

پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت^۱

زهرا براتی^۲، ولی‌الله فرزاد^۳، بهرام صالح صدقپور^۴، پریسا تجلی^۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۲۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۰۳/۲۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت است. روش پژوهش توصیفی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ هستند. تعداد افراد نمونه جمعاً ۴۰۱ دانشجو است که با روش خوشه‌ای (۲۰ کلاس کارشناسی از پنج دانشکده واحد تهران مرکزی) انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی اون و فرامن (۱۹۸۸)، مقیاس راهبردهای یادگیری وین اشتاین (۱۹۸۷)، پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی پینتریچ و همکاران (۲۰۱۱) و پرسشنامه اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۱۹۸۸) بود. داده‌های گردآوری شده با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت براساس داده‌های تجربی از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین اثر مستقیم و غیرمستقیم راهبردهای یادگیری و ارزش‌های

۱. این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکتری تخصصی است.

۲. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۳. دانشیار، روان‌شناسی عمومی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۴. دانشیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۵. استادیار، گروه آموزشی روان‌شناسی کودکان استثنایی-تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران،

تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید قرار گرفت. در نتیجه می‌توان گفت که اهداف پیشرفت به طور مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی اثر می‌گذارد. **واژگان کلیدی:** خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای یادگیری، ارزش‌های تحصیلی، اهداف پیشرفت.

مقدمه

یکی از مسائل مهم در نظام‌های آموزشی ایجاد شرایط لازم برای موفقیت تحصیلی است. در نگاه کلی، عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی به دو دسته عوامل بیرونی و درونی قابل تقسیم هستند. از میان عوامل بیرونی می‌توان به موقعیت یادگیری، مشارکت یادگیرندگان در امر یادگیری، کتاب‌های درسی، رسانه‌های کمک آموزشی، روش تدریس و غیره اشاره کرد. همچنین عواملی مانند آمادگی یادگیرنده، هوش عمومی، استعداد، انگیزه، نیاز به پیشرفت و خودکارآمدی را می‌توان به‌عنوان عوامل درونی مؤثر بر موفقیت تحصیلی مطرح نمود (طالب زاده نوبریان، ابوالقاسمی، عشوری نژاد و موسوی، ۱۳۹۰). یکی از مهم‌ترین عوامل درونی موفقیت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی^۱ است که در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است (رستمی و علی آبادی، ۱۳۹۳).

برحسب نظر بندورا^۲ (۱۹۹۷) وقتی فرد باور داشته باشد که توانایی پیشرفت و کسب موفقیت در زمینه‌ی تحصیل را داراست به خودکارآمدی تحصیلی دست یافته است. طبق نظر بندورا، باورهای خودکارآمدی شخصی، به‌طور دقیق تفسیر او از کارهای گذشته نیست؛ بلکه ابزاری هستند است که چگونگی تعامل او را با محیط و افراد دیگر ممکن می‌سازد. خودکارآمدی ادراک شده قضاوت فرد درباره لیاقت‌های خویش است (بندورا، ۱۹۹۷). از این جهت شناخت متغیرهای مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی، به پیش‌بینی بهتر از این متغیر می‌انجامد. دانشجویانی که دارای خودکارآمدی بیشتری هستند، اهداف سطح بالاتری را برای خود تنظیم می‌کنند که نهایتاً بر موفقیت آن‌ها منتهی می‌شود. به عبارتی خودکارآمدی به‌عنوان یک متغیر پیش‌بینی کننده قوی در پیشرفت و موفقیت تحصیلی تلقی می‌شود (شیخ احمدی، زندی، اکبری و یار احمدی، ۱۳۹۹). شناسایی متغیرهای پیش‌بین خودکارآمدی تحصیلی، از یک سو، پیشگیری از پیامدهای شکست در

-
1. Academic self-efficacy
 2. Bandura



مدرسه و پدیدآوری محیطی خوش آیند برای یادگیری را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر می‌تواند در دستیابی به روش‌های مناسب و تکیه بر اولویت‌های کاربردی کمک کند. دانشجویان در دوران تحصیلی با عوامل متعددی روبه‌رو هستند که می‌تواند انگیزه و تلاش آن‌ها را تحت تأثیر خود قرار داده و پیشرفت و عملکرد دانشجویان را با فراز و فرود مواجه سازد؛ یکی از این عوامل استفاده از راهبردهای یادگیری^۱ توسط دانشجویان است. راهبردهای یادگیری به انواع مختلفی از اعمال ارادی و آگاهانه اطلاق می‌شود که توسط یادگیرندگان برای دستیابی به اهداف یادگیری اتخاذ می‌شود. این راهبردها از فعالیت‌های کلی از قبیل مشاهده یک فرد ماهر یا تمرین یک مهارت تا فعالیت‌های ریز از قبیل مرور ذهنی اطلاعات یا انتقال اطلاعات جدید به دانش‌آموزان و ذخیره شدن اطلاعات را در بر می‌گیرد (ولهم،^۲ مک دانیل^۳ و لیتل^۴، ۲۰۱۶). دمبو^۵ (۲۰۰۲) راهبردهای یادگیری را به دو دسته راهبردهای شناختی و فراشناختی تقسیم نموده است. راهبردهای شناختی در واقع راهبردهای یادگیری و یادآوری هستند. راهبردهای شناختی به ما کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه‌ای را برای ترکیب با اطلاعات قبلی و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده کنیم و شامل فرایندهای تکرار یا مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی می‌شوند. از سوی دیگر راهبردهای فراشناختی ابزاری برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آن‌ها هستند، به سخن دیگر، یادگیرنده به کمک راهبردهای فراشناختی، از راهبردهای شناختی خود حداکثر استفاده را می‌برد. تعیین هدف برای یادگیری، طرح سؤال برای مطالبی که خوانده می‌شود و ارزشیابی برای آن چه خوانده شده است و تنظیم سرعت و یا هدف‌گیری از جمله این راهبردهاست. برخی از فرایندهای کنترل، شامل توجه و دقت، مرور ذهنی و بسط دادن مطالب است. این فرایندهای کنترل اجرایی را گاهی مهارت‌های فراشناختی می‌نامند، چرا که این فرایندها را می‌توان به طور ارادی و عمدی برای نظم بخشی به شناخت به کار برد. میزان موفقیت دانشجویان در تکالیف یادگیری، بستگی به کاربرد مؤثر راهبردهای یادگیری دارد. استفاده از راهبردهای یادگیری به‌ویژه در خلال

