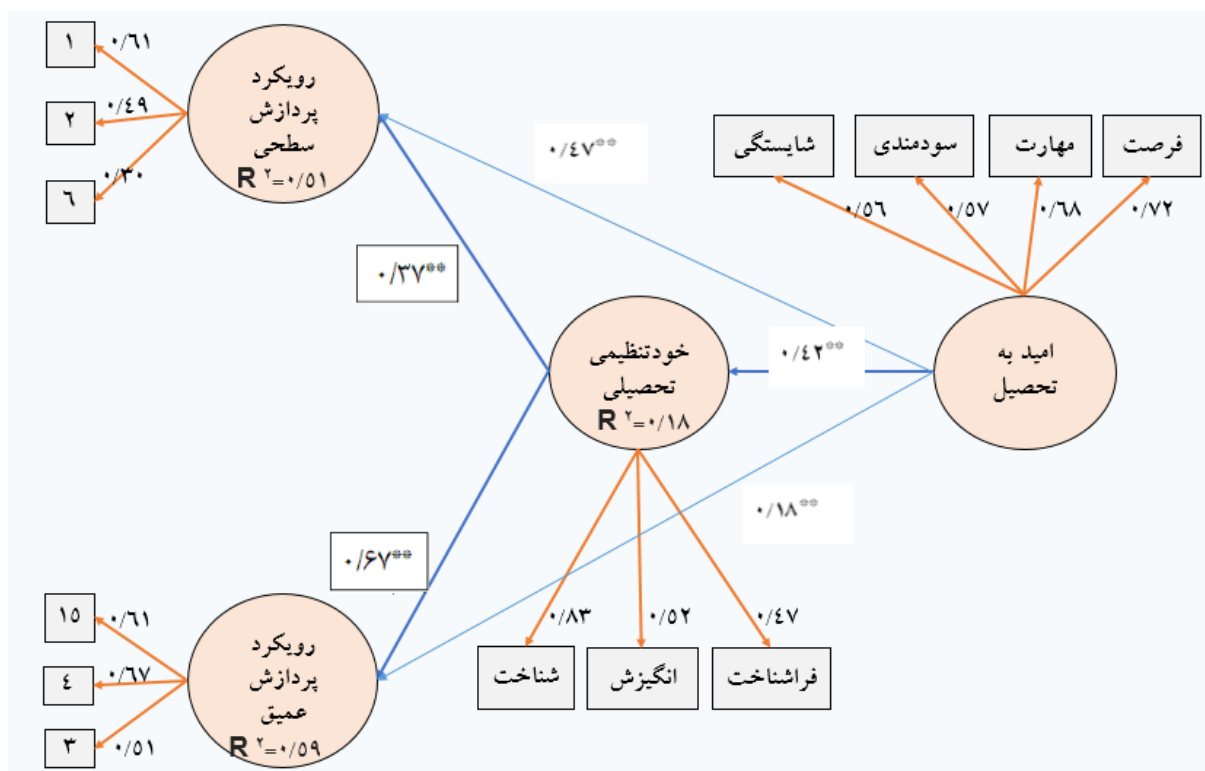
۱- امید به تحصیل	۹۴/۰۹	۱۱/۶۷	۱	
۲- خودتنظیمی تحصیلی	۴۷/۹۸	۷/۵۱	۰/۳۱**	۱
۳- رویکرد پردازش سطحی	۱۰/۹۰	۲/۶۹	۰/۱۲*	۱
۴- رویکرد پردازش عمیق	۱۴/۱۸	۲/۸۹	۰/۲۵**	۰/۴۴**
			۰/۰۹	۱

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

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 استراپ^۱ نیز جهت بررسی معنی داری اثر متغیرهای واسطه‌ای در این پژوهش استفاده شد (شکل ۱). هم چنین شاخص‌های برازش مدل بعد از اصلاح نشان داد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ($X^2/df=2/77$) و با سطح معناداری ($P=0/001$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/93$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=0/89$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=0/88$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=0/88$)، و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/07$) به دست آمدند.

در پاسخ به فرضیه پژوهش مبنی بر این که «آیا خودتنظیمی تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری دارد؟» نتایج پژوهش نشان دادند خودتنظیمی تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری 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.

