

پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان از طریق حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد

الهه حجازی^۱، عاطفه عظیمی^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۰۱/۰۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین سهم هریک از متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان بود. به این منظور ۳۰۳ دانشجو (۲۰۷ زن و ۹۶ مرد) سال سوم و چهارم پردیس علوم رفتاری دانشگاه تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی تصادفی انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده (MSPSS) زیمنت و همکاران (۱۹۸۸) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (CASE) اون و فرامن (۱۹۸۸) مقیاس انتظار پیامد (SOES) لندری (۲۰۰۳) و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ) پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) پاسخ دادند. طرح پژوهش حاضر همبستگی بوده و داده‌های پژوهش با استفاده از رگرسیون گام‌به‌گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. همچنین جهت مقایسه دختران و پسران در متغیرهای پژوهش از تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شده است. نتایج: نتایج پژوهش نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد توان پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیم را دارند. همچنین بر اساس یافته‌ها دختران حمایت اجتماعی ادراک‌شده و انتظار پیامد بیشتری را نسبت به پسران گزارش کردند و پسران نیز خودکارآمدی تحصیلی بیشتری نسبت به دختران اظهار کردند.

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

واژگان کلیدی: حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی، انتظار پیامد و راهبردهای یادگیری خودتنظیم.

مقدمه

صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت معتقدند که نوع باورهای انگیزشی دانشجویان، بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تأثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت محسوب می‌شود (کاریرا^۱، ۲۰۱۲). یکی از این راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیم^۲ است. نظریه‌های شناختی اجتماعی بندورا^۳ (۱۹۸۶) و شانک و زیمرمن^۴ (۱۹۹۷)، نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی^۵ (۱۹۷۸) نظریه خودتعیین‌گری (گرونلیک، ریان و دسی، ۱۹۹۱؛ به نقل از دسی و ریان^۶، ۲۰۰۸) و همچنین نظریه نگه‌داری (تینتو^۷، ۱۹۹۳؛ بین^۸، ۱۹۸۵؛ به نقل از جرج^۹، ۲۰۰۸) ضمن پرداختن به یادگیری یادگیری خودتنظیم و مفاهیم مشابه آن بر نقش فرد، فرهنگ، اجتماع، الگوها، بازخورد و راهنمایی اجتماعی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیم تأکید دارند. یادگیری خودتنظیم نوعی از یادگیری است که در آن افراد به‌جای آنکه برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین و یا دیگر عوامل آموزشی متکی باشند؛ شخصاً تلاش‌های خود را در جهت یادگیری آغاز و هدایت می‌کنند (آندرید^{۱۰}، ۲۰۱۱). بعضی از نظریه‌ها به تفکیک و طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری به‌عنوان مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیم می‌پردازند (پینتریچ^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ به نقل از بوکائرتز^{۱۲}، ۲۰۰۵). بعضی دیگر، مؤلفه‌های انگیزشی و خودتعیین‌گرانه یادگیری خودتنظیم را مورد بررسی قرار می‌دهند؛ مانند نظریه خودتعیین‌گری (گرونلیک، دسی و ریان، ۱۹۹۷؛ به نقل از دسی و ریان، ۲۰۰۸).

-
1. Carreira
 2. self-regulated
 3. Bandura
 4. Schunk & Zimmerman
 5. Vygotsky
 6. Deci & Ryan
 7. Tinto
 8. Been
 9. George
 10. Andrade
 11. Pintrich
 12. Boekaerts

برای برخی نظریه‌ها یکپارچه کردن مؤلفه‌های شناختی، انگیزشی، عاطفی و محیطی مؤثر بر یادگیری خودتنظیم (پینتریچ^۱، ۲۰۰۴) و یا فرآیندهای دورانی یادگیری خودتنظیم (زیمرمن^۲، ۱۹۹۹؛ به نقل از آندرید^۳، ۲۰۱۱) مهم است. در الگوی پیشنهادی پینتریچ خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان تحت عنوان باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع به‌عنوان یادگیری خودتنظیمی در نظر گرفته شدند. اهمیت ادراکات بر یکی از مفروضه‌های مهم نظریه یادگیری خودتنظیم پینتریچ (۲۰۰۰) که فعال بودن یادگیرندگان است دلالت می‌کند. مطابق نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) عامل‌های بافتی و رفتاری فرصت لازم برای کنترل یادگیری افراد را فراهم می‌سازند (به نقل از موزولدیس و فیلیپو^۴، ۲۰۰۵). ادراکات محیطی مؤثر بر الگوهای انگیزش درونی و یادگیری خودتنظیم گسترده‌اند و می‌توانند ناشی از محیط خانواده، محیط مدرسه، محیط دوستان یا جامعه بزرگ‌تر باشند (بندورا، ۲۰۰۲) وجود رابطه حمایتی موجبات تلاش بیشتر فرد را فراهم می‌آورد (تابع بردبار و رضویه، ۱۳۸۳).