-
1. learning strategies
 2. Wahlheim
 3. McDaniel
 4. Little
 5. Dembo

یادگیری می‌تواند فرایند نتایج و عملکرد یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد (یئو و فازیو^۱، ۲۰۱۸). پژوهش‌های مختلفی درباره چگونگی تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری انجام گرفته و عموماً نشان داده‌اند، یادگیرندگان که از راهبردهای درست و متناسب با تکالیف یادگیری استفاده می‌کنند، در فعالیت‌های خود به پیشرفت بیشتری دست می‌یابند (شلفیر، ۲۰۰۹). پیک و میلر^۲ (۲۰۱۰) نیز معتقدند که هر چه فراگیران از این راهبردها بیشتر استفاده کنند؛ در اجرای وظیفه خود بهتر عمل می‌کنند و موفقیت بیشتری به دست می‌آورند. بررسی‌های اسوالاندر و توب^۳ (۲۰۰۹) در این زمینه نشان داد فراگیرانی که بیشتر از این راهبردها آگاهند و آن‌ها را به کار می‌گیرند، به مراتب انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی مانند: احساس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی بالاتر، اضطراب شرکت در آزمون کمتر و موفقیت تحصیلی بالاتری نسبت به دیگر فراگیران دارند. ضیغمیان و معینی کیا (۱۳۹۸) نیز در مطالعه‌ی فراتحلیل خود نشان دادند، برآیند پژوهش‌های پیشین حاکی از اندازه اثر معنادار راهبردهای یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی است.

یکی از مهم‌ترین پدیده‌هایی که ذهن پژوهشگران علوم انسانی را به خود جلب کرده است، پدیده‌ی ارزش‌هاست. ارزش‌ها نمایان‌گر اهداف اساسی و معرف تمامی اجزاء رفتار هستند (کینونن، پائولاکاناهو، تلوانن، ماکیکانگز و لپالینن^۴، ۲۰۱۸). در مفاهیم دانشگاهی این گونه نشان داده می‌شود که تشویق هر دانشجو نقش مهمی در ایجاد انگیزه و علاقه او داشته و در دراز مدت، در وی جهت تلاش برای مشخص نمودن اهداف سطح بالاتر، علاقه ایجاد نماید. این امر می‌تواند به تعیین اهداف اکتشابی انتخابی و نیز تلاش برای کسب اهداف بالاتر منجر شود (ونتزل^۵، ۲۰۰۵). تشویق دانشجو از طریق ارزش دادن به اهدافی است که برای رسیدن به آن جهت‌گیری می‌کند. در حوزه‌ی آموزش از این ارزش‌ها با عنوان ارزش‌های تحصیلی نام برده می‌شود (دی وال، بامیستر و وهز^۶، ۲۰۰۸). ارزش‌های تحصیلی دانشجویان، عواملی مهم در اتخاذ تصمیمات توسط آنان به شمار می‌رود و انگیزه‌ی مناسبی جهت نیل آنان به رویکردهای دارای ارزش مثبت و نیز

-
1. Yeo & Fazio
 2. Peak & Miller
 3. Swalander & Taube
 4. Kinnunen & Puolakanaho & Tolvanen & Mäkikangas Lappalainen
 5. Wentzel
 6. DeWall & Baumeister & Vohs



جلوگیری از امور دارای ارزش منفی هستند. ارزش یک هدف به این جهت اهمیت دارد که هم تعیین‌کننده‌ی مشارکت و هم پیگیری دانشجو برای رسیدن به آن هدف است. به عبارتی بر اساس ارزش یک هدف فرد تصمیم می‌گیرد که آن هدف را دنبال کرده و برای تحقق آن تلاش نماید یا خیر (چن و پراکتور^۱، ۲۰۱۷). ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را می‌توان به دو بعد ارزش‌های تکالیف تحصیلی^۲ و ارزش‌های نمره^۳ تقسیم کرد. ارزش تکالیف تحصیلی به معنای قضاوت در مورد مفید بودن و ارزشمند بودن محتوا برای دانشجو است. ارزش نمره، به معنای قضاوت دانشجویان در مورد حداقل نمره‌ی رضایت بخش در طول دوره تحصیلی به هر ترم است (دی وال، بامیسترو و هز، ۲۰۰۸). لایتز و مایترز^۴ (۲۰۱۰) پژوهشی در حوزه ارزش‌ها و نظام ارزشی انجام دادند که نتایج پژوهش نشان داد ارزش‌های فردی دانشجویان از قبیل امنیت، موفقیت و لذت‌طلبی تا زمانی که تأثیرات ارزش‌های فردی سنت، هم‌نوایی، جهان‌گرایی، خوداتکایی و برانگیختگی ظاهر نشده‌اند، رویکرد کسب موفقیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. پژوهش انجام یافته توسط هاراکیویکز، بارون، پینتریچ، الیوت و تراش^۵ (۲۰۰۲) نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که برای تکالیف ریاضی ارزش کاربردی بیشتری قائل هستند، لذت بیشتری را در این درس تجربه می‌کنند. موسولیدز و فلیپو^۶ (۲۰۰۵) نشان دادند که بین باورهای انگیزشی ارزش تکلیف و خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع است، ارتباط مثبتی وجود دارد.