^۱. bootstrapping



** $p < 0.01$

شکل ۱: مدل تجربی پژوهش

جدول ۲: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر کل		اثر غیرمستقیم		اثر مستقیم		مسیر
P	β	P	β	P	β	
0.002	0.42	-	-	0.002	0.42	امید به تحصیل به خودتنظیمی تحصیلی
0.003	0.46	0.001	0.28	0.05	0.18	امید به تحصیل به رویکرد عمیق
0.005	0.63	0.004	0.15	0.006	0.47	امید به تحصیل به رویکرد سطحی
0.006	0.67	-	-	0.006	0.67	خودتنظیمی تحصیلی به رویکرد پردازش عمیق
0.009	0.37	-	-	0.009	0.37	خودتنظیمی تحصیلی به رویکرد پردازش سطحی

همان‌گونه جدول ۲ نشان می‌دهد متغیر امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی ($\beta=0.42, p<0.002$)، رویکرد پردازش سطحی ($\beta=0.47, p<0.006$) و رویکرد پردازش سطحی ($\beta=0.18, p<0.05$) را به طور مستقیم و معنادار پیش‌بینی می‌کند. خودتنظیمی تحصیلی نیز رویکرد پردازش عمیق ($\beta=0.67, p<0.006$) و رویکرد پردازش سطحی ($\beta=0.37, p<0.009$) را به طور معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. علاوه‌براین، امید به تحصیل به طور

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

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی 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. بدیهی است زمانی که افراد نسبت به تحصیل امیدوار باشند و نگرش مثبت‌تری نسبت به ادامه تحصیل و آینده تحصیلی خود داشته باشند، تکالیف و موضوعات درسی را جدی‌تر و با معنا تر تلقی می‌کنند و با استفاده از راهبردهای مختلف شناختی، فراشناختی و انگیزشی سعی در بهبود و ارتقای وضعیت تحصیلی خود دارند. 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 (مگنو^۱، ۲۰۱۰). در واقع، امید برانگیزاننده رفتارهای هدفمند است 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 (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^۲، ۲۰۰۳؛ لینگ، هوبنر، فو، زینگ و هی^۳، 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.

افزون بر این همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد خودتنظیمی تحصیلی به صورت مستقیم و مثبت پیش‌بینی‌کننده رویکرد عمیق و رویکرد سطحی است. بدین معنا که استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی در یادگیری با کاهش نابسامانی در مطالعه و هم‌چنین افزایش رویکرد عمیق و رویکرد سطحی به مطالعه در ارتباط می‌باشد. این یافته با نتایج برخی تحقیقات پیشین در خصوص رابطه مثبت خودتنظیمی با پردازش عمیق و

1. Magno

2. Shorey, Snyder, Yang, & Lewin

3. Ling, Huebner, Zeng, & He

سطحی همخوان است (هیکیلی و لونکا، ۲۰۰۶؛ آزی ویدو، 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. در واقع، 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 و همین امر به نوبه خود به افزایش موفقیت آنان منجر می‌شود (مگنو، ۲۰۱۰). 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). کازان و آنتی (۲۰۱۰) نیز معتقدند که خودتنظیمی تحصیلی سبب می‌شود، دانش‌آموزان خود را با شرایط آموزش و یادگیری سازگار سازند و در نتیجه سطوح بالاتری از سازگاری تحصیلی را نشان دهند. رید و همکاران (۲۰۰۵) نیز شواهد پژوهشی مختلفی در تأیید نقش مداخلات خودتنظیمی تحصیلی جهت کاهش رفتارهای غیرانطباقی و افزایش رفتارهای مثبت نشان دادند. پژوهش حاج شمسایی و دیگران (۱۳۹۳) نیز نشان داد که خودتنظیمی تحصیلی با کاهش ناسازگاری در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی همراه است. در مجموع اثر مستقیم خودتنظیمی تحصیلی بر ابعاد رویکرد به یادگیری نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که مهارت‌های خودتنظیمی تحصیلی را بیشتر به کار می‌گیرند، به دلیل ماهیت خودتنظیمی تحصیلی از جمله هدف‌گزینی، نظارت و مدیریت منابع، تجربه موفقیت‌های بیشتر و عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر و رویکردهای سازگارانه و انطباقی نسبت مطالعه دارند. از طرفی در تبیین کامل‌تر رابطه مثبت خودتنظیمی تحصیلی و رویکرد پردازش سطحی به یادگیری می‌توان بیان نمود که خودتنظیمی تحصیلی فرآیند انتخاب اهداف و تلاش برای متناسب‌سازی آن با شناخت، رفتار و انگیزش (زیمرمن و مارتین پونز، ۱۹۸۶)، استفاده از راهبرد شناختی برای یادگیری و فهم مطالب و متعاقباً یادآوری اندوخته‌های ذهنی، راهبرد فراشناختی برای اعمال راهبردهایی مانند نظارت، ارزیابی، هدایت و اصلاح شناخت به قصد بهینه کردن شناخت و راهبردهای مدیریتی برای مؤثرتر کردن تلاش (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) و فرایندهای مربوط به اکتساب، نگهداری یا کاربرد اطلاعات، همچنین طرح و برنامه‌ریزی هنگام مطالعه و تلاش برای اجرایی کردن این راهبردها (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵) است که همگی نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزان خودتنظیم در مواقع ضروری و مورد نیاز جهت کسب موفقیت و دستیابی به هدف از راهبردهای متناسب با شرایط، مانند راهبردهای پردازش سطحی نیز استفاده می‌کنند. چنان‌چه تعاریف مختلف، مانند راهبردهای مدیریتی برای مؤثر کردن تلاش (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰)، نیز می‌تواند به این مطلب اشاره داشته باشد. در واقع به نظر می‌رسد که خودتنظیمی تحصیلی در بافت‌های مختلف به گونه‌ای متفاوت و همخوان با بافت مذکور عمل می‌نماید. چنان‌چه پیش‌تر نیز ذکر گردید فرایند خودتنظیمی تحصیلی، فرایند متناسب‌سازی اهداف (زیمرمن و مارتین پونز،