همچنین حمایت اجتماعی به‌عنوان یک عنصر مهم در زندگی دانشجویان، از جمله عواملی است که می‌تواند پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد (ادویچ و صفری^۵، ۲۰۱۱). حمایت اجتماعی یکی از مهم‌ترین شکل‌های روابط اجتماعی است؛ که برخوردار از آن، ادراک و همچنین نیاز به آن با توجه به سن، جنس، شخصیت و حتی فرهنگ می‌تواند متفاوت باشد. دختران دانشجو نسبت به پسران دانشجو حمایت اجتماعی بیشتری را جستجو و دریافت می‌کنند (لاندمن پیترز^۶ و همکاران، ۲۰۰۵). مازلو (۱۹۵۴؛ به نقل گولاکت^۷، ۲۰۱۰) حمایت اجتماعی را به‌عنوان یک نیاز اساسی برای فرد به شمار می‌آورد به گفته وی حمایت اجتماعی موجب تصور مثبت از خود، پذیرش خود و احساس ارزشمندی می‌گردد و این موارد به فرد فرصت خود شکوفایی می‌دهد. به گفته یلدریم (۱۹۹۷) تمام روابطی که افراد با دیگران دارند، حمایت اجتماعی

-
1. Pintrich
 2. Zimmerman
 3. Andrade
 4. Mousoulides & Philippou
 5. Adawiah & Safree
 6. Landman-Peters
 7. Gulact

محسوب نمی‌شود و فقط روابط در دسترس و مناسب برای رفع نیازهای افراد، حمایت اجتماعی محسوب می‌شوند؛ بنابراین آنچه اهمیت دارد ادراک فرد از حمایت است (دگان، لاسین و توتال^۱، ۲۰۱۵). گیولاکت (۲۰۱۰) حمایت اجتماعی را به‌عنوان حمایت روان‌شناختی و اجتماعی که فرد از محیط دریافت می‌کند تعریف نموده است. در پژوهش‌های انجام‌شده حمایت اجتماعی به دو صورت حمایت دریافت شده^۲ و حمایت ادراک‌شده^۳ مورد مطالعه گرفته است. در حمایت اجتماعی دریافت شده، میزان حمایت‌های کسب‌شده توسط فرد مورد تأکید است و در حمایت اجتماعی ادراک‌شده، ارزیابی‌های فرد از دسترس بودن حمایت‌ها در مواقع ضروری و مورد نیاز بررسی می‌شود (گیولاکت، ۲۰۱۰). حمایت اجتماعی ادراک‌شده فرد که نشان می‌دهد وی از جانب گروه اجتماعی خاصی تأیید یا رد می‌شود، می‌تواند به‌عنوان عاملی مؤثر بر موفقیت تحصیلی در نظر گرفته شود (ایگلسیا^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). حمایت اجتماعی ادراک‌شده نشانگر آگاهی نسبت به وجود افرادی است که شخص را مورد توجه و محبت قرار می‌دهند و همچنین وجود افرادی را خاطر نشان می‌سازد که در صورت نیاز فرد به کمک دسترسی داشتن به آنان برای وی فراهم است. گزارش‌شده که حمایت اجتماعی ادراک‌شده بیشتر از حمایت اجتماعی دریافت شده در سلامت روان تأثیر دارد (استاکس، ۱۹۸۵؛ به نقل از گیولاکت، ۲۰۱۰). افراد برخوردار از حمایت اجتماعی در مقایسه با افراد فاقد حمایت اجتماعی استرس کمتری را تجربه می‌کنند و از نظر سلامتی در وضعیت مناسب‌تری قرار دارند (مایرن^۵، ۲۰۱۶). ورود به دانشگاه زمینه‌ساز مقطعی است که افراد را با چالش‌های جدیدی در زمینه تحصیل، ارتباطات اجتماعی، اشتغال و سایر زمینه‌ها روبه‌رو می‌سازد (اسمک و نگین، ۱۹۹۶؛ به نقل از تابع بردار و رضویه، ۱۳۸۳) دریافت بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه از محیط، احساس شایستگی را ارتقا می‌بخشد و تحول‌گرایش‌های فطری و خودتنظیمی را تسهیل می‌نماید (دسی و ریان، ۱۹۹۹). لی، داگلاس و چارلز^۶ (۲۰۰۷) بیان کردند که احساس نزدیکی با خانواده با مؤلفه‌های شش‌گانه یادگیری

