

The Relationship between Goal Orientations and Internal Locus of Control with Academic Enthusiasm: The Mediating Role of Self-Efficacy Perceptions in Female Students

Nasrin Mozafar**Sani Azar** **Touraj Hashemi****Nosratabad** *Corresponding Author*, Master of General Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: nasrin.sani.azar@gmail.comFull Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: tourajhashemi@yahoo.com

Abstract

The present study aimed to examine the mediating role of self-efficacy perceptions in the relationship between goal orientations and internal locus of control with academic enthusiasm among 235 female high school students in Tabriz during the 2023–2024 academic year, selected via multistage cluster random sampling. Using validated questionnaires, data were analyzed through path analysis. Results showed that mastery-approach, performance-approach, performance-avoidance orientations, internal locus of control, and self-efficacy had significant direct effects on academic enthusiasm, while mastery-avoidance had no such effect. Additionally, all goal orientations except mastery-avoidance, along with internal locus of control, positively predicted self-efficacy. Indirect effects of goal orientations and internal locus of control on academic enthusiasm through self-efficacy were also significant, except for mastery-avoidance orientation. These findings underscore the importance of fostering students' self-efficacy and positive goal orientations to enhance academic enthusiasm, suggesting that promoting a sense of control and mastery can increase motivation, strengthen academic commitment, and lead to greater educational success.

Keywords: Self-efficacy perceptions, Academic enthusiasm, Goal orientations, Internal locus of control

Cite this Article: Mozafar Sani Azar, N., & Hashemi Nosratabad, T. (2025). The Relationship between Goal Orientations and Internal Locus of Control with Academic Enthusiasm: The Mediating Role of Self-Efficacy Perceptions in Female Students. *Educational Psychology*, 21(77), 103-131. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.84004.4129>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

This study explores the relationships between goal orientation, internal locus of control, self-efficacy, and academic enthusiasm in students. Academic enthusiasm, a critical factor in enhancing academic performance and classroom participation, is shaped by motivation and psychological constructs (Fernández-Pérez & Martín-Rojas, 2022; Barimani et al., 2021). Goal orientation and internal locus of control significantly influence students' motivation (Izadpanah, 2023; Elliott & McGregor, 2001). Self-efficacy, a mediating variable in this context, affects task selection, effort, and resilience in academic challenges (Bandura, 1997; Safri Bidehendi et al., 2018). This research aims to examine how self-efficacy mediates the relationship between goal orientation, internal locus of control, and academic enthusiasm, offering insights for educators and psychologists. By identifying these interactions, the study seeks to inform strategies to boost students' motivation and engagement. The central research question is: Does self-efficacy mediate the link between goal orientation, internal locus of control, and academic enthusiasm?

Literature Review

Academic enthusiasm is crucial for student success, with goal orientation and internal locus of control being significant predictors (Zinchuk-Zilazna, 2021; Izadpanah, 2023; Elliott & McGregor, 2001). Goal orientation impacts goal-setting and effort in academic activities (Kumar et al., 2022), while internal locus of control affects how success and failure are processed. An internal locus of control enhances self-efficacy and motivation, whereas failure attributed to uncontrollable factors reduces motivation (Seif, 1999). Self-efficacy is a key factor in motivation and effort, mediating the relationship between goal orientation, internal locus of control, and academic enthusiasm (Bandura, 1997; Safri Bidehendi et al., 2018), with positive correlations to academic enthusiasm (Sadeghi & Soleimani, 2022). This study examines these interrelationships and proposes a conceptual model to understand their impact on academic enthusiasm.

Methodology

This research is of a developmental theory type, descriptive-correlational, and cross-sectional in nature. The study focused on female high school students in the second cycle of secondary education

in Tabriz during the 2023-2024 academic year. A sample of 235 students was selected based on Klein's (2011) recommendation for structural equation modeling, using multi-stage cluster random sampling. Region 4 was initially chosen from five educational districts, followed by the selection of two schools and eight random classes from each school. Data were collected from all students present in the selected classes. Statistical analysis was performed using path analysis and appropriate methods for data interpretation.

Results

In this study, 235 secondary school students participated, and after data refinement to meet the multivariate normality assumption, 227 students were selected as the final sample. Of these, 88 were in the 10th grade, 122 in the 11th grade, and 17 in the 12th grade.

Table 1. Mean, Standard Deviation, Skewness, and Kurtosis of the Study Variables

Variable	Mean	Standard Deviation	Skewness	Kurtosis
Performance-Approach Goal Orientation	26/18	3/09	-1/32	1/36
Mastery-Approach Goal Orientation	19/28	1/82	-1/02	0/97
Performance-Avoidance Goal Orientation	17/16	2/50	-0/39	-0/12
Mastery-Avoidance Goal Orientation	16/61	4/04	0/95	-0/36
Internal Locus of Control	11/51	2/29	0/09	0/22
Self-Efficacy Perceptions	59/2	7/20	-0/55	0/34
Academic Enthusiasm	45/12	10/42	-0/20	-0/64

The results presented in Table 1 indicate that the dispersion of the variables under study is within an optimal range, making it feasible to analyze the data using parametric statistical methods.

Table 2. Correlation Matrix of the Study Variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7
Performance-Approach Goal Orientation	1						
Mastery-Approach Goal Orientation	0/15*	1					
Performance-Avoidance Goal Orientation	0/21**	0/09	1				
Mastery-Avoidance Goal Orientation	0/11*	0/07	0/36**	1			
Internal Locus of Control	0/06	0/26**	0/00	0/-17**	1		
Self-Efficacy Perceptions	0/16**	0/15*	0/15*	0/-22**	0/33**	1	
Academic enthusiasm	0/39**	0/27**	0/23**	0/-02	0/28**	0/55**	1

*p < /05, **p < /01.

The data in Table 2 show significant correlations between most of the study variables. To examine the relationship between goal orientations and internal locus of control with academic enthusiasm through self-efficacy perceptions, path analysis was conducted. In this context, the assumptions were tested and confirmed.

Figure 1. Tested Research Model

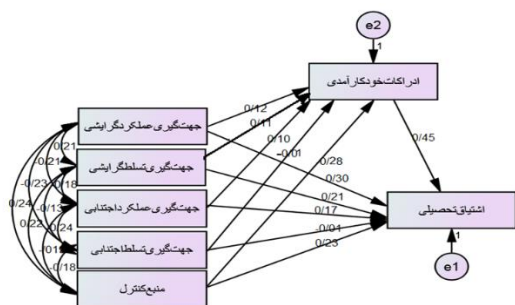


Table 3. Model Fit Indices

RMSEA	X ² /DF	P	GFI	CFI	NFI	IFI	TLI
0.02	4/02	0/001	0/95	0/94	0/92	0/93	0/91

The results of the path analysis show that the theoretical model fits well with the measured model, as all model fit indices are within the acceptable range. Therefore, goal orientations and internal locus of control, through self-efficacy perceptions, can significantly explain changes in academic enthusiasm.

Table 4. Summary of Direct Effects of Independent Variables

Independent Variable	Dependent Variable	Upper Bound	Lower Bound	Effect Size	t	p
Performance-Approach	academic enthusiasm	0/33	0/24	0/28	4/55	0/001
Mastery-Approach	academic enthusiasm	0/34	0/26	0/30	4/74	0/001
Performance-Avoidance	academic enthusiasm	0/26	0/16	0/21	3/67	0/001
Mastery-Avoidance	academic enthusiasm	-0/03	0/02	-0/01	-0/11	0/65
Internal Locus of Control	academic enthusiasm	0/28	0/19	0/23	3/82	0/001
Self-Efficacy Perceptions	academic enthusiasm	0/49	0/40	0/45	5/98	0/001

Independent Variable	Dependent Variable	Upper Bound	Lower Bound	Effect Size	t	p
Performance-Approach	Self-Efficacy Perceptions	0/17	0/08	0/12	2/69	0/01
Mastery-Approach	Self-Efficacy Perceptions	0/16	0/07	0/11	2/43	0/01
Performance-Avoidance	Self-Efficacy Perceptions	0/15	0/06	0/10	2/32	0/02
Mastery-Avoidance	Self-Efficacy Perceptions	-0/02	0/01	-0/01	-0/10	0/67
Internal Locus of Control	Self-Efficacy Perceptions	0/33	0/23	0/28	4/57	0/001

The results show that performance-approach, mastery-approach, and performance-avoidance goal orientations, internal locus of control, and self-efficacy perceptions have positive and statistically significant effects on academic enthusiasm and self-efficacy perceptions. However, mastery-avoidance goal orientation does not have a significant direct effect on either academic enthusiasm or self-efficacy perceptions.