۱۹۸۶) و بهینه‌سازی شناخت (پیتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) است. همچنین همسو با این یافته، اگن و کاوچاک^۱ (۲۰۰۱) بر این باورند که رویکردهای سطحی و عمیق به یادگیری هر دو می‌توانند به موفقیت یادگیرندگان منجر شوند و هر دو می‌توانند به تناسب تکلیف و موضوع یادگیری دارای کارکردی مثبت باشند. در این راستا، مگنو (۲۰۰۹) نیز معتقد است که رویکرد سطحی به یادگیری لزوماً امری منفی نیست. بلکه از نظر او این رویکرد برای افرادی که در فرهنگ‌های آسیایی زندگی می‌کنند دارای کارکردی مثبت است و سبب دستیابی این افراد به اهدافشان می‌شود. 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 کم مایه 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. بنابراین زمانی که دانش‌آموزان، امیدوار به تحصیل می‌نگرند از هر دو راهبرد سطحی و عمیق بهره می‌جویند تا بتوانند به اهداف خود دست یابند. در واقع، امید به دنبال تحقق این هدف است که به دانش‌آموزان کمک کند تا هدف‌های روشنی را مشخص و طبقه‌بندی کنند و همچنین مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این 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 (یاوری و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین، دانش‌آموزانی که از امید به تحصیل بیشتری برخوردار هستند با در نظر داشتن اهداف متعدد و طراحی مسیرهای مختلف و تلاش برای دستیابی به آنها، فعالانه در امر تحصیل درگیر می‌شوند (صادقی و همکاران، ۱۳۹۵) و با استفاده از راهبردهای مختلف (سطحی و عمیق) به دنبال افزایش یادگیری و بهبود وضعیت تحصیلی خود هستند. همچنین با توجه به ابعاد امید به تحصیل، دانش‌آموزان امیدوار جهت کسب فرصت‌ها، کسب مهارت‌های زندگی، کسب شایستگی و دستیابی به سودمندی‌های مدرسه به سبب تفکر رهیاب (اسنایدر، ۲۰۰۲) راه‌های دستابی به هدف را به خوبی شناسایی کرده و از راهبردهای مختلفی (مانند پردازش عمیق و سطحی) متناسب با شرایطی که در آن حضور دارند برای رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کنند. 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 شوترز، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹؛ آرتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴؛ کنارزر و همکاران، ۲۰۱۶؛ بارانی، ۱۳۹۷). بدین معنا که

^۱ Eggen & Kauchak

امید به تحصیل با افزایش خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان بر ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش سطحی و پردازش عمیق) اثرگذار است.