در تعلیم و تربیت مفهوم خودکارآمدی تحصیلی، رابطه جدایی‌ناپذیری با اهداف پیشرفت برای یادگیری دارند. در سال‌های اخیر، اهداف پیشرفت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین چارچوب‌های نظری برای مفهوم‌سازی و بررسی پیامدهای تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (الیوت و مک گرگور^۷، ۲۰۰۱). اهداف پیشرفت در واقع معرف یک سیستم معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که دارای پیامدهای شناختی، عاطفی و

-
1. Chen & Proctor
 2. Task values
 3. Grade values
 4. Lietz & Matthews
 5. Harackiewicz & Barro & Thrash
 6. Mousoulides & Philippou
 7. Elliot & McGregor

رفتاری هستند و فراگیران برای تفسیر اعمال خود از آنها استفاده می‌کنند (دوئک و لگت^۱، ۱۹۸۸، کاپلان و ماهر^۲، ۲۰۰۷). در نظریه اهداف پیشرفت فرض بر این است که اهداف فراگیران پیش‌بینی کننده مهمی برای فرایندها و نتایج مرتبط با پیشرفت است (پکران^۳، الیوت و مارکوس^۴، ۲۰۰۹). همچنین اهداف پیشرفت به اهداف اساسی یک شخص هنگامی که در زمینه‌های پیشرفت درگیر است، اشاره دارند. چه این زمینه‌ها آکادمیک باشند مانند (تکالیف در کلاس درس یا آماده‌سازی آزمون) چه نباشد (مانند ورزش، تنظیمات کار) (میگلی^۵ و همکاران، ۱۹۸۸). در طبقه‌بندی اهداف پیشرفت ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تبحری و عملکردی تأکید می‌کردند (دوئک و لگت، ۱۹۸۸). ولی نظریه‌های جدیدتر بر سه جهت‌گیری گرایشی^۶، تبحری^۷ و اجتنابی^۸ اشاره دارند (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱). اهداف پیشرفت در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت و بهبود توانایی افراد اشاره دارند؛ در حالی که اهداف اجتناب از تبحر افراد بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می‌کنند (هرکیویکز، بارون، پینتریچ، الیوت و تراش، ۲۰۰۲). افرادی که اهداف عملکرد-اجتنابی دارند، بر نشان دادن شایستگی و قضاوت‌های نامطلوب تمرکز می‌کنند (یوسف^۹، ۲۰۱۱). نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام گرفته در بررسی رابطه‌ی اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد، اهداف تبحری با خودکارآمدی تحصیلی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، مقابله‌ی کارآمد با مشکلات و ناکامی‌های تحصیلی، پیشرفت تحصیلی بالا به طور کلی هیجانانگیز و نیم رخ انگیزشی مثبت رابطه‌ی مثبتی دارد (فلدمن و کوباتا^{۱۰}، ۲۰۱۵؛ اوکار و سانگر^{۱۱}، ۲۰۱۷). همچنین اهداف اجتنابی، رابطه‌ی منفی با خودکارآمدی و پایداری در تکالیف و رابطه‌ی مثبت با استفاده از راهبردهای سطحی

-
1. Dweck & Leggett
 2. Kaplan & Maher
 3. Pekrun
 4. Markus
 5. Midgley
 6. approach
 7. master
 8. avoidance
 9. Yusuf
 10. Feldman & Kubota
 11. Ucar & Sungur



یادگیری، اضطراب و به طور کلی هیجانات منفی دارد (لی، مک اینری، لیم و ارتیگا، ۲۰۱۰). یافته‌های پژوهش‌های شنایدر و پرکل^۲ (۲۰۱۷) نشان داد که پیشرفت تحصیلی با هدف تسلط و راهبردهای یادگیری استراتژیک ارتباط مثبت و با عملکرد اجتناب و سطح یادگیری استراتژی ارتباط منفی دارد. مونکز، ویگفیلد، یانگ و انال^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که فراگیران دارای اهداف تبحری به میزان بالایی درگیر مطالعه می‌شوند و تکالیف مدرسه را معنادار می‌دانند.

برای فعالین محیط‌های آموزشی مهم است که بدانند چرا برخی از فراگیران در فرایند یادگیری کوشش بیشتری از خود نشان می‌دهند و در حد توانایی، استعداد و شایستگی خود ظاهر می‌شوند؛ اما برخی این چنین نیستند؟ و چه عاملی حوزه انگیزشی آن‌ها را دچار نارسایی یا عدم رشد می‌کند؟ و کدام ویژگی‌های شخصیتی فراگیران بر فرایند یادگیری آن‌ها مؤثر است که علاقه یا عدم علاقه آن‌ها به رشد، پیشرفت و فعالیت‌های تحصیلی را باعث می‌شود؟ با توجه به مطالب ذکر شده این پژوهش قصد دارد به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و ارزش‌های تحصیلی با میانجی‌گری گرایش‌های اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان پردازد تا از این طریق خلأهای پژوهشی در این زمینه را بر طرف کرده و از نتایج پژوهش حاضر در جهت بهبود عملکرد فراگیران استفاده شود. بنابراین سؤالات پژوهش عبارتند از:

- ۱- آیا راهبردهای یادگیری و ارزش‌های تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم اثر می‌گذارد؟
- ۲- آیا اهداف پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم اثر می‌گذارد؟

روش

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع پژوهش‌ها کاربردی و از لحاظ شیوه‌ی گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها روش غیر آزمایشی و طرح‌های همبستگی از نوع مدل‌سازی معادله

1. Lee & McInerney & Liem & Ortiga
 2. Schneider & Preckel
 3. Muenks & Wigfield & Yang & O'Neal

ساختاری (بورگ و گال، ۱۹۹۶؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۱) است. هدف پژوهش حاضر آزمون مدل نظری ارائه شده است.