Table 5. Indirect Effects of Exogenous Variables

Independent Variable	Mediator	Dependent Variable	Effect Size	t	Significance (p)
Performance-Approach	Self-Efficacy Perceptions	Academic Enthusiasm	06/0	08/2	03/0
Mastery-Approach	Self-Efficacy Perceptions	Academic Enthusiasm	05/0	03/2	04/0
Performance-Avoidance	Self-Efficacy Perceptions	Academic Enthusiasm	04/0	97/1	05/0
Mastery-Avoidance	Self-Efficacy Perceptions	Academic Enthusiasm	005/0-	06/0-	89/0
Internal Locus of Control	Self-Efficacy Perceptions	Academic Enthusiasm	13/0	75/2	01/0

The results show that self-efficacy perceptions positively mediate the relationships between performance-approach, mastery-approach, and performance-avoidance goal orientations, and internal locus of control with academic enthusiasm. However, they do not mediate the relationship between mastery-avoidance goal orientation and academic enthusiasm.

Discussion

This study examined the links between goal orientations, internal locus of control, self-efficacy, and academic enthusiasm. Findings showed

that mastery-approach and performance-approach orientations were positively associated with enthusiasm, whereas mastery-avoidance was not significant (Jafari et al., 2024; Izadpanah, 2023). Internal locus of control and self-efficacy both correlated positively with enthusiasm (Graham, 1994; Schunk, 1991). Moreover, self-efficacy mediated the effects of mastery- and performance-approach orientations on enthusiasm (Liou et al., 2022; Ames & Archer, 1988), and also linked internal locus of control and performance-avoidance with enthusiasm (Jank et al., 2022). Enhancing self-efficacy strengthens enthusiasm (Bandura, 1997).

Conclusion

This study shows that goal orientations, internal locus of control, and self-efficacy are positively related to academic enthusiasm. Mastery and performance goals can enhance self-efficacy, while an internal locus of control increases academic motivation, thereby boosting enthusiasm. Self-efficacy also acts as a mediator, strengthening the relationship between these factors and academic enthusiasm.

The study's limitations include its focus on students from a specific region, limiting generalizability. Additionally, due to its cross-sectional nature, causal relationships were not examined. Future research should consider factors such as family conditions, school environment, and individual characteristics to better understand their impact on self-efficacy and academic motivation.



رابطه جهت گیری های هدف و کانون کنترل درونی با اشتیاق تحصیلی: نقش واسطه ای ادراکات خودکارآمدی در دانش-آموزان دختر

نسرین مظفرثانی آذر*
نویسنده مسئول، کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه تبریز، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: nasrin.sani.azar@gmail.com

استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: tourajhashemi@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش واسطه ای ادراکات خودکارآمدی در رابطه جهت گیری های هدف و کانون کنترل درونی با اشتیاق تحصیلی انجام شد. از جامعه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تعداد ۲۳۵ نفر با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه جهت گیری هدف الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱)، پرسشنامه کانون کنترل راتر (۱۹۶۶)، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲) و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد. تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل مسیر نشان داد که اثر مستقیم جهت گیری های عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی، کانون کنترل درونی و ادراکات خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنادار است. در مقابل، جهت گیری تسلطی-اجتنابی اثر مستقیم معناداری بر اشتیاق تحصیلی نداشت. همچنین، اثر مستقیم جهت گیری های عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی و کانون کنترل درونی بر ادراکات خودکارآمدی مثبت و معنادار است؛ درحالی که اثر مستقیم جهت گیری تسلطی-اجتنابی بر ادراکات خودکارآمدی معنادار نبود. بعلاوه اثر غیرمستقیم جهت گیری های عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی، کانون کنترل درونی بر اشتیاق تحصیلی به واسطه ادراکات خودکارآمدی مثبت و معنادار است؛ اما جهت گیری تسلطی-اجتنابی از لحاظ آماری اثر غیرمستقیم معناداری بر اشتیاق تحصیلی از مسیر ادراکات خودکارآمدی نداشت. یافته های پژوهش حاکی از آن است که تقویت ادراکات خودکارآمدی و جهت گیری هدف مثبت می تواند نقش مؤثری در افزایش اشتیاق تحصیلی دانش آموزان ایفا کند. به ویژه، ایجاد حس کنترل و تسلط در امور تحصیلی می تواند انگیزه و تعهد تحصیلی آن ها را ارتقا بخشد و زمینه ساز موفقیت بیشتر شود.

کلیدواژه ها: ادراکات خودکارآمدی، اشتیاق تحصیلی، جهت گیری های هدف، کانون کنترل درونی

استناد به این مقاله: مظفرثانی آذر، نسرین، و هاشمی نصرت آباد، تورج. (۱۴۰۴). رابطه جهت گیری های هدف و کانون کنترل درونی با اشتیاق تحصیلی: نقش واسطه ای ادراکات خودکارآمدی در دانش-آموزان دختر. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۱(۷۷)، ۱۰۳-۱۳۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.84004.4129>



مقدمه

دانش‌آموزان پایه اصلی سیستم آموزشی در هر جامعه هستند (Fernandez-Perez & Martin-Rojas, 2022) و یکی از مهم‌ترین وظایف جامعه، به‌ویژه سیستم‌های آموزشی، توجه به رشد و توسعه موفقیت‌آمیز آن‌ها در جنبه‌های مختلف است (Barimani et al., 2021). پژوهشگران همواره در تلاش‌اند تا متغیرهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را شناسایی کنند. یکی از این عوامل مهم، اشتیاق تحصیلی^۱ است. اشتیاق به معنای علاقه و سرمایه‌گذاری زمان و انرژی در فعالیت‌هایی است که فرد برای آن‌ها ارزش قائل است (Al-Adamat et al., 2023). دانش‌آموزانی که به تحصیل علاقه دارند، زمانی را به آن اختصاص می‌دهند و به‌طور عاطفی درگیر فعالیت‌های درسی هستند (Zinczuk-Zielazna, 2021)؛ و از همین رو اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیری مطرح است که با هدف درک و تبیین افت یا ناکامی‌های تحصیلی بررسی شده و به‌عنوان مبنایی برای تلاش‌های اصلاحی در عرصه آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است (صدری و همکاران، ۱۴۰۰). اشتیاق تحصیلی انرژی و تلاشی است که افراد برای یادگیری و موفقیت تحصیلی صرف می‌کنند و موجب مشارکت فعال در کلاس و ارتباط مثبت با معلمان و همکلاسی‌ها می‌شود (Chichekian & Vallerand, 2022).

در تبیین تغییرات اشتیاق تحصیلی به‌عنوان یک متغیر هیجانی، عوامل شناختی نقش مهمی دارند و در دیدگاه‌های شناختی-رفتاری، جهت‌گیری هدف^۲ مطرح می‌شود. جهت‌گیری هدف نشان‌دهنده اهداف بلندمدت فرد است که جهت‌گیری نادرست می‌تواند منجر به ابهام و تضاد شود (Izadpanah, 2023). جهت‌گیری هدف به مجموعه‌ای از باورهای فردی اشاره دارد که انتخاب روش‌های مختلف برای برخورد با موقعیت‌های یادگیری را هدایت می‌کند (Kumar et al., 2022). (McGreg and Elliot, 2001) چهار نوع هدف پیشرفت معرفی کرده‌اند؛ تسلطی-گرایشی، تسلطی-اجتنابی، عملکردی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی. در هدف تسلطی-گرایشی، افراد به یادگیری و رشد مهارت‌ها از طریق غلبه بر چالش‌ها اهمیت می‌دهند و این هدف موجب تقویت شایستگی فرد می‌شود. مطالعات نشان می‌دهند که جهت‌گیری هدف تأثیر زیادی بر اشتیاق و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Suralaga et al., 2021). در این راستا در مطالعه‌ای ملابراهیم لو و زارعی (۱۴۰۰) نشان داد که تسلطی-

1. Academic enthusiasm

2. Goal Orientation

گرایشی و عملکردی-گرایشی اثر مثبت و معنادار و تسلطی-اجتنابی اثر منفی بر اشتیاق تحصیلی دارند، اما عملکردی-اجتنابی رابطه معناداری با اشتیاق تحصیلی ندارد. همچنین نتایج پژوهش Izadpanah (2023) نشان داد که جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان با اشتیاق تحصیلی آن‌ها مرتبط است. در این راستا Malekian and Pali (2022) طی پژوهشی نشان دادند که بین جهت‌گیری‌های هدف و اشتیاق تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.