در تبیین اثر واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی می‌توان با الهام از نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۶) بیان نمود که امید به عنوان یک هیجان مثبت و فعال‌کننده موجب درگیر شدن دانش‌آموزان در رفتارهای خودتنظیمی می‌شود. 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. به همین جهت هیجان‌ات تحصیلی مانند امید از طریق واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی بر پیامدها و عملکرد تحصیلی مطلوب از جمله افزایش پردازش عمیق و پردازش سطحی اثرگذار است. هم‌چنین با افزایش رفتارهای خودتنظیمی تحصیلی از طریق افزایش امید، دانش‌آموز تجارب جدیدی را کسب می‌کند، مطالب را بهتر ادراک کرده، یادگیری عمق بیشتر یافته و دایره تعاملات اجتماعی که باعث می‌شود مهارت‌های کنترل اضطراب را بهتر بیاموزد، افزایش یافته، دیدگاه و نقطه نظرات معلم را بهتر ادراک نموده که در نهایت منجر به رسیدن به سطحی از توانایی می‌شود که در آن دانش‌آموزان به جهت رویکردهای سازنده و انطباقی که نسبت به مطالعه و یادگیری دارند، پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی مطلوبی را به همراه خواهند داشت. از نظر نیومن^۱ (۲۰۰۸) نیز، جو کلاس درس بر رفتارهای خودتنظیمی اثرگذار است. محیط‌های تحصیلی که مروج و القاء‌دهنده امید هستند و امید را آموزش می‌دهند، از طریق افزایش نرخ تکرار رفتارهای خودتنظیمی منجر به اتخاذ رویکردهای انطباقی به یادگیری، پیشرفت تحصیلی بهتر، تبحر و تسلط بر مطالب و مفاهیم می‌شوند. علاوه بر محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان به طور خاص از معلمان امیدوار همکاری و تعاون را یاد می‌گیرند که باعث می‌شود کلاسی پویا و فعال داشته باشند و در نتیجه به سطوح بالاتری از یادگیری دست یابند. از طرفی در چنین محیط‌هایی به جهت اینکه همکاری بر رقابت ترجیح داده می‌شود، دانش‌آموزان با آرامش خاطر بیشتری به مطالعه می‌پردازند که افزایش پردازش عمیق و پردازش سطحی و کاهش نابسامانی در مطالعه را به همراه دارد.

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. 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. از آنجا که در پژوهش حاضر تنها نقش عوامل فردی بر ابعاد رویکرد به یادگیری بررسی شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای محیطی از جمله عوامل مرتبط با مدرسه و خانواده نیز در ارتباط با ابعاد رویکرد به یادگیری بررسی شود. در پایان لازم به یادآوری است که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و در استنباط علی از یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت نمود. افزون بر این، پژوهش حاضر تنها بر روی دانش‌آموزان

^۱ . Newman

پایه‌های متوسطه دوم منطقه ششده قره‌بلاغ انجام شده است بنابراین تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر با محدودیت روبه‌رو است.

منابع

۱. ابراهیمی، ن.، صباغیان، ز. و ابوالقاسمی، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲، ۱۶-۱.
- استادزاده، ز.، داوودی، ح. و زارع، ا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه یادگیری خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی استان قم. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۱(۲)، ۶۶-۵۷.
- افشاری، م.، شیرزادی‌فرد، م. و قربان‌چهرمی، ر. (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، ح. (۱۳۹۷). پیش‌بینی بی‌صدقاتی تحصیلی بر اساس هیجان تحصیلی امید: مطالعه نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی.
- بن‌نینک، ف. (۱۳۹۶). رفتار درمانی شناختی مثبت‌نگر (ترجمه اکرم خمسه). (سال انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۲). تهران: انتشارات ارجمند.
- پورمحمد، ژ. و اسماعیل‌پور، خ. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز. آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۱)، ۱۰۲-۹۳.
- پهلوان‌شریف، س. و مهدویان، و. (۱۳۹۴). مدل‌سازی معادلات ساختاری با AMOS تهران: پیشه.
- حاج شمسایی، م.، کارشکی، ح. و یزدی، س. ا. ا. (۱۳۹۳). آزمون مدل نقش میانجی‌گرانه خودتنظیمی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی. روان‌شناسی مدرسه، ۳(۳)، ۳۷-۲۱.
- خالق‌خواه، ع.، رضایی‌شریف، ع.، زاهد‌بابلان، ع. و هاشمی، س. ز. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی از نوع جیگ‌ساو بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۲)، ۱۸۲-۱۵۴.
- خرمائی، ف. (۱۳۸۶). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری. پایان‌نامه منتشر نشده دکتری. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی. خرمائی، ف. و کمری، س. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵، ۳۷-۱۵.
- زارع، ح.، محبوبی، ط. و سلیمی، ح. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان. آموزش و ارزشیابی، ۳۲، ۱۱۰-۹۳.
- زندوانیان‌نایینی، ا.، رحیمی، م. و پورطاهری، ف. (۱۳۹۳). بررسی رابطه رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، دوره (۴)، ۴۱-۲۹.
- سیف، د. و خیر، م. (۱۳۸۶). رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاه شیراز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۱)، ۸۲-۵۷.
- سیف، ع. ا. (۱۳۹۷). روان‌شناسی پرورشی (یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات دوران.
- شریفی، ح. پ.، شریفی، ن. و تنگستانی، ی. (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودنظم‌جویی و خلاقیت دانشجویان دانشگاه رودهن در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۴(۴)، ۱۷۸-۱۵۷.
- صاحب‌الزمانی، م. و زیرک، آ. (۱۳۹۰). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و ارتباط آن با سطح اضطراب امتحان. آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۱)، ۶۸-۵۸.
- صادقی، م.، ویس‌کرمی، ح. و چهری، پ. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۲، ۳۷-۳۰.