جامعه آماری پژوهش دانشجویان مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی در سال تحصیلی ۵-۹۶ است. بر اساس آمار آموزش دانشگاه در این سال تحصیلی، تعداد ۱۳۰۰۰ دانشجوی در مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل بودند. تعداد افراد نمونه جمعاً ۴۰۱ دانشجوی بود که با روش خوشه‌ای (۲۰ کلاس کارشناسی از پنج دانشکده‌ی واحد تهران مرکزی به صورت تصادفی) انتخاب شد. با توجه به برآورد حجم نمونه در پژوهش‌های مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری که کلین^۱ (۲۰۱۱) آن را به سه نوع ساده، کمی پیچیده و الگوی پیچیده تقسیم می‌کنند و با توجه به تعداد متغیرهای مورد بررسی، پژوهش حاضر از نوع الگوهای کمی پیچیده (کمتر از ۵ متغیر مکنون) است که حجم نمونه حداقل ۳۰۰ نفر برای آن پیشنهاد شده است. به منظور افزایش قدرت تعمیم‌پذیری ۴۲۰ پرسشنامه اجرا، و پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص در نهایت ۴۰۱ پرسشنامه وارد تحلیل نهایی شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش به قرار زیر است:

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: در سال ۱۹۹۸ توسط اون^۲ و فرامن^۳ به منظور اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شده است. اون و فرامن در ساخت این پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. فرم انگلیسی این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت، میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می‌سنجد. به دلیل اینکه عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شد و همه رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف شده است. بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است. دانشجویان باید بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از "اطمینان زیاد" تا "اطمینان کم" به این پرسشنامه پاسخ دهند. اصغری و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه حاضر را ۰/۹۱ گزارش کردند. فولادوند و همکاران (۱۳۸۹) روایی سازه این پرسشنامه را در نمونه‌ی ایرانی با استفاده از

-
1. Kline
 2. Owen
 3. Froman



تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی مطلوب گزارش کردند. ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ پرسشنامه در نمونه‌ی پژوهش حاضر ۰/۸۸ محاسبه شد.

پرسشنامه راهبردهای مطالعه و یادگیری^۱: در پژوهش حاضر از پرسشنامه راهبردهای یادگیری وین اشتاین، شالت و پالمر^۲ (۱۹۸۷) استفاده شد. این پرسشنامه برای اندازه‌گیری رفتارهای مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان آمریکایی و غیر آمریکایی مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه نقاط قوت و ضعف مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان را در ده حیطه اضطراب، نگرش، تمرکز، پردازش اطلاعات، انگیزش، خودآزمایی، انتخاب ایده اصلی، راهنمای مطالعه، مدیریت زمان و راهبردهای آزمون مورد بررسی قرار می‌دهد و حاوی ۸۰ سؤال در ۱۰ حیطه است. در این پرسشنامه برای هر حیطه ۸ سؤال با مقیاس رتبه بندی پنج قسمتی لیکرت (از اصلا در مورد من صدق نمی‌کند، تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند) وجود دارد. هر سؤال نمره بین ۱ تا ۵ را به خود اختصاص می‌دهد. لذا دامنه نمرات در هر حیطه بین حداقل ۸ تا حداکثر ۴۰ است. در پژوهش چراغی و همکاران (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه LASSI به تفکیک حیطه‌ها عبارتند از: حیطه اضطراب=۰/۷۷، حیطه نگرش ۰/۷۸، حیطه انگیزش=۰/۸۱، حیطه انتخاب ایده اصلی=۰/۸۵، حیطه خودآزمایی=۰/۸۹، حیطه راهنمای مطالعه=۰/۷۸، حیطه مدیریت زمان=۰/۷۷، حیطه راهبردهای آزمون ۰/۸۴. ضریب پایایی کل پرسشنامه در نمونه پژوهش حاضر ۰/۸۲ محاسبه شد.

پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی: این پرسشنامه توسط پیتریچ و همکاران (۲۰۱۱) ساخته شده است و شامل ۱۲ سؤال است که سؤالات ۱ تا ۷ مربوط به ارزش تکالیف تحصیلی و سؤالات ۸ تا ۱۲ مربوط به بعد ارزش نمره است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت به صورت خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) نمره دهی می‌شود. در این پرسشنامه مجموع نمره‌ی هر آزمودنی در کل پرسشنامه حداقل ۱۲ و حداکثر ۶۰ بود. ناصری جهرمی، محمدی، رحمانی و زارعی (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش نمودند. ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ پرسشنامه در نمونه‌ی پژوهش حاضر ۰/۸۱ محاسبه شد.

1. Learning And Study Strategies Inventory (LASSI)
2. Weinstein & Schulte & Palmer

پرسشنامه اهداف پیشرفت میگلی و همکاران: این پرسشنامه توسط میگلی و همکاران (۱۹۸۸) ساخته شده و ۱۸ سؤال دارد که به صورت مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت است. این پرسشنامه سه خرده مقیاس (اهداف تبحری، اهداف گرایشی و اهداف اجتنابی) دارد که هر کدام از آنها ۶ سؤال دارد. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط میدلتن و میگلی^۱ (۱۹۹۷) برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ است. پایایی خرده مقیاس‌های نسخه‌ی فارسی این پرسشنامه برحسب آلفای کرونباخ در پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۸۷) بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین پایایی کلی آزمون ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین آنها اظهار نمودند که تحلیل عاملی اکتشافی مؤید آن بود که ساختار این پرسشنامه از روایی سازه‌ی مطلوب برخوردار است. ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ پرسشنامه در نمونه‌ی پژوهش حاضر ۰/۸۰ محاسبه شد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های جمعیت شناختی نشان داد، بیشترین افراد گروه نمونه بین ۲۰ تا ۲۵ سال سن دارند. از لحاظ جنسیت بیشترین فراوانی برای زنان است. همچنین بیشترین فراوانی برای افراد مجرد است.