علاوه بر این، اشتیاق تحصیلی، به‌عنوان یک بعد نگرشی، تحت تأثیر عوامل شناختی قرار می‌گیرد؛ بنابراین، در تبیین آن، نظریه‌پردازان بر جنبه‌های شناختی تأکید زیادی می‌کنند، که در این میان کانون کنترل^۱ نقش مهمی را ایفا می‌کنند. کانون کنترل توسط جولیان Rotter (1966) ارائه شده است. این نظریه افراد را از نظر اعتقاد به کانون به دو بعد کنترل درونی و بیرونی تقسیم می‌کند؛ گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل محیطی بیرون از خود مرتبط می‌سازند و گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به شخص خود نسبت می‌دهند. افراد دارای کانون کنترل بیرونی، موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به ارتباط با عوامل خارجی نظیر بخت و اقبال یا تصادف مرتبط می‌کنند. در مقابل، افراد دارای کانون کنترل درونی، موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به‌عنوان نتیجه توانایی و کوشش شخصی می‌پندارند (Gredler, 1986). مطالعات نشان داده‌اند که کانون کنترل درونی تأثیر مثبت و معناداری بر نگرش تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دارد (Itasanmi, 2023). Cui و همکاران (2023) در پژوهشی نشان دادند که کانون کنترل درونی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد، با این حال، Khalife و همکاران (2018) طی پژوهشی نشان دادند که کانون کنترل درونی بر پیشرفت تحصیلی تأثیری ندارد.

مطالعات پیشین نشان می‌دهند که جهت‌گیری‌های هدف و کانون کنترل درونی به‌طور مستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیر نمی‌گذارند و تأثیر آن‌ها از طریق متغیرهای میانجی مانند خودکارآمدی^۲ اتفاق می‌افتد. در این میان، باورهای خودکارآمدی به‌عنوان عاملی محوری و واسطه‌ای نقشی اساسی در تقویت اشتیاق و پویایی تحصیلی ایفا می‌کنند Luo و همکاران (2024). خودکارآمدی به باور فرد در توانایی‌اش برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف اشاره دارد (برخورداری شریف‌آباد، ۱۴۰۱). Bandura (1997) معتقد است باورهای خودکارآمدی بر انتخاب فعالیت‌ها، میزان تلاش و پافشاری در مواجهه با چالش‌ها تأثیر می‌

1. Locus of Control

2. Self-Efficacy

گذارند. با این حال، شکل‌گیری این باورها منوط به شکل‌گیری باورهای سطوح بالاتر از قبیل خودکنترلی یا کنترل درونی است که در آن فرد به این باور دست می‌یابد که پیامدهای رفتار توسط تلاش یا توانایی‌های فردی قابل‌کنترل هستند و این باورها زمینه را برای حصول این ادراک که فرد در انجام رفتارهای ویژه از توانایی مؤثر برخوردار است، مهیا می‌کند (Garg, 2024). در این راستا، با شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی، سرمایه‌گذاری عاطفی فرد بر روی فعالیت‌ها و صرف زمان کافی برای به انجام رساندن امور افزایش یافته و موجبات به حداکثر رسیدن اشتیاق فرد برای حصول پیامدهای مطلوب در عرصه‌های فردی و اجتماعی به‌ویژه تحصیلی و شغلی به وجود می‌آید (Bandura, 1997). مبتنی بر این تبیین‌ها، تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان با انتخاب تکالیف، استمرار در انجام آن‌ها، مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی و نیز پیشرفت تحصیلی، ارتباطی مثبت و معنادار دارد (خداپناه و تمنایی فر، ۱۴۰۳). در این راستا، Saffari Bidhendi و همکاران (2018) و جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند که بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد. بعلاوه، صیادی و سلیمانی (۱۴۰۱) نشان دادند که خودکارآمدی به‌طور مستقیم اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کند.

از سویی بیان شده است که جهت‌گیری‌های هدف نیز می‌تواند با ادراکات خودکارآمدی رابطه داشته باشد و میزان تلاش فرد در مواجهه با چالش‌ها را تعیین کند (جاسمی، ۱۳۹۸). به گفته Zare Bidoki و همکاران (2023) افراد با جهت‌گیری هدف تسلطی یا عملکردی، با افزایش خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند. در مقابل، Pintrich and schunk (2012) بیان داشتند که افراد با جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی از ترس شکست، رفتارهای اجتنابی در پیش می‌گیرند و لذا هدف آن‌ها جلوگیری از شکست است. در این راستا نتایج مطالعات Liu و همکاران (2022) و Honicke و همکاران (2019) نشان می‌دهند که بین جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی رابطه مستقیم وجود دارد.

در همین راستا یکی از متغیرهای مرتبط با خودکارآمدی، کانون کنترل است. این سازه، ناظر بر ادراک فرد در خصوص توانایی کنترل پیامدهای رفتار است که به دو منبع بیرونی و درونی تقسیم می‌شود (Rotter, 1966). کانون کنترل بر خودکارآمدی تأثیر دارد. به عبارتی، نسبت دادن موفقیت به توانایی، موجب افزایش ادراکات خودکارآمدی؛ نسبت دادن شکست

به توانایی، موجب کاهش آن می‌شود. بعلاوه نسبت دادن موفقیت به عوامل خارجی، رشد خودکارآمدی را محدود می‌کند (Yongmei & Qiao, 2024). در این راستا Yiming و همکاران (2023) در پژوهشی نشان داد که افراد دارای کانون کنترل درونی برای موفقیت‌ها، سطح بالاتری از خودکارآمدی را تجربه می‌کنند. با این حال، یافته‌های Haidari و همکاران (2024) نشان داد که کانون کنترل با خودکارآمدی رابطه‌ای قابل توجه ندارد.

تحقیقات در زمینه رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف، کانون کنترل درونی و ادراکات خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی اهمیت زیادی دارد. این تحقیقات می‌توانند به روانشناسان و مسئولین آموزش و پرورش کمک کنند تا روش‌های بهتری برای ارتقاء اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان را شناسایی و برنامه‌هایی برای بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها ارائه دهند. از دیدگاه عملی، اشتیاق تحصیلی بسیار مهم است؛ زیرا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بیشترین تلاش خود را در مسیر یادگیری بکنند و درنهایت به موفقیت دست یابند. اگرچه پیشینه نظری نشان داده است که ادراکات خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی و همچنین با جهت‌گیری هدف و کانون کنترل درونی رابطه دارد، اما این روابط به صورت یک مدل مفهومی موردبررسی و ارزیابی قرار نگرفته است و این امر باعث ایجاد یک خلأ پژوهشی در این زمینه شده است؛ لذا سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا خودکارآمدی قادر است روابط جهت‌گیری‌های هدف و کانون کنترل درونی با اشتیاق تحصیلی را میانجیگری کند؟

روش

این پژوهش، باتوجه به اهداف، از نوع نظری- توسعه‌ای و باتوجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی و باتوجه به زمان، مقطعی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. باتوجه به نظر کلاین (۲۰۱۱) که حجم نمونه برای مدل معادلات ساختاری را حداقل بین ۲۰۰ تا ۴۰۰ نفر توصیه کرده است، تعداد ۲۳۵ نفر به عنوان نمونه تعیین شد. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش، ناحیه ۴ و سپس از بین مدارس این ناحیه، دو مدرسه و از هر مدرسه به صورت تصادفی ۸ کلاس انتخاب شدند. داده‌ها از تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های انتخاب شده جمع‌آوری شد.

پرسشنامه‌ها به صورت مداد و کاغذی در جلسات حضوری توزیع و تکمیل شدند؛ زمان تقریبی تکمیل هر پرسشنامه ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بود که پیش از شروع به شرکت کنندگان اطلاع داده شد تا دقت پاسخ‌ها افزایش یابد؛ همچنین، رضایت آگاهانه از همه شرکت کنندگان کسب و محرمانگی اطلاعات آن‌ها تضمین شد و داده‌ها صرفاً در چارچوب اهداف پژوهشی استفاده گردید.

ابزار پژوهش از قرار زیر است:

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: پرسشنامه تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) شامل ۱۵ سؤال است که به سنجش سه خرده مقیاس اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی می‌پردازد. سؤالات ۱ تا ۴ مربوط به اشتیاق رفتاری، سؤالات ۵ تا ۱۰ به اشتیاق عاطفی و سؤالات ۱۱ تا ۱۵ نیز به اشتیاق شناختی مربوط می‌شوند. پاسخ‌ها با نمرات یک تا پنج ارزیابی می‌شوند که از (هرگز = ۱ تا همیشه = ۵) متغیر است. سؤالات ۲، ۴ و ۶ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این، در پژوهش پورکهایبی (۱۳۹۴)، ضریب پایایی اشتیاق تحصیلی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمده است. همچنین، پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) روایی صوری این مقیاس را مطلوب ارزیابی کرده‌اند. در پژوهش حاضر در راستای تعیین روایی سازه این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج نشان داد که گویه‌های این پرسشنامه بر روی سه عامل شناختی، رفتاری و عاطفی دارای بارهای عاملی قابل قبول (بالتر از ۰/۷۰) هستند و لذا مدل سه عامل مورد تأیید قرار گرفت.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف McGregor and Elliot (2001): پرسشنامه جهت‌گیری هدف McGregor and Elliot (2001) چهار مؤلفه عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی، تسلطی-اجتنابی و عملکردی-اجتنابی در جهت‌گیری هدف را ارزیابی می‌کند. این مقیاس شامل ۱۲ سؤال است. سؤال‌های ۱۲، ۴ و ۸ جهت‌گیری عملکردی-گرایشی، سؤال‌های ۱، ۳ و ۷ جهت‌گیری تسلطی-گرایشی، سؤال‌های ۵، ۹ و ۱۱ جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی، و سؤال‌های ۶، ۱۰ و ۱۲ جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کنند. نمره گذاری بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) انجام می‌شود. الیوت و مک‌گریگور با استفاده از تحلیل عاملی، برای این ابزار، ۴ عامل را استخراج کردند که در مجموع ۵/۸۱ درصد کل واریانس را تبیین کردند. در پژوهش مشتاقی (۱۳۹۱)، روایی

سازه ابزار بر اساس مدل چهار عاملی الیوت و مک‌گریگور تأیید شد و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های تسلطی-گرایشی، تسلطی-اجتنابی، عملکردی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی به ترتیب، ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۷۵، و ۰/۶۸ به دست آورد. عاشوری (۱۳۸۹) روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی بررسی کرده و نتایج نشان داد چهار عامل روی هم‌رفته ۷۳/۶ درصد از کل واریانس را تبیین کردند.