- علی‌نژاد، م. و سعید، ن. (۱۳۹۴). رابطه تعامل، یادگیری خودتنظیمی با رضایتمندی از تحصیل در مدارس هوشمند. *فناوری آموزش*، ۴، ۳۲۰-۳۱۱.
- فلسفین، ز. و شکری، ا. (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲(۲)، ۵۸-۴۶.
- قاسمی، ع. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۰). بررسی نقش تاکیدات هدفی والدین در خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۷(۱۱)، ۸۶-۸۷.
- کاوسیان، ج.، کدیور، پ. و فرزاد، و.ا. (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، س.، فولادچنگ، م.، خرمائی، ف.، جوکار، ب. و شیخ‌الاسلامی، ر. (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، م. س.، کارشکی، ح. و هاشمی، ف. (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۶)، ۵۲۶-۵۱۷.
- محمدی درویش‌بقال، ن.، حاتمی، ح. ر.، احدی، ح. و اسدزاده، ح. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی تربیتی*، ۲۷، ۶۶-۴۹.
- مرادیان، ج.، عالیپور، س. و زغبی قناد، س. (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۱۳)، ۱-۱۳.
- میرز، ل. ا.، گامست، گ. و گارینو، ا. ج. (۱۳۹۷). *پژوهش چند متغیری کاربردی (ترجمه حسن پاشا شریفی، سیمین دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن‌آبادی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی)*. تهران: رشد.
- میکائیلی منیع، ف.، فتحی، گ.، شهودی، م. و زندی، خ. (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنش‌گرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۷۸-۵۷.
- نریمانی، م.، محمدامینی، ز.، زاهد، ع. و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۱۵۵-۱۳۹.
- یاوری، ه.، درتاج، ف. و اسدزاده، ح. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش در نظام آموزشی*، ۳۵، ۳۳-۲۱.
- یزدانخواه‌فرد، م.، غلامی، س.، بحرینی، م. و میرزایی، ک. (۱۳۹۳). رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱. *آموزش پرستاری*، ۳(۳)، ۲۲-۱۴.

References

- 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 & performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Cazan, A. M., & Anitei, M. (2010). Motivation, learning strategies and academic adjustment. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 1(1), 61-69.
- Cedeno, L. A., Elias, M. J., Kelly, S., & Chu, B. C. (2010). School Violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American Youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 213-226.

- Chang, E. C., & DeSimone, S. L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping, and dysphoria: A test of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*, 117–129.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classroom* (5thed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice-Hall.
- 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.
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (2nd Ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- 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.
- Leite, W. L., Svinicki, M., & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait-multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement, 70*(2), 323-339.
- 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.
- Magno, C. (2009). Investigating the effect of school ability on self-efficacy, learning approaches and metacognition. *The Asia-Pacific Education Researcher, 18*(2), 233-244.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The international Journal of Educational and Psychological Assessment, 5*, 61-76.
- 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.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*(1),4-11.
- 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.
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications, 315-337*.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivation, orientations, and study strategies. *Cognition and Instruction, 5*, 269-287.
- 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 contextual 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., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relation with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115-135.

- 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.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- 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 III, V. H., Wiklund, C. (2002). Hope and Academic Success in College. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.
- 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*.
- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L. B., & Eccles, J. S. (2002). Sex differences in motivation, self-concept, career aspiration, and career choice: Implications for cognitive development. *Biology, Society, and Behavior: The Development of Sex Differences in Cognition*, 21, 93-124.
- 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 strategist. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

نویسنده مسول: حمید بارانی، دانشجوی دکترای روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی،
آدرس اینترنتی: hbarani50@gmail.com