-
1. Doğan, Laçın & Tural
 2. revised
 3. Perceived
 4. Iglesia
 5. Mairéan
 6. Lee, Douglas & Charles

خودتنظیم زیمرمن (۱۹۹۸، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۲) که عبارت است از: ۱- خودکارآمدی ۲- استفاده از راهبردها ۳- مدیریت زمان ۴- خود نظارتی (خود قضاوتی و خود جهت‌دهی) ۵- انتخاب محیط ۶- کمک‌طلبی ارتباط دارد سیرنس^۱ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی که در بین دانش‌آموزان صورت گرفته بود نشان داد که بین حمایت اجتماعی که دانش‌آموزان از والدین و همسالان به‌خصوص از معلم و ساختار آموزشی دریافت می‌کنند و خودکارآمدی تحصیلی و همچنین استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. گایز^۲ (۲۰۰۲) در پژوهشی نشان داد که بین حمایت اجتماعی دریافت شده از سیستم آموزشی مدرسه و به‌خصوص معلم و میزان یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان ارتباط مثبت معنادار وجود دارد و دریافت این حمایت با احساس بیگانگی از مدرسه رابطه منفی دارد. مطالعه هادوین، جارولا و میلر^۳ (۲۰۱۱) که حمایت اجتماعی ادراک‌شده ارتقادهنده سطح یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان است؛ و بر استفاده دانش‌آموزان از مهارت‌های یادگیری خودتنظیم اثر می‌گذارد. نتایج پژوهش سیدصالحی و یونسی (۱۳۹۴) بر روی یک نمونه ۴۸۰ نفری از دانشجویان شهر تهران نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی به‌طور مستقیم روی خودکارآمدی تحصیلی و به‌طور غیرمستقیم روی عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی تأثیر معناداری دارند. بندورا (۲۰۰۲) در نظریه شناختی اجتماعی خود، علاوه بر نقش عامل‌های بافتی مانند حمایت اجتماعی در یادگیری، رفتارها و برداشت‌های فردی مانند خودکارآمدی و انتظار-پیامد را در یادگیری دارای اهمیت دانسته است.

خودکارآمدی سازه اصلی نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) است و به قضاوت اشخاص درباره توانایی فرد برای سازمان‌دهی افکار، احساسات و اعمال در راستای رسیدن به نتایج مطلوب اشاره دارد. خودکارآمدی تحصیلی به اطمینان در انجام تکالیف تحصیلی از قبیل خواندن متن کتاب‌ها پرسیدن سؤال در کلاس و آمادگی برای امتحانات اختصاص دارد (به نقل از بندورا، ۲۰۰۲). خودکارآمدی در زمینه تحصیلی، به باورهای دانشجویان در مورد توانایی خود برای موفقیت در موضوع‌های تحصیلی،