پرسشنامه کانون کنترل راتر: این پرسشنامه در سال ۱۹۶۶ توسط راتر برای ارزیابی برداشت افراد درباره کانون کنترل تهیه شده است و دارای ۲۹ گویه است و هر گویه، دو جمله دارد که به صورت (الف و ب) طراحی شده است. ۲۳ گویه این آزمون جنبه‌های درونی و بیرونی کانون کنترل را می‌سنجد و ۶ گویه دیگر، برای پوشیده نگه داشتن منظور آزمون طراحی شده است. افراد، یکی از جملات الف یا ب را انتخاب می‌کنند. یکی از جمله‌ها مربوط به کنترل بیرونی و دیگری مربوط به کنترل درونی است. افرادی که نمره ۹ یا بیشتر کسب کنند، دارای کانون کنترل بیرونی و افرادی که نمره کمتر از ۹ کسب کنند، دارای کانون کنترل درونی خواهند بود. در این پژوهش نمره گذاری پرسشنامه برحسب گویه‌های کانون کنترل درونی انجام گرفت. برزگر بفروئی (۱۳۹۱) روایی پرسشنامه را ۰/۸۹ به دست آورده است. برزگر بفروئی (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه منبع کنترل را ۰/۹۳ گزارش کرده است.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر: در پژوهش حاضر از پرسشنامه خودکارآمدی شرر و آدامز (۱۹۸۲) جهت بررسی خودکارآمدی در دانش‌آموزان استفاده شد. این پرسشنامه توسط براتی در سال ۱۳۸۵ ترجمه شده است (به نقل از یعقوبی، ۱۳۷۴). این پرسشنامه دارای ۱۷ گویه است که خودکارآمدی عمومی افراد را می‌سنجد. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه خودکارآمدی به این صورت است که به هر گویه از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. گویه‌های شماره ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷ از راست به چپ و بقیه گویه‌ها از چپ به راست امتیازشان افزایش می‌یابد. حداکثر نمره قابل کسب در این پرسشنامه برابر ۸۵ و حداقل نمره کسب ۱۷ است. روایی پرسشنامه از طریق نظرسنجی از متخصصین و صاحب‌نظران ارزیابی شده است. همچنین، قابلیت اعتماد آن با استفاده از داده‌های به‌دست‌آمده از یک مطالعه مقدماتی که بین ۳۰ نفر از اعضای جامعه آماری توزیع شده بود، و با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. آلفای کلی پرسشنامه ۰/۹۳، خودکفایی

عمومی ۰/۸۹ و خود کفایی تحصیلی برابر با ۰/۹۰ به دست آمد. اعتبار این مقیاس در پژوهش اعراییان و همکاران (۱۳۸۳)، ۰/۹۱ به دست آمده است.

یافته‌ها

در مجموع ۲۳۵ دانش‌آموز دوره دوم متوسطه در این پژوهش مشارکت داشتند که از این تعداد ۸ نفر به دلیل اینکه مقدار ماهالانویس نمرات چند متغیری آن‌ها در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار بود از تحلیل خارج شدند؛ بنابراین ۲۲۷ نفر به عنوان نمونه نهایی پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند. از این تعداد ۸۸ نفر در پایه دهم، ۱۲۲ نفر در پایه یازدهم و ۱۷ نفر در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. همچنین ۱۲۰ نفر از افراد نمونه در رشته علوم انسانی و ۱۰۷ نفر در رشته علوم تجربی مشغول به تحصیل بودند. جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، کشیدگی و چولگی متغیرهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
جهت‌گیری عملکردی-گرایشی	۱۸/۲۶	۳/۰۹	-۱/۳۲	۱/۳۶
جهت‌گیری تسلطی-گرایشی	۱۹/۲۸	۱/۸۲	-۱/۰۲	۰/۹۷
جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی	۱۷/۱۶	۲/۵۰	-۰/۳۹	-۰/۱۲
جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی	۱۶/۶۱	۴/۰۴	-۰/۹۵	۰/۳۶
کانون کنترل درونی	۱۱/۵۱	۲/۲۹	۰/۰۹	۰/۲۲
ادراکات خودکارآمدی	۵۹/۱۲	۷/۲۰	-۰/۵۵	۰/۳۴
اشتیاق تحصیلی	۴۵/۱۲	۱۰/۴۲	-۰/۲۰	-۰/۶۴

نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که پراکندگی متغیرهای مورد مطالعه در حد بهینه بوده و امکان تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری پارامتریک میسر است. جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. جهت‌گیری عملکردی-گرایشی	۱						
۲. جهت‌گیری تسلطی-گرایشی	۰/۱۵*	۱					
۳. جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی	۰/۲۱**	۰/۰۹	۱				

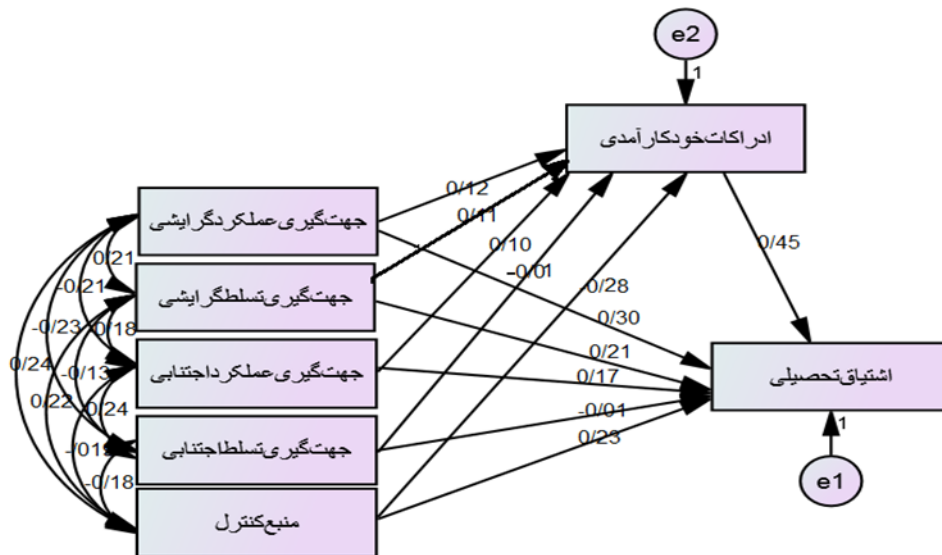
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۴. جهت گیری تسلطی-اجتنابی	۰/۱۱*	۰/۰۷	۰/۳۶**	۱			
۵. کانون کنترل درونی	۰/۰۶	۰/۲۶**	۰/۰۰	-۰/۱۷**			
۶. ادراکات خودکارآمدی	۰/۱۶**	۰/۱۵*	۰/۱۵*	-۰/۲۲**	۰/۳۳**	۱	
۷. اشتیاق تحصیلی	۰/۳۹**	۰/۲۷**	۰/۲۳**	-۰/۰۲	۰/۲۸**	۰/۵۵**	۱

۰/۰۵ < p ; ** ۰/۰۱ < p

داده های جدول ۲ نشان دهنده همبستگی معنادار بین اکثر متغیرهای پژوهش است. برای بررسی رابطه جهت گیری های هدف و کانون کنترل درونی با اشتیاق تحصیلی از طریق ادراک خودکارآمدی، تحلیل مسیر انجام شد.