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مقیاس‌های تحقیق

شاخص آماری مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد
راهبردهای یادگیری	۲۲۱/۴۶	۳۳/۴۵
ارزش تحصیلی	۴۴/۰۴	۶/۴۱
اهداف پیشرفت	۸۱/۹۳	۱۵/۱۱
خودکارآمدی تحصیلی	۱۰۶/۸۳	۱۷/۶۴

در این بخش در پی پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه " آیا مدل تبیین خودکارآمدی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت داده‌های تجربی برازش دارد؟"



یکی از مفروضه‌های مدل یابی معادلات ساختاری نرمال بودن توزیع چند متغیری است. برای این منظور در نرم‌افزار AMOS از ضریب کشیدگی چند متغیری ماردیا استفاده می‌شود. بنتلر^۱ (۲۰۰۵) پیشنهاد می‌کند که مقادیر بزرگتر از ۵ برای ضریب ماردیا نشان دهنده توزیع غیر نرمال داده‌ها است (بیرن،^۲ ۲۰۱۰). مقدار ضریب ماردیا برای داده‌های پژوهش حاضر برابر با ۳/۰۱ است که نشان می‌دهد مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است.

نتایج مربوط به اجرای مدل پژوهش به همراه برخی از مهم‌ترین شاخص‌های برازش مدل اولیه در شکل و جدول ارائه شده است.

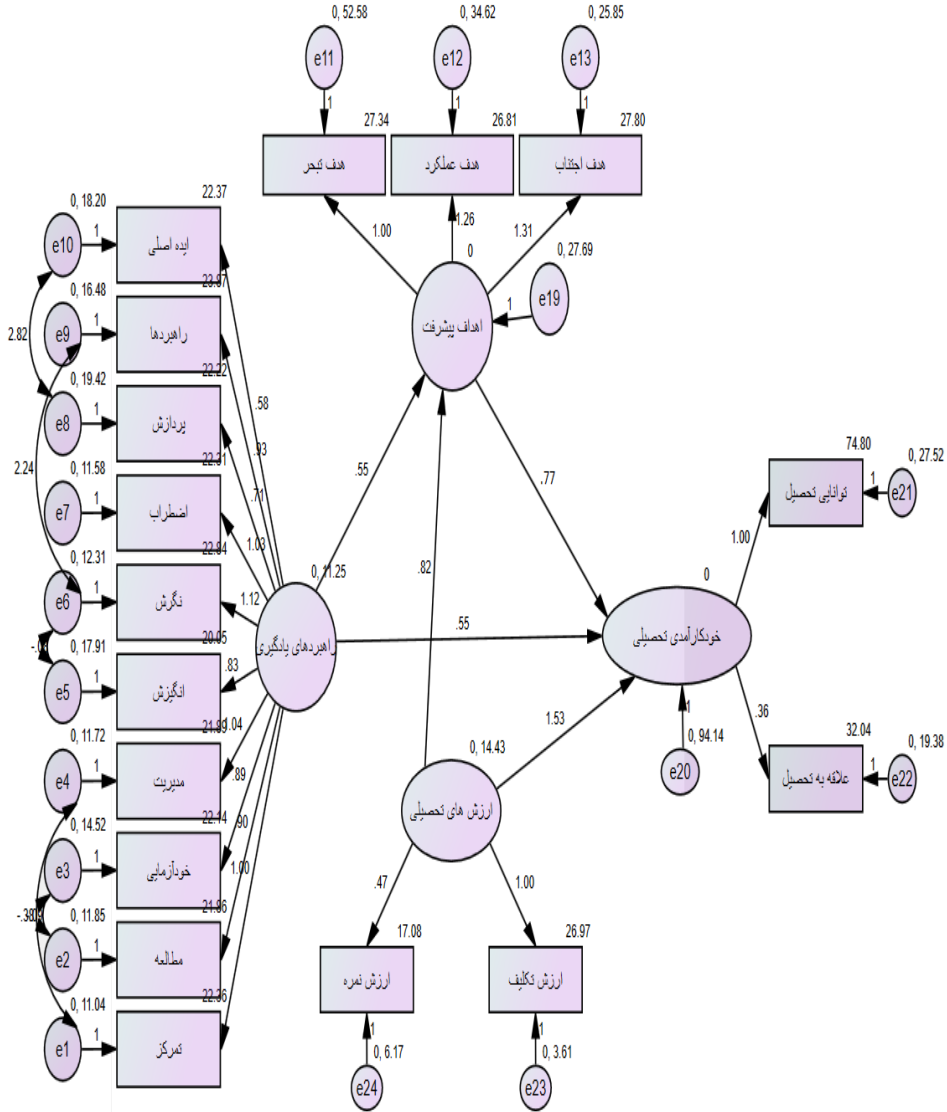
جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۲/۱۵	کمتر از ۲	$\frac{\chi^2}{df}$
۰/۰۶	کمتر از ۱	RMSEA ^۴ (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰/۹۶	بالاتر از ۹	CFI ^۵ (برازندگی تعدیل یافته)
۰/۹۵	بالاتر از ۹	NFI ^۶ (برازندگی هنجار شده)
۰/۹۶	بالاتر از ۹	GFI ^۷ (نیکویی برازش)

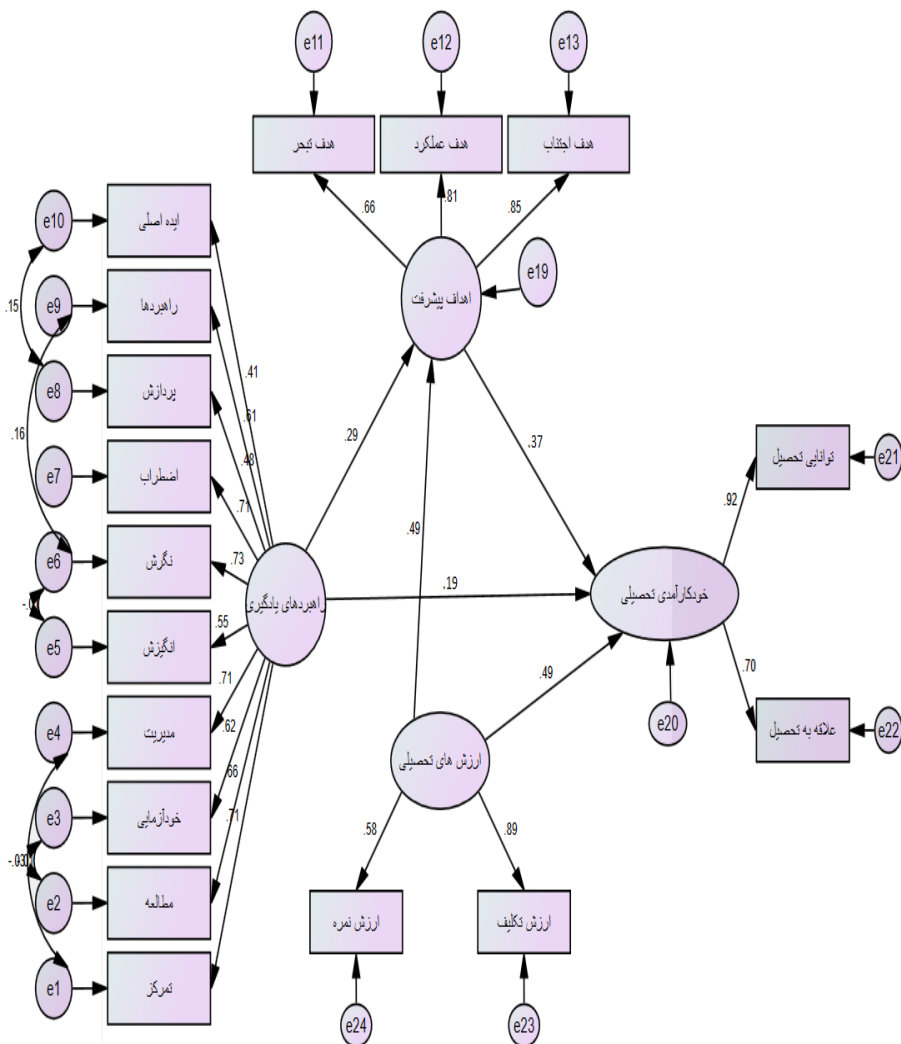
1. Bentler
2. Byrne

۱. قاسمی، وحید (۱۳۸۹) مدل سازی معادلات ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی

4. Root Mean Square Error Approximation
5. Comparative Fit Index
6. Normed Fit Index
7. Goodness of Fit Index



شکل ۱. مدل در حالت ضرایب استاندارد نشده



شکل ۲. مدل در حالت ضرایب استاندارد شده

با توجه به اینکه در مدل‌های آزمون شده بالا، مسیرهای بین متغیرها همان سؤالات پژوهش هستند، در ادامه به همراه جداول اثرات مستقیم و غیر مستقیم به آزمون سؤالات پژوهش پرداخته شده است.

جدول ۳. ضرایب و معناداری اثر مستقیم و غیرمستقیم راهبردهای یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	راهبردهای یادگیری	مستقیم	۰/۵۵	۰/۱۹	۳/۵۹	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	راهبردهای یادگیری	غیر مستقیم	۰/۴۲	۰/۱۱	۲/۵۴	۰/۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	راهبردهای یادگیری	اثر کلی	۱/۲۴	۰/۳۲		
خودکارآمدی تحصیلی	ارزش تحصیلی	مستقیم	۱/۵۳	۰/۴۹	۵/۵۹	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	ارزش تحصیلی	غیر مستقیم	۰/۶۸	۰/۱۸	۲/۸۳	۰/۰۰۴
خودکارآمدی تحصیلی	ارزش تحصیلی	غیر مستقیم	۲/۱۱	۰/۶۷		
خودکارآمدی تحصیلی	اهداف پیشرفت	مستقیم	۰/۷۷	۰/۳۷	۶/۳۷	۰/۰۰۱

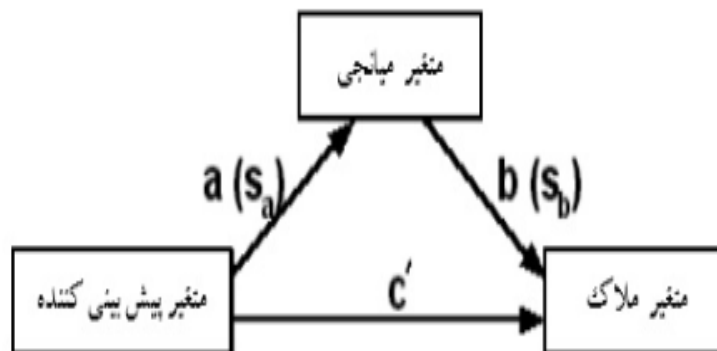
آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که راهبردهای یادگیری اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی داشته است، رابطه راهبردهای یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم برابر ($t = ۳/۷۶$ و $\beta = ۰/۲۰$) است. بنابراین سؤال مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم راهبردهای یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است. همچنین ارزش تحصیلی اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی داشته است، رابطه ارزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم برابر ($t = ۵/۵۹$ و $\beta = ۰/۴۹$) است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم

ارزش تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

جهت بررسی اثر متغیر میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین راهبردهای یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی، از آزمون سوبل^۱ استفاده گردید. یک روش مورد استفاده برای سنجش معناداری اثر متغیر واسطه آزمون سوبل (۱۹۸۲) است که مستقیماً معناداری ab را نسبت به توزیع بهنجار Z با استفاده از خطای استاندارد متغیر میانجی می‌سنجد. به این ترتیب که پس از تقسیم حاصل ضرب دو ضریب غیر استاندارد که مسیرهای متغیر واسطه را تشکیل می‌دهند بر خطای استاندارد این حاصل ضرب، نسبت به دست آمده با جدول توزیع بهنجار مقایسه می‌شود؛ اگر نسبت به دست آمده بزرگ تر از $1/96$ باشد نتیجه گرفته می‌شود که اثر متغیر میانجی معنادار است. برای اعمال روش سوبل جهت تعیین معناداری این رابطه معادله زیر باید محاسبه شود:

$$z\text{-value} = a * b / \text{SQRT}(b^2 * s_a^2 + a^2 * s_b^2 + s_a^2 * s_b^2)$$

در این معادله a ضریب مسیر a و b ضریب مسیر b ، s_a^2 و s_b^2 بترتیب خطاهای استاندارد مسیرهای a و b هستند. مسیرهای مورد نظر در شکل ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳. نمودار مسیرها در مدل میانجی

بنابراین برای استفاده از این فرمول ضرایب غیر استاندارد و خطای استاندارد دو مسیر مورد نیاز است. سوبل معتقد است که این نسبت به گونه‌ای مجانب دارای توزیع بهنجار

است و زمانیکه این نسبت بزرگتر از $\pm 1/96$ باشد برای نمونه‌های بزرگ منجر به رد فرض صفر در سطح $0/05$ می‌شود.