در این راستا، پیش فرض ها بررسی شدند و نتایج نشان داد که توزیع داده ها نرمال بوده (چولگی و کشیدگی بین $3 \pm$)؛ بنابراین پیش فرض نرمال بودن مورد تأیید قرار گرفت. پیش فرض عدم هم خطی چند گانه متغیرهای پیش بین نیز تأیید شد، چرا که مقادیر عامل تورم واریانس جهت گیری های هدف عملکردی گرایشی، تسلطی گرایشی، عملکردی اجتنابی، تسلطی اجتنابی، کانون کنترل درونی و ادراکات خودکارآمدی به ترتیب ۱/۴۸، ۱/۳۲، ۱/۳۲، ۱/۲۹، ۱/۰۲ و ۱/۱۸ بوده و از حد بحرانی ۲ کمتر بود؛ مقادیر شاخص تحمل این متغیرها نیز به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۷، ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۹۸ و ۰/۸۵ بوده و از حد بحرانی ۰/۵ بیشتر و به حد مطلوب ۱ نزدیک بود. پیش فرض استقلال خطاهای متغیرهای پیش بین با آزمون دوربین-واتسون بررسی شد و با توجه به مقدار ۱/۷۱ که بین بازه بحرانی ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، این پیش فرض تأیید شد. شکل ۱ مدل پژوهش و ضرایب استاندارد را نمایش می دهد.

شکل ۱. مدل آزمون شده پژوهش



همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، در مدل آزمون شده پژوهش حاضر، فرض بر این بوده است که ادراکات خودکارآمدی در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف و کانون کنترل با اشتیاق تحصیلی نقش میانجی دارد. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۳ دیده می‌شود.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

TLI	IFI	NFI	CFI	GFI	P	χ^2/df	RMSEA	شاخص
۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۰۰۱	۴/۲	۰/۰۲	مدل

مندرجات مدل مسیر علی نشان می‌دهد، مدل نظری با مدل اندازه‌گیری شده برازش مطلوب دارد. چراکه شاخص‌های برازش مدل، جملگی در وضعیت مطلوب قرار دارند. به‌نحوی که مقدار ریشه میانگین مجذور برآورد خطا (RMSEA) در حد مطلوب (کمتر از ۰/۰۵) قرار دارد. همچنین نسبت χ^2/DF در حد مطلوب (مساوی یا کمتر از ۵) قرار دارد و شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش نسبی (NFI) شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص توکر لوئیس (TLI) جملگی در سطح مطلوب

(برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹۰) قرار دارند؛ بنابراین می‌توان استنباط نمود که جهت‌گیری‌های هدف و کانون کنترل، قادرند به واسطه ادراکات خودکارآمدی، تغییرات اشتیاق تحصیلی را به‌طور معنادار تبیین نمایند.

در راستای آزمون فرضیه‌ها و پاسخ‌دهی به سؤالات از ضرایب اثر (اندازه اثر) و آزمون مربوطه (t)، با سطح معنی‌داری $p \leq 0/05$ به شرح جدول ۴ استفاده شد.

جدول ۴. خلاصه اثرات مستقیم متغیرهای مستقل

متغیر مستقل	متغیر وابسته	حد بالا	حد پایین	اندازه اثر	T	P
عملکردی-گرایشی	اشتیاق تحصیلی	۰/۳۳	۰/۲۴	۰/۲۸	۴/۵۵	۰/۰۰۱
تسلطی-گرایشی	اشتیاق تحصیلی	۰/۳۴	۰/۲۶	۰/۳۰	۴/۷۴	۰/۰۰۱
عملکردی-اجتنابی	اشتیاق تحصیلی	۰/۲۶	۰/۱۶	۰/۲۱	۳/۶۷	۰/۰۰۱
تسلطی-اجتنابی	اشتیاق تحصیلی	-۰/۰۳	+۰/۰۲	-۰/۰۱	-۰/۱۱	۰/۶۵
کانون کنترل درونی	اشتیاق تحصیلی	۰/۲۸	۰/۱۹	۰/۲۳	۳/۸۲	۰/۰۰۱
ادراکات خودکارآمدی	اشتیاق تحصیلی	۰/۴۹	۰/۴۰	۰/۴۵	۵/۹۸	۰/۰۰۱
عملکردی-گرایشی	ادراکات خودکارآمدی	۰/۱۷	۰/۰۸	۰/۱۲	۲/۶۹	۰/۰۱
تسلطی-گرایشی	ادراکات خودکارآمدی	۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۱۱	۲/۴۳	۰/۰۱
عملکردی-اجتنابی	ادراکات خودکارآمدی	۰/۱۵	۰/۰۶	۰/۱۰	۲/۳۲	۰/۰۲
تسلطی-اجتنابی	ادراکات خودکارآمدی	-۰/۰۲	+۰/۰۱	-۰/۰۱	-۰/۱۰	۰/۶۷
کانون کنترل درونی	ادراکات خودکارآمدی	۰/۳۳	۰/۲۳	۰/۲۸	۴/۵۷	۰/۰۰۱

$P \leq 0/05$

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد اثر مستقیم جهت‌گیری‌های هدف عملکردی-گرایشی ($\beta=0/28, p<0/01$)، تسلطی-گرایشی ($\beta=0/30, p<0/01$)، عملکردی-اجتنابی ($\beta=0/21, p<0/01$)، کانون کنترل درونی ($\beta=0/23, p<0/01$) و ادراکات خودکارآمدی ($\beta=0/45, p<0/01$) بر اشتیاق تحصیلی مثبت و از نظر آماری معنادار است. همچنین اثر مستقیم جهت‌گیری‌های هدف عملکردی-گرایشی ($\beta=0/12, p<0/05$)، تسلطی-گرایشی ($\beta=0/11, p<0/05$)، عملکردی-اجتنابی ($\beta=0/10, p<0/05$) و کانون کنترل درونی ($\beta=0/28, p<0/01$) بر ادراکات خودکارآمدی مثبت و از نظر آماری معنادار است. باین حال اثر مستقیم جهت‌گیری‌های هدف تسلطی-اجتنابی بر اشتیاق تحصیلی ($\beta=-0/01, p>0/05$) و بر ادراکات خودکارآمدی ($\beta=-0/01, p>0/05$) معنادار نیست.

در راستای بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرهای برون‌زاد بر اشتیاق تحصیلی به‌واسطه ادراکات خودکارآمدی از روش بوت استراپ به شرح جدول ۵ استفاده شد.

جدول ۵. اثرات غیرمستقیم متغیرهای برون‌زاد

متغیر مستقل	میانجی	متغیر وابسته	اندازه اثر	t	معناداری/۰
عملکردی-گرایشی	ادراکات خودکارآمدی	اشتیاق تحصیلی	۰/۰۶	۲/۰۸	۰/۰۳
تسلطی-گرایشی	ادراکات خودکارآمدی	اشتیاق تحصیلی	۰/۰۵	۲/۰۳	۰/۰۴
عملکردی-اجتنابی	ادراکات خودکارآمدی	اشتیاق تحصیلی	۰/۰۴	۱/۹۷	۰/۰۵
تسلطی-اجتنابی	ادراکات خودکارآمدی	اشتیاق تحصیلی	-۰/۰۰۵	-۰/۰۶	۰/۸۹
کانون کنترل درونی	ادراکات خودکارآمدی	اشتیاق تحصیلی	۰/۱۳	۲/۷۵	۰/۰۱

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم جهت‌گیری‌های هدف عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی و کانون کنترل درونی بر اشتیاق تحصیلی به‌واسطه ادراکات خودکارآمدی، مثبت و از نظر آماری معنادار است؛ بااین‌حال اثر غیرمستقیم تسلطی-اجتنابی بر اشتیاق تحصیلی به‌واسطه ادراکات خودکارآمدی از نظر آماری معنادار نیست. لذا ادراکات خودکارآمدی روابط بین جهت‌گیری‌های هدف عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی و کانون کنترل درونی با اشتیاق تحصیلی را به‌طور مثبت میانجی‌گری می‌کند، اما قادر به میانجی‌گری رابطه جهت‌گیری‌های هدف تسلطی-اجتنابی با اشتیاق تحصیلی نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تعیین رابطه جهت‌گیری‌های هدف و کانون کنترل درونی با اشتیاق تحصیلی به‌واسطه ادراکات خودکارآمدی، انجام پذیرفت که در آن اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر محوری موردتوجه قرار گرفت چراکه این سازه مفهومی در حوزه مطالعات روانشناسی تربیتی به‌عنوان حلقه اتصال پردازش‌های شناختی و رفتارهای یادگیری قلمداد شده است و حصول و تحقق آن در فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند نقش انگیزشی مؤثر در جهت‌دهی رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. در این راستا، یافته‌های پژوهش نشان داد که بین جهت‌گیری‌های عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و بین جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی و اشتیاق تحصیلی رابطه وجود ندارد. این یافته با یافته‌های Jafari و همکاران (2024)، عزیزی و اوجی نژاد (۱۳۹۸)، Izadpanah