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم راهبردهای یادگیری و ارزش تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان به واسطه‌ی اهداف پیشرفت با 95 درصد اطمینان مورد تأیید بوده است. همچنین اثر مستقیم اهداف پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد مدل پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت براساس داده‌های تجربی از برازش مطلوبی برخوردار است و روابط بین متغیرها معنادار است.

همسو با این یافته، مونکرز، ویگفیلد، یانگ و انال (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که فراگیران دارای اهداف تبحری به میزان بالایی درگیر مطالعه می‌شوند و تکالیف مدرسه را معنادار می‌دانند. در تبیین یافته‌های پژوهش باید گفت که یادگیرندگان موفق کنترل رفتار را تمرین می‌کنند و این نه تنها شامل انتخاب و طراحی تکالیف باارزش مدرسه‌ای است؛ بلکه در برگیرنده حفظ انگیزه و توجه، حتی در صورت وجود عوامل مزاحم دیگر نیز هست. یادگیرندگان با راهبردهای یادگیری مناسب، به‌طور هدفمندی از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند و به این منظور که به خود کنترلی دست یابند و خود مشاهده‌گری، خود قضاوتی و خود واکنشی را در مورد خود ارزیابی کنند.

دمبو (۲۰۰۲) درباره اهمیت این نوع راهبردهای یادگیری معتقد است دانش‌آموزان و دانشجویان موفق، آن‌هایی نیستند که فقط سر کلاس حاضر می‌شوند، به درس گوش می‌دهند، یادداشت برمی‌دارند و منتظر می‌مانند تا معلم، تاریخ امتحان را اعلام کند. بلکه دانش‌آموزان و دانشجویان موفق کسانی هستند که زمان مورد نیاز برای انجام تکالیف درس را پیش‌بینی می‌کنند. درباره‌ی پژوهش‌هایی که باید انجام دهند، اطلاعات لازم را به‌دست می‌آورند، به‌هنگام ضرورت گروه‌های کاری تشکیل می‌دهند و از راهبردهای یادگیری مناسب نیز استفاده فراوان می‌برند.



به طور کلی توانایی استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب به فرد امکان می‌دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد یعنی رفتارهایش را ارزشیابی کند، آن‌ها را با معیارهای خویش بسنجد و در مورد شخص خود، تقویت و تنبیه اعمال کند (یثو و فازیو، ۲۰۱۸). شخصی که نتیجه ارزشیابی از خودش مثبت است خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام کارها می‌پردازد، زیرا معتقد است که می‌تواند پیشرفت بیشتری کسب نماید. هم‌چنین کسی که از نتایج خود سنجی خود خیلی راضی نیست، الزاماً سطح خودکارآمدی و انگیزش خود را برای کوشش‌های بیشتر کاهش نمی‌دهد. به شرط آن که بر این باور باشد که توانایی موفق شدن را دارد، اما روشی که تاکنون به کار بسته نادرست بوده است (اشنایدر و پرکل، ۲۰۱۷).

لایتز و مایتر (۲۰۱۰) پژوهشی در حوزه ارزش‌ها و نظام ارزشی انجام دادند که نتایج پژوهش نشان داد ارزش‌های فردی دانشجویان از قبیل امنیت، موفقیت و لذت طلبی تا زمانی که تأثیرات ارزش‌های فردی سنت، هم‌نوایی، جهان‌گرایی، خود اتکایی و برانگیختگی ظاهر نشده‌اند؛ رویکرد کسب موفقیت و خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

افراد با ارزش‌های ضعیف‌تر، بیشتر از این که نقص در عملکردهای خود را به عوامل درونی و شخصی نسبت دهند، به دلیل خطاهای شناختی که دارا هستند، دیگران را مشاهده‌گرانی منتقد تلقی می‌کنند که در پی یافتن ضعف‌ها و نقائص خود تلقی می‌کنند. بنابراین عوامل غیرشخصی، نقش زیادی در تداوم وجود مشکل در آن‌ها ایفاء می‌کند و خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در مقابل داشتن اهداف مشخص و قابل تحلیل و دست یافتنی همراه می‌تواند در افزایش احساس قدرت تأثیر بر محیط و خودکارآمدی فرد مؤثر باشد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره کرد که عواملی در سطوح مختلف مانند سطح خانواده، مدرسه و اجتماع بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر می‌گذارند که در پژوهش حاضر به دلیل محدودیت‌های اجرایی قابل بررسی نبود. هم‌چنین نمونه مورد بررسی تحقیق حاضر دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی بودند. بنابراین تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان یا دانشجویان دوره‌ها یا شهرهای دیگر با محدودیت مواجه است و لازم است پژوهش‌ها در زمینه تعمیم‌پذیری یافته‌ها تکرار شود.

براساس یافته‌های پژوهش در حیطه نظری می‌توان گفت که با توجه به اینکه خودکارآمدی تحصیلی پایین سهم قابل توجه‌ای در ایجاد و تداوم مشکلات تحصیلی دارد، اینکه چگونه چنین قضاوت‌ها و انتظاراتی در زمینه‌ی تحصیل شکل گرفته است؛ تلویحات مهمی برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت و خدمات بهداشت روانی و خانواده‌ها دارد. در این میان برای مسئولان آموزشی کشور، شناخت ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان و دانشجویان و به‌ویژه متغیرهای معرفی شده در پژوهش حاضر به‌عنوان پیشایندهای خودکارآمدی تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، این شناخت نه تنها باعث درک عمیق‌تر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود، بلکه زمینه‌هایی را فراهم می‌آورد تا در طرح و برنامه‌ریزی‌ها و به‌کاربردن امکانات پرورشی و آموزشی، ویژگی‌ها و تفاوت‌های آنان مورد توجه قرار گیرد و رفتارهای بهنجار از رفتارهای نابهنجار تشخیص داده می‌شود و در نتیجه انتظاراتی مطابق و متناسب با سن، ویژگی‌ها و خصوصیات روان‌شناختی در نظر گرفته شود.

منابع

- اصغری، فرهاد؛ سعادت، سجاده؛ کرجوندانی، ستاره و جانعلی زاده کوکنه، سحر. (۱۳۹۱). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روانشناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۷)، ۵۹۳-۵۸۱.
- بورگ، والتر و گال، مردیت دامین. (۱۹۹۶). *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. (۱۳۹۱). تهران: سمت.
- چراغی، فاطمه؛ شمسایی، فرشید؛ شیخ‌الاسلامی، فرزانه و حسن طهرانی، طیبه. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی با راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی همدان. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۴)، ۳۴۰-۳۳۱.
- رستمی، فرحناز و علی آبادی، وحید. (۱۳۹۳). تأثیر راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در پیش‌بینی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه. *فصل‌نامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*. ۳۰، ۶۷-۶۶.



شیخ احمدی، جمال، زندی، فرزاد، اکبری، مریم و یار احمدی، یحیی. (۱۳۹۹). تدوین مدل ساختاری سازگاری اجتماعی براساس خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد خانواده با میانجی‌گری راهبردهای فراشناختی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۶)، ۲۸۱-۳۰۵.

ضیغمیان، سیده فاطمه و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۸). فراتحلیل عوامل اثرگذار بر راهبرد خودتنظیمی در یادگیری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۴)، ۳۳-۵۷.

طالب زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه و موسوی، سید حسن. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱(۴)، ۶۵-۸۰.

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی‌اله؛ شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۹). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی-جسمانی. *روان‌شناسی معاصر*، ۴(۲)، ۱۴-۱.

کارشکی، حسین؛ خرازی، علی نقی و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه و اهداف پیشرفت. *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی*، ۹(۲)، ۷۹-۹۳.

ناصری جهرمی، رضا؛ محمدی، مهدی؛ رحمانی، هادی و زارعی، مهدی. (۱۳۹۳). مقایسه خودراهبری یادگیری، ارزشهای تحصیلی و ارزشیابی دانشجویان رشته‌های مهندسی از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی؛ مورد مطالعه: دانشگاه هرمزگان. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۱۷.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New yotk: W.H. Freeman and company.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Chen, J., & Proctor, R. W. (2017). Role of accentuation in the selection/rejection task framing effect. *Journal of Experimental Psychology: General*, 146(4), 543-568.

Dembo, M.H. (2002). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*.

DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2008). Satiated with Belongingness? Effects of Acceptance, Rejection, and Task Framing of

- Self Regulatory Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95: 1367-1382.
- Dweck CS, Leggett EL (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review.*; 95(2): 256-73.
- Elliot AJ, McGregor HA (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *J Pers Soc Psychol.*; 80(3): 501- 19.
- 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.
- Harackiewicz JM, Barron KE, Pintrich PR, Elliot AJ, Thrash TM (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology.*; 94(3): 638 45.
- Kaplan A, Maher ML. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review.* 19(2):141-84.
- Kline, R.B.,. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3rd ed. New York: The Guilford Press.
- Kinnunen, S. M., Puolakanaho, A., Tolvanen, A., Mäkikangas, A., & Lappalainen, R. (2018). Does mindfulness-, acceptance-, and value-based intervention alleviate burnout?—A person-centered approach. *International Journal of Stress Management*. Advance online publication.
- Lee, J.Q., McInerney, D. M. , Liem, G, A, D., & Ortiga, Y, P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 1-16.
- Lietz, p., & Matthews, B. (2010). The effects of College students. Personal Values on Changes in Learning approaches" *Res High Educ*, 51: 65-87.
- Middleton, M & Midgley, C, (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehr ML, Urdan T, Anderman LH, et al (1988) . The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientations. *Contemp Educ Psychol.*; 23(2): 113
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Students' motivational beliefs, Self-regulation strategies and mathematics achievement. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp.321-328. Melbourne: PME.
- Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 599-620.
- Owen, S.V. & Froman, R.D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. (Report No. TM012 263). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED298158 (PDF) *Academic Self-Efficacy*,



- Emotional Intelligence, GPA and Academic Procrastination in Higher Education*. Available from https://www.researchgate.net/publication/262057128_Academic_Self_Efficacy_Emotional_Intelligence_GPA_and_Academic_Procrastination_in_Higher_Education [accessed Nov 12 2018].
- Peak, B. & Miller, Ch. (2010). I think I can, I think I can, I think I can't know I can multi-user virtual environments(moves)as a means of developing competence and confidence in undergraduate nursing .2, 4571-4575.
- Pekrun R, Elliot AJ, Markus AM. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*.; 101(1): 115-35.
- Schleifer L. F. and Dull Richard B.(2009). "Meta Cognition and Performance in the Accounting Classroom", *Issues in Accounting Education*, 24(3, pp. 339-367.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Sobel, Michael E. (1982). "Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models". *Sociological Methodology*. 13: 290-312.
- Swalander, L. & Taube, K. (2009). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability, 32, 206-230.
- Ucar, M.F., & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168.
- Wahlheim, C. N., McDaniel, M. A., & Little, J. L. (2016). Category learning strategies in younger and older adults: Rule abstraction and memorization. *Psychology and Aging*, 31(4), 346-357.
- Weinstein, C. E., Schulte, C., & Palmer, D. H. (1987). *LASSI user's manual*. Clearwater, FL: Hemisphere.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
- Yeo, D. J., & Fazio, L. K. (2018). The optimal learning strategy depends on learning goals and processes: Retrieval practice versus worked examples. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
- Yusuf M(2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 15: 2623-26.