(2023)، Malekian و همکار (2022)، ملاابراهیمی‌لو و زارعی (۱۴۰۰)، Zhang و همکاران (2022) و Bruno و همکاران (2020) همسو است. در توضیح این روابط می‌توان بیان داشت، که اهداف عملکردی-گرایشی، نظیر کسب نمرات بالا و اثبات توانایی‌ها، موجب افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شوند. این نوع اهداف از طریق تقویت انگیزه و مشارکت در فرایند یادگیری، نقش مؤثری در ارتقای اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کنند. در این راستا، Ames and Archer (1988) بیان داشته‌اند اهداف تسلطی-گرایشی بر درک عمیق، تسلط بر محتوای درسی و رشد شایستگی‌های فردی تمرکز دارند. اتخاذ چنین رویکردی، تجربه‌ای مثبت از یادگیری برای دانش‌آموزان رقم می‌زند و در نتیجه به افزایش اشتیاق تحصیلی منجر می‌شود. بعلاوه، Zhang و همکاران (2022) بیان داشته‌اند دانش‌آموزانی که تکالیف درسی را دشوار ادراک می‌کنند، برای بازیابی انگیزه و اعتمادبه‌نفس خود به حمایت‌های بیرونی، نظیر حمایت معلمان و همسالان، رجوع می‌کنند؛ این حمایت‌ها می‌تواند در بازسازی اعتمادبه‌نفس و بهبود عملکرد تحصیلی آنان مؤثر باشد. در مورد عدم رابطه معنادار جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی با اشتیاق تحصیلی می‌توان بیان داشت که شرایط خاص محیط‌های آموزشی، تفاوت‌های فرهنگی یا ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در شکل‌گیری یا تضعیف این رابطه نقش داشته باشند؛ امری که نیازمند بررسی‌های بیشتر و طراحی پژوهش‌های جامع‌تر در آینده است.

یافته بعدی نشان داد بین کانون کنترل درونی و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با یافته‌های، Cui و همکاران (2023)، نریمانی و اکبری مجدر (۱۴۰۰)، شعبانی و عابدی (۱۳۹۹) همسو و با یافته Khalife و همکاران (2018) ناهم‌سو است. در تبیین این یافته Graham (1994) بیان نمود، نسبت‌دادن موفقیت‌ها به عواملی درونی و قابل کنترل مانند تلاش و مهارت‌های شخصی، انگیزش تحصیلی را تقویت می‌کند؛ اما نسبت‌دادن شکست‌ها به عواملی غیرقابل کنترل مانند شانس یا ویژگی‌های ثابت (مثل هوش)، انگیزه و اشتیاق تحصیلی را کاهش می‌دهد.

همچنین، یافته دیگر نشان داد بین ادراکات خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد این نتیجه با پژوهش‌های Schunk (1995)، Saffari Bidhendi و همکاران (2018)، جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۹)، صیادی و سلیمانی (۱۴۰۱)، عزیزی و اوجی نژاد (۱۳۹۸) و Malekian و همکار (2022) همسو است. در تبیین این یافته، Schunk

(1991) بیان می‌کند که باور به توانایی‌ها تأثیر قابل توجهی بر انگیزه و اشتیاق تحصیلی دارد. احساس توانایی در مواجهه با چالش‌ها موجب افزایش انگیزه، مشارکت و عملکرد تحصیلی می‌شود، درحالی‌که اعتماد به نفس پایین، کاهش انگیزه و اشتیاق را به دنبال دارد. از این رو، افزایش خودکارآمدی می‌تواند بهبود قابل ملاحظه‌ای در انگیزه و اشتیاق تحصیلی ایجاد کند. یافته‌های بعدی نشان دادند که بین جهت‌گیری‌های عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی و ادراکات خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد. با این وجود بین جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی و ادراکات خودکارآمدی رابطه معناداری مشاهده نشد. این یافته با یافته‌های عزیزی و اوجی نژاد (۱۳۹۸)، Zhang و همکاران (2022)، Pablo و همکاران (2020)، Liu و همکاران (2022) و Honicke و همکاران (2019) همسو و با یافته‌های جاسمی (۱۳۹۸) ناهم‌سو است. همچنین، نتایج نشان داد که ادراکات خودکارآمدی، رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های هدف و اشتیاق تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. به گونه‌ای که جهت‌گیری‌های عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی، از طریق افزایش ادراکات خودکارآمدی، تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی داشتند. درحالی‌که جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی به واسطه ادراکات خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر ندارد. با توجه به اینکه مطالعات پیشین به طور مستقیم نقش میانجی ادراکات خودکارآمدی را در رابطه بین انواع جهت‌گیری هدف و اشتیاق تحصیلی بررسی نکرده‌اند، شواهد همسو یا ناهم‌سو در این زمینه موجود نیست. در تبیین این یافته‌ها، Liu و همکاران (2022) بیان می‌کنند افرادی که به توانمندی‌های خود اعتماد دارند، برای اثبات شایستگی‌هایشان تلاش می‌کنند و این خودکارآمدی موجب افزایش انگیزه، یادگیری و اشتیاق در انجام وظایف تحصیلی می‌شود. در مقابل، Pintrich و همکاران (2012) معتقدند که جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی ناشی از ترس از شکست باعث اجتناب از موقعیت‌های چالش‌برانگیز می‌شود. عدم وجود رابطه معنادار بین جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی و ادراکات خودکارآمدی ممکن است به تفاوت‌های فردی، فرهنگی یا محدودیت‌های روش‌شناسی مربوط باشد. همچنین، Schunk (1991) تأکید می‌کند که باور به توانایی‌های فردی نقش کلیدی در تقویت انگیزه و اشتیاق تحصیلی دارد؛ به طوری که خودکارآمدی بالا، مشارکت فعال و غلبه بر چالش‌ها را افزایش می‌دهد و کاهش آن موجب افت اشتیاق می‌شود.

همچنین یافته‌ها نشان داد که بین کانون کنترل درونی و ادراکات خودکارآمدی رابطه وجود دارد. این یافته با یافته Hou and Zhang (2023)، همسو و با یافته Haidari و همکاران (2023) ناهم‌سو است. افزون بر این، یافته‌ها بیانگر آن بودند که ادراکات خودکارآمدی، رابطه‌ی میان کانون کنترل درونی و اشتیاق تحصیلی را به‌طور معناداری میانجی‌گری می‌کند. از آنجا که پژوهش‌های پیشین به‌طور مستقیم به نقش میانجی ادراکات خودکارآمدی در این رابطه نپرداخته‌اند، شواهد همسو یا ناهم‌سو در این زمینه وجود ندارد. بعلاوه نتایج حاکی از آن بودند که جهت‌گیری‌های عملکردی-گرایشی، تسلطی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی از طریق ادراکات خودکارآمدی تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارند، درحالی‌که جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی از این مسیر تأثیر معناداری نداشت. در تبیین رابطه بین کانون کنترل درونی و ادراکات خودکارآمدی Schunk (2001) بیان نموده که کانون کنترل درونی می‌تواند انگیزه فرد را برای دستیابی به موفقیت افزایش دهند. این امر باعث بهبود مهارت‌ها، تقویت خودکارآمدی و ارزیابی دقیق‌تر از توانایی‌ها و موفقیت‌ها می‌شود و درنهایت به ایجاد انگیزه و اشتیاق بیشتر برای ادامه تلاش در راستای موفقیت کمک می‌کند. همچنین در تبیین رابطه کانون کنترل درونی و اشتیاق تحصیلی Graham (1994) عنوان نمود که نسبت دادن موفقیت‌ها به عوامل درونی مانند تلاش، انگیزش را افزایش می‌دهد، درحالی‌که نسبت دادن شکست‌ها به عوامل غیرقابل کنترل، موجب کاهش انگیزش می‌شود. مبتنی بر این یافته‌ها، می‌توان بیان داشت که پدیده اشتیاق تحصیلی در یک دهه اخیر پژوهش‌های متنوعی را به خود اختصاص داده و اغلب این پژوهش‌ها در قالب روابط خطی و مستقیم بین متغیرها انجام پذیرفته است. لکن در پژوهش‌های علوم انسانی به‌ویژه روانشناسی، تبیین‌های خطی در مورد متغیرها چندان با واقعیت انطباق ندارد چراکه روابط علی-ساختاری موجود بین متغیرهای روان‌شناختی ایجاب می‌کند که مطالعات مربوط به این پدیده‌ها در غالب روابط ساختاری انجام گیرد. ازاین‌رو، یافته‌های این مطالعه به لحاظ این که این روابط را به‌صورت ساختاری و سلسله مراتبی بررسی نموده است از نوآوری در این عرصه برخوردار بوده است.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که جهت‌گیری‌های هدف و کانون کنترل درونی از طریق افزایش خودکارآمدی، نقش مؤثری در ارتقای اشتیاق تحصیلی دارند؛ بنابراین، طراحی محیط‌های یادگیری که این نوع جهت‌گیری‌ها را تقویت کند، همراه با آموزش

مهارت‌های مقابله با شکست و پرورش کانون کنترل درونی، می‌تواند به افزایش انگیزه و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، شناسایی دانش‌آموزانی با جهت‌گیری‌های اجتنابی و ارائه حمایت روان‌شناختی به آن‌ها، برای حفظ انگیزش و سلامت روان تحصیلی ضروری است.

این پژوهش محدودیت‌هایی دارد، ازجمله اینکه تنها بر روی دانش‌آموزان یک منطقه خاص انجام‌شده و نتایج آن قابل تعمیم به سایر مناطق یا گروه‌های سنی نیست. همچنین، به دلیل مقطعی بودن پژوهش، روابط علت و معلولی قابل بررسی نیست. علاوه بر این، عوامل بیرونی مانند شرایط خانوادگی و محیط مدرسه، که می‌توانند بر ادراکات خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار باشند، در پژوهش لحاظ نشده‌اند. از سویی مطابق با پیشینه نظری و پژوهشی، امکان بررسی نقش عوامل مداخله‌گر از قبیل ویژگی‌های عینی، سبک‌های یادگیری و هوش که هرکدام در شکل‌گیری اشتیاق تحصیلی نقش بسزایی دارند، وجود نداشت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به بررسی عواملی همچون شرایط خانوادگی، محیط مدرسه و ویژگی‌های فرهنگی پرداخته شود که می‌توانند تأثیر قابل توجهی بر ادراکات خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی داشته باشند. بررسی تفاوت‌های فردی مانند سطح هوش، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری به‌عنوان متغیرهای مداخله‌گر نیز می‌تواند به تبیین بهتر روابط موجود کمک کند.

منابع

- اسکندری، الهام، امیری، شعله، و قمرانی، امیر (۱۳۹۹). تأثیر آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی پسران عادی و نارساخوان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۲۲(۳)، ۱۲۳-۱۳۶.
<http://icssjournal.ir/article-1-915-fa.html>
- اعرابیان، اقدس، خداپناه، محمد کریم، حیدری، محمود، و صالح صدق پور، بهرام. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۸(۴) (پیاپی ۳۲)، ۳۶۰-۳۷۱. SID.
<https://sid.ir/paper/54548/fa>
- برخورداری شریف‌آباد، معصومه، و فلاح، مهدیه. (۱۴۰۱). تأثیر تمرینات ذهن آگاهی بر خودکارآمدی پرستاران زن: یک مطالعه تجربی. *نشریه پرستاری ایران*، ۳۵(۱۴۰)، ۶۳۰-۶۴۰.
<http://ijn.iuums.ac.ir/article-1-3597-fa.html>
- برزگر بفروئی، فاضل، صالح پور، مصطفی، و امام جمعه، سید محمدرضا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی منبع کنترل و عزت‌نفس با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اردکان، *روانشناسی مدرسه*، ۳(۲)، ۷-۱۴. <https://civilica.com/doc/1440556>
- پورکهنایی، زهرا (۱۳۹۴). *اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر در معرض خطر اعتیاد*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- جاسمی، خدیجه. (۱۳۹۸). بررسی نقش جهت‌گیری هدف بر خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۲(۱)، ۴۸-۵۲. 10.22034/naes.2020.105121
- جوادی علمی، لیلا؛ اسدزاده، حسن؛ دلاور، علی و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۹). مدل‌بایی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۴)، ۱-۱۹. 10.22084/j.psychogy.2019.16774.1798
- چارستاد، پروانه، و رامین‌مهر، حمید (۱۳۹۵). *روش تحقیق کمی با کاربرد مدل‌سازی معادلات ساختاری (نرم‌افزار لیزرل)*. نوبت چاپ ۲. تهران: ترمه.
- خداپناه، فاطمه و تمنایی فر، محمدرضا. (۱۴۰۳). پیش‌بینی تمایزی بهزیستی تحصیلی بر اساس شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۰(۷۲)، ۱۶۱-۱۸۸. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73512.3835>

شعبانی، زهرا و عابدی، مریم (۱۳۹۹). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای مقابله‌ای، اضطراب امتحان و سبک‌های اسنادی. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۶ (۱۹)، ۵۱-۶۶.

20.1001.1.27172260.1399.6.19.6.1

صدری، محمدرضا، گل‌پرور، محسن، آقایی، اصغر، و گیلیم، لورا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش بسته معنامحور تحصیلی مبتنی بر نظریه انسان سالم و آموزش روان‌شناسی مثبت‌نگر بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی ساکن دانمارک. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۷ (۶۲)، ۲۰۵-۲۲۶.

<https://doi.org/10.22054/jep.2022.61454.3372>

صیادی، یاسر و سلیمانی، حبیب. (۱۴۰۱). بررسی رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی.

تدریس پژوهی، ۱ (۱۰)، ۸۱-۱۰۶.

<https://www.doi.org/10.34785/J012.2022.004>

عاشوری، جمال (۱۳۸۹). نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از هم‌تایان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه سمنان.

عباسی، مسلم، درگاهی، شهریار، پیرانی، ذبیح، بنیادی، فرزانه (۱۳۹۴). نقش تعلل ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵، ۱۶۰-۱۶۹.

<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-fa.html>

عزیزی، بهنام، و اوجی نژاد، احمدرضا. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۳)، ۳۱۵-۳۳۵.

20.1001.1.20086369.1398.10.39.15.3

عنایتی، آرام (۱۳۹۹). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و امید به زندگی بر اساس سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر جوانرود (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور، مرکز جوانرود.

مشتاقی، سعید. (۱۳۹۱). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت.

فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵ (۲)، ۸۹-۹۴. <http://edcbmj.ir/article-1-252-fa.html>

ملاپراهمی‌لو، الهه، و زارعی، حیدرعلی. (۱۴۰۰). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۶ (۳)، ۹۱-۱۰۲.

20.1001.1.24765600.1400.6.3.6.3

نریمانی، محمد و اکبری مجدر، لیلا (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای سبک‌های اسناد در رابطه بین خلاقیت هیجانی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان (مطالعه مروری)، دومین همایش ملی مدرسه آینده. <https://civilica.com/doc/1404449>

References

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). The role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. *Journal of Education in Medical Sciences*, 15, 160-169. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-fa.html> [In Persian]
- Al-Adamat, O., Soleiman, M., & Khaled, B. (2022). Academic passion and its relationship with achievement motivation among students of Faculty of Educational Sciences at the Al al-Bayt University. *Dirāsāt*, 49(4). <https://doi.org/10.35516/edu.v49i4.3332>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Ashouri, J. (2010). *The role of motivational strategies, cognitive learning strategies and peer learning in predicting academic achievement* [Master's thesis in Psychology]. Semnan University. [In Persian]
- Azizi, B., & Oji Nejad, A. (2019). The mediating role of academic engagement in the relationship between goal orientation and academic self-efficacy. *A New Approach in Educational Management*, 10(3), 315-335. <https://doi.org/20.1001.1.20086369.1398.10.39.15.3> [In Persian]
- Bageri, M., Bafroei, K. B., & Estabragi, M. (2022). Structural equation model for predicting academic enthusiasm based on attribution styles and psychological capital with the mediation of infatuation experience in university students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(47), 32-16. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7229>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barimani, A., Rashid Rostami, K., Esmaeilshad, B., & Atashi, F. (2021). Relationship between academic burnout and academic performance with the mediating role of self-regulatory in students. *Biannual Journal of Education and Experience*, 4, 215-234. https://journals.iau.ir/article_687037.html
- Barkhordari Sharifabad, M., & Fallah, M. (2022). The effect of mindfulness exercises on self-efficacy of female nurses: An experimental study. *Iranian Journal of Nursing*, 35(140), 630-640. <http://ijn.iuims.ac.ir/article-1-3597-fa.html> [In Persian]
- Barzegar Bafrouei, F., Salehpour, M., & Emamjomeh, S. M. (2012). Investigating the relationship between locus of control and self-esteem with creativity in high school students in Ardakan. *School Psychology*, 3(2), 7-14. <https://civilica.com/doc/1440556> [In Persian]
- Bruno, A., Toczek-Capelle, M. C., & Darnon, C. (2020). Facing the risk of upward mobility: Performance-avoidance goals and social class among high-school students. *The Journal of Social Psychology*, 160(4), 496-508. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1681353>

- Charstaad, P., & Ramin Mehr, H. (2016). *Quantitative research method with the application of structural equation modeling (LISREL software)* (2nd ed.). Termeh Publications. [In Persian]
- Chichekian, T., & Vallerand, R. J. (2022). Passion for science and the pursuit of scientific studies: The mediating role of rigid and flexible persistence and activity involvement. *Learning and Individual Differences*, 93, 102114. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102104>
- Cui, H., Bi, X., Chen, W., Gao, T., Qing, Z., Shi, K., & Ma, Y. (2023). Gratitude and academic engagement: Exploring the mediating effects of internal locus of control and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 14, 1287702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1287702>
- Ebrahian, A., Khodapanahi, M. K., Heidari, M., & Saleh Sedghpour, B. (2004). Investigating the relationship between self-efficacy beliefs on mental health and academic achievement of students. *Journal of Psychology*, 8(4), 360-371. <https://sid.ir/paper/54548/fa> [In Persian]
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Enaiati, A. (2020). *Predicting psychological well-being and life expectancy based on attributional styles of male high school students in Javanroud* [Master's thesis]. Payame Noor University, Javanroud Center. [In Persian]
- Eskandari, E., Amiri, S., & Ghamarani, A. (2020). The effect of optimistic attributional style training on self-efficacy in normal and dyslexic boys. *Advances in Cognitive Science*, 22(3), 123-136. <http://icssjournal.ir/article-1-915-fa.html> [In Persian]
- Fernandez-Perez, V., & Martin-Rojas, R. (2022). Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: The moderating effects of cooperative learning. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100600. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100600>
- Fredericks, 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Garg, N., Singh, A., & Vaishnav, K. (2024). Reviewing the relationship between locus of control and self-efficacy among students. *International Journal of Novel Research and Development*, 9(5), 754-758. <https://www.ijnrd.org/IJNRD2405799>
- Graham, S. (1994). Classroom motivation from an attributional perspective. In H. F. O'Neil, Jr. & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 31-48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203052686>
- Gredler, M. E. (1986). *Learning and instruction: Theory into practice*. Macmillan.
- Haidari, S. M., Koçoğlu, A., & Kanadlı, S. (2023). Contribution of locus of control, self-efficacy, and motivation to student achievement: A meta-analytic structural equation modelling. *Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(3), 245-261. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160308>
- Honicke, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: Exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689-703. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1683000>
- Hou, Y., & Zhang, Q. (2023). The influence of attribution style on academic self-efficacy among college students. *Journal of Clinical Psychology and Mental Health*, 3(1). <https://doi.org/10.59657/2993-0227.brs.24.021>

- Itasanmi, S. A., Ajani, O. A., Mabayoje, D. E., & Odiaka, S. I. (2023). Predictive influence of locus of control on adult learners' academic attitude and engagement. *Nurture*, 17(4), 324–336. <https://doi.org/10.55951/nurture.v17i4.503>
- Izadpanah, S. (2023). The mediating role of academic passion in determining the relationship between academic self-regulation and goal orientation with academic burnout among English Foreign Language (EFL) learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 933334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933334>
- Jafari, S. G., Sharifi, T., Chorami, M., & Ahmadi, R. (2024). The role of academic motivation in self-regulation, goal orientation, and passion among medical students with self-handicapping behaviors. *Educational Research in Medical Sciences*, 13(1), e151408. <https://doi.org/10.5812/ermsj-151408>
- Jasemi, K. (2019). Investigating the role of goal orientation on creative self-efficacy of sixth-grade elementary students. *New Approach in Educational Sciences*, 2(1), 48-52. <https://doi.org/10.22034/naes.2020.105121> [In Persian]
- Javadi Elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A., & Dortaj, F. (2020). Modeling the structural relationships of students' academic engagement based on transformational teaching, academic self-efficacy with the mediation of academic vitality. *Cognitive Strategies in Learning*, 8(14), 1-19. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2019.16774.1798> [In Persian]
- Khalife, J., Zarifsanaiy, N., Bazrafkan, L., & Keshavarzi, F. (2018). The relationship between learning styles, locus of control, and academic achievement among virtual learners at Shiraz University of Medical Sciences. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 9(4), e87178. <https://doi.org/10.5812/ijvlms.87178>
- Khodapanah, F., & Tamannaifar, M. R. (2024). Discriminant prediction of academic well-being based on self-compassion, happiness and academic self-efficacy. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 20(72), 161-188. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73512.3835> [In Persian]
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Kumar, D., Upadhyay, Y., Yadav, R., & Goyal, A. K. (2022). Psychological capital and innovative work behavior: The role of mastery orientation and creative self-efficacy. *International Journal of Hospitality Management*, 102, 103157. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2022.103157>
- Liu, Q., Du, X., & Lu, H. (2022). Teacher support and learning engagement of EFL learners: The mediating role of self-efficacy and achievement goal orientation. *Current Psychology*, 42, 12089–12101. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04043-5>
- Luo, Q., Ahmadi, R., & Izadpanah, S. (2024). Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship of social support with academic enthusiasm and academic vitality. *Heliyon*, 10(12), e33253. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33253>
- Malekian, N., & Pali, S. (2022). The relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence. *Management and Educational Perspective*, 4(1), 53–71. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.316798.1085>
- Molaebrahimilou, E., & Zarei, H. (2021). Predicting academic engagement based on self-determination and goal orientation of female high school students. *Quarterly Journal of Teacher Professional Development*, 6(3), 102-91. <https://doi.org/20.1001.1.24765600.1400.6.3.6.3> [In Persian]

- Moshtaghi, S. (2012). Predicting academic achievement based on achievement goal orientation. *Quarterly Journal of Educational Strategies*, 5(2), 89-94. <http://edcbmj.ir/article-1-252-fa.html> [In Persian]
- Narimani, M., & Akbari Mojdar, L. (2021). The mediating role of attributional styles in the relationship between emotional creativity and academic engagement in students (A review study). *The Second National Conference on The Future School*. <https://civilica.com/doc/1404449> [In Persian]
- Pablo, U. S., Carlos, S. B., & Víctor, M. L. (2020). The mediating role of goal orientation (task) in the relationship between engagement and academic self-concept in students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8323. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228323>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Pourkekhahi, Z. (2015). *The effectiveness of metacognitive strategy training on academic performance and academic engagement of male students at risk of addiction* [Master's thesis]. Shahid Bahonar University of Kerman. [In Persian]
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Sadri, M. R., Golparvar, M., Aghaei, A., & Gilliam, L. (2021). The effectiveness of meaning-centered educational package training based on healthy human theory and positive psychology training on academic engagement of Iranian students living in Denmark. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 17(62), 205-226. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.61454.3372> [In Persian]
- Saffari Bidhendi, S., Karbasi, M., & Vakilian, M. (2018). Predicting the academic eagerness on the basis of emotional intelligence and educational self-efficacy in students of Hamadan of Islamic Azad University. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 6(3), 332-338. <https://doi.org/10.24896/jrmds.20186332>
- Sayadi, Y., & Soleimani, H. (2022). Investigating the relationship between academic self-efficacy and academic engagement considering the mediating role of self-regulation among English language students. *Teaching Research*, 1(10), 81-106. <https://www.doi.org/10.34785/J012.2022.004> [In Persian]
- Schell, E. P. (2022). Passion, parenting, or something else? A cross-cultural analysis of university students' academic decision-making. In C. S. S. Sanger & N. W. Gleason (Eds.), *Reimagining mobility in higher education* (pp. 3-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93865-9_1
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125-151). Routledge.
- Shabani, Z., & Abedi, M. (2020). Predicting academic achievement based on coping strategies, test anxiety and attributional styles. *Dynamics in Humanities Education*, 6(19), 51-66. <https://doi.org/20.1001.1.27172260.1399.6.19.6.1> [In Persian]
- Suralaga, F., Azkiyah, S. N., Dhowi, B., Nisa, Y. F., & Rahmawati, Y. (2021). The role of moral self-regulation in mediating the effect of goal orientation on academic integrity. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 902-915. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5720>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Yiming, Y., Shi, B., Alghamdi, A. A., Kayani, S., & Biasutti, M. (2023). Social support and self-efficacy as mediators between internal locus of control and adolescents' physical activity. *Sustainability*, 15(7), 5662. <https://doi.org/10.3390/su15075662>
- Yongmei, H., & Qiao, Z. (2024). The influence of attribution style on academic self-efficacy among college students. *Journal of Clinical Psychology and Mental Health*, 3(1), 1–5. <https://doi.org/10.59657/2993-0227.brs.24.021>
- Zare Bidoki, F., Arefmanesh, Z., & Barzegari Khaneghah, J. (2023). The effect of goal orientation on auditors' judgment performance with the mediating role of self-efficacy. *Journal of Social Behavior and Community Health*, 7(1). <https://doi.org/10.18502/jsbch.v7i1.12800>
- Zhang, Y., Guan, X., Ahmed, M. Z., Jobe, M. C., & Ahmed, O. (2022). The association between university students' achievement goal orientation and academic engagement: Examining the mediating role of perceived school climate and academic self-efficacy. *Sustainability*, 14 (10), 6304. <https://doi.org/10.3390/su14106304>
- Zinczuk-Zielazna, J. (2021). *Pasja studiowania a samoregulacja, emocje i jakość relacji akademickich* [Passion for studying and self-regulation, emotions and quality of academic relationships]. Wydawnictwo Rys.