-
1. Sierens
 2. Ghaith
 3. Hadwin, Järvelä & Miller,

زمینه‌های درسی و خودتنظیمی در فعالیت‌های یادگیری و مطالعه تأکید دارند (گیونتا^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). باورهای خودکارآمدی بالا، دانشجویان را برای رسیدن به موفقیت تحصیلی به تلاش و می‌دارد (گالا^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). بندورا خودکارآمدی را قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها جهت رسیدن به انواع تعیین شده عملکرد می‌داند. از دیدگاه بندورا، دانش آموزان خودکارآمد هنگام مواجهه با مشکلات بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند (عابدینی، ۱۳۹۰). پژوهش ویگفیلد^۳ و همکاران (۲۰۱۱) نشان داده است افرادی که به توانایی‌های تحصیلی خود باور دارند و خوب عمل کردن در دوران تحصیلی را ارزشمند می‌دانند در فرآیند یادگیری آموزشگاهی فعالانه شرکت دارند. سلیمانی‌فر و شعبانی (۲۰۱۳) در پژوهشی که با هدف بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان سال اول در اهواز انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. سماوی و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی به بررسی مقایسه سطح امید و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه از دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در هر دو متغیر، یعنی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و امید، تفاوت معنی‌دار به سود دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی و یادگیری خود تنظیم بالا وجود داشت. در این راستا پژوهش‌های عاشوری (۱۳۹۳)، رحمانی (۱۳۹۲)، الهی مطلق و همکاران (۲۰۱۱) به رابطه مثبت خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی و یادگیری خود تنظیم اشاره دارد. همچنین (لئون-پرز، مدینا و موندیت^۴، ۲۰۱۱) بیان کردند که خودکارآمدی قدرت مدیریت رفتارهای متفاوت از جمله خودتنظیمی را دارد. از نظر زیمرمن شانک (۲۰۱۱) میان متغیرهای خودکارآمدی، تنظیم اهداف و یادگیری خودتنظیمی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. به نظر بندورا (۱۹۸۴) احساس خودکارآمدی و انتظار پیامد به

-
1. Giunta
 2. Galla
 3. Wigfield
 4. Leon-Perez

یکدیگر وابسته‌اند و فرد نمی‌تواند بدون احساس خودکارآمدی در زمینه‌ای منتظر پیامدهای مثبت باشد.

متغیر انتظار پیامد به‌عنوان سومین متغیر مؤثر بر خودتنظیمی در پژوهش حاضر موردبررسی قرار می‌گیرد. بندورا (۲۰۰۶) انتظار پیامد را باور افراد درباره‌ی نتایج رفتارشان تعریف می‌کند. انتظار پیامد احتمال بین یک رفتار و پیامد آن است که با مفهوم منبع کنترل راتر^۱ (۱۹۹۶)؛ به نقل از بندورا، (۲۰۰۶)؛ و با سازه‌های انتظار-موقعیت و ارزش ارتباط دارد. اکلز (۱۹۸۴) در نظریه انتظار ارزش مطرح می‌کند که گرایش نزدیک شدن به رفتاری تحت تأثیر انتظار و ارزش است. انتظار همان انتظار پیامد است و در واقع اینکه انجام رفتاری خاص چه پیامدی را به دنبال دارد و مفهوم ارزش نیز به رضایت حاصل از آن پیامد اشاره دارد (اکلز^۲، ۱۹۸۶؛ به نقل از لندری، ۲۰۰۳) یادگیرندگان خودتنظیم به کنترل فرآیندهای رفتاری خود می‌پردازند تا با انتظارات پیامدهایی که در بردارنده‌ی پاداش‌های مطلوب و اجتناب از عواقب نامطلوب است برسند (بندورا، ۱۹۸۶، میلر و بریکمن، ۲۰۰۴؛ به نقل از لندری^۳، ۲۰۰۳). آندرسون، واینت و وجسیک^۴ (۲۰۰۷) در مدلی علی ارتباط بین خودتنظیمی انتظار پیامد و خودکارآمدی را ترسیم کردند و در پژوهش خود نشان دادند که انتظار پیامد بر خود نظارتی و رفتار خودتنظیمی افراد اثرگذار است. سان، کرستر، مومن و پین^۵ (۲۰۰۹) پیش‌بینی پذیری و کسب انتظارات پیامد مطلوب را در انجام هرچه بیشتر فعالیت‌های فیزیکی افراد بالای ۵۰ سال تأثیرگذار دانسته و از انتظارات پیامد به‌عنوان عاملی که می‌تواند خودتنظیمی و مشارکت افراد در ارتقاء برنامه‌های بهداشتی را ارتقا دهد یادکردند.

پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی و انتظار پیامد حاکی از ارتباط معنادار این سه متغیر با یکدیگر است. حمایتی که یادگیرندگان از والدین آموزگاران و دوستان خود دریافت می‌کنند تأثیر مستقیمی بر خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها دارد (آشر و پاچارس^۶، ۲۰۰۶). همچنین آشر و پاچارس

-
1. Rotter'
 2. Ackles
 3. Landry
 4. Anderson, Winett & Wojcik
 5. Son, Kerstetter, Mowen & Payne
 6. Usher & Pajares

(۲۰۰۶) معتقدند که باور خودکارآمدی از عوامل اجتماعی مانند خانواده، همسالان، محیط کلاسی و آموزگاران تأثیر می‌پذیرد. رستمی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های ادراک حمایت خانواده و ادراک حمایت دوستان و فرد خاص پیش‌بینی کننده خودکارآمدی افراد است. آندرسون و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهش خود مبنی بر ارتباط متقابل بین حمایت اجتماعی، خودکارآمدی و انتظارات پیامد نشان داده‌اند که میان این سه متغیر بر چگونگی افراد بزرگ‌سال رابطه وجود دارد. بر اساس آنچه ارائه شد به نظر می‌رسد که ارتباط بین متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد بر خودتنظیمی به‌طور جداگانه بررسی شده است و پژوهش حاضر قصد دارد رابطه هم‌زمان متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم را بررسی کند.

روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان دختر و پسر سال سوم و چهارم شاغل به تحصیل در پردیس علوم رفتاری دانشگاه تهران شامل دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی، علوم اجتماعی، اقتصاد، تربیت‌بدنی، مدیریت و جغرافیا در سال ۹۵-۱۳۹۴ بود. طبق آمار ارائه شده از دانشکده‌ها دانشجویان شاغل به تحصیل سال سوم و چهارم دانشکده‌های مذکور ۱۴۲۶ (۹۷۱ دختر و ۴۵۵ پسر) نفر بود. با توجه به جامعه آماری برحسب تعداد دانشجویان هر یک از دانشکده‌ها، جدول مورگان و فرمول کوکران نمونه‌ای به حجم ۳۳۰ دانشجو با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی تصادفی است برآورد شد. با در نظر گرفتن احتمال پرسشنامه‌های ناقص و غیرقابل استفاده، پس از حذف ۲۲ پرسشنامه مخدوش ۳۰۸ پرسشنامه با روش تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزار: مقیاس چندوجهی حمایت اجتماعی ادراک شده: مقیاس چندوجهی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت^۱ و همکاران (۱۹۸۸) مشتمل بر ۱۲ ماده برای سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده از سه منبع خانواده، دوستان و فرد خاص تهیه شده است

که بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالف" تا "کاملاً موافق" پاسخ داده می‌شود. زیمنت و همکاران (۱۹۸۸) همسانی درونی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و قابلیت اعتماد را از طریق بازآزمایی ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. نتایج مطالعه براور^۱ و همکاران (۲۰۰۸) تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده با استفاده از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که ساختار سه عاملی این مقیاس (فرد خاص، خانواده و دوستان) برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. برای هر یک از عوامل در ادامه مثالی آورده شده است: عامل خانواده: وقتی که به کمک و حمایت احساسی اعضای خانواده‌ام نیاز دارم، آن را از آن‌ها دریافت می‌کنم. عامل دوستان: در مورد مشکلاتم می‌توانم با دوستانم صحبت کنم. عامل فرد خاص: فرد خاصی وجود دارد که در هنگام نیاز به او دسترسی دارم. (زیمنت و کانتی میشل، ۲۰۰۰؛ به نقل از افشاری، ۱۳۸۶) همسانی درونی را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌های خانواده، دوستان و فرد خاص به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۹ و ۰/۹۱ گزارش کردند. باسول (۲۰۰۸) در پژوهشی با بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی (MSPSS) همسانی درونی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌های دوستان ۰/۹۰، خانواده ۰/۸۷ و فرد خاص ۰/۹۲ محاسبه کرد و ضریب اعتبار آن را با روش دومیه آزمون ۰/۹۰ به دست آورد. در پژوهش حاضر همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵؛ و برای خرده مقیاس‌های خانواده، دوستان و فرد خاص به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۸ محاسبه شد.

پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی: این پرسشنامه توسط اون و فرامن^۲ ساخته شده است (اون و فرامن؛ ۱۹۸۸ به نقل از تریواتان^۳، ۲۰۰۲). این ابراز به منظور اندازه‌گیری باورهای خود کارآمدی دانشجویان تهیه شده است. پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی حاوی ۳۳ سؤال است و بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت پاسخ داده می‌شود. به منظور پاسخ‌گویی به سؤالات، دانشجویان باید به یکی از گزینه‌ها که بر اساس پیوستار اعتماد بالا تا پایین برای انجام کارهای موردنظر در پرسشنامه در نظر گرفته شده پردازند. اون و فرامن (۱۹۸۸) به منظور تعیین قابلیت اعتماد این پرسشنامه آن را روی ۸۸ دانشجو اجرا کردند و

-
1. Bruwer
 2. Owen & Fronman
 3. Trevathan

قابلیت اعتماد این پرسشنامه را با انجام روش بازآزمایی به فاصله ۸ هفته ۹۰٪ گزارش کردند (به نقل از تریواتان، ۲۰۰۲). چوی^۱ (۲۰۰۵) همسانی درونی پرسشنامه را ۰/۹۳ گزارش کرده است. در پژوهش فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری (۱۳۸۸) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور ۰/۹۱ به دست آمد. در اعتباریابی مقدماتی فرم فارسی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان در نمونه‌ای از دانشجویان، نتایج تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان نیز نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌ها بود (فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه شد.

مقیاس انتظار پیامد: مقیاس انتظار پیامد لندری^۲ (۲۰۰۳) به منظور سنجش انتظارات پیامد دانشجویان ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۶ سؤال است که بر اساس طیف لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) تنظیم شده است. این گویه‌ها ادراک دانشجویان از ورود به آموزش عالی و کسب مدرک و پیامدهای عاطفی، شناختی و شخصی مربوط به آن را می‌سنجد و دارای سه زیرمقیاس جهت‌گیری آینده، رضایت اقتصادی، انتظارات شخصی است. برای هر یک از عوامل در ادامه مثالی آورده شده است. انتظارات شخصی: اگر نتوانم مدرک لیسانس خودم را بگیرم خانواده و دوستانم را از خودم ناامید خواهم ساخت. رضایت شغلی: با مدرک لیسانسم می‌توانم شغل پردرآمدی به دست بیاورم. جهت‌گیری آینده: اگر مدرک لیسانسم را بگیرم در آینده زندگی بهتری خواهم داشت. اعتبار و قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش لندری (۲۰۰۳) تأیید شده است. در پژوهش لندری همسانی درونی ۰/۷۲ محاسبه شده است. در دانشجویان ایرانی نیز روایی و اعتبار این ابزار از سوی شفیع‌نادری، کدیور، عرب زاده و صرامی (۱۳۹۱) بررسی و مشخص شد که این پرسشنامه از روایی مناسب برخوردار و اعتبار آن ۰/۷۱ است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌های جهت‌گیری آینده، رضایت شغلی و انتظارات شخصی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۴ و ۰/۶۰ محاسبه شد.

-
1. Choi
 2. Landry

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: به‌منظور سنجش راهبردهای یادگیری خودتنظیم از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پینتریچ و دیگروت^۱ (۱۹۹۰) در پژوهش حاضر استفاده می‌شود. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری یک ابزار خود گزارشی است که به‌منظور ارزیابی جهت‌گیری مطالعه و شیوه استفاده دانش‌آموزان و دانشجویان از انواع راهبردهای یادگیری طراحی شده است. این پرسشنامه شامل سه بخش است؛ بخش اول مربوط به انگیزش است؛ بخش دوم راهبردهای شناختی و فراشناختی را در برمی‌گیرد و بخش سوم راهبردهای یادگیری مربوط به مدیریت منابع را می‌سنجد. بررسی‌های پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) به‌منظور تعیین پایایی و روایی این پرسشنامه نشان داد توان پایایی برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و برای دو عامل راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. اعتبار گزارش‌شده در تعدادی از پژوهش‌های انجام‌شده در ایران عبارت است از: ۰/۸۳ کارشکی (۱۳۸۷)، ۰/۷۲ خرمایی و خیر (۱۳۸۵) و ۰/۸۷ صداقت (۱۳۸۹). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۰ محاسبه گردید. برای اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری خودتنظیم به ترتیب ۱۲، ۵، ۸ و ۴ ماده از پرسشنامه اصلی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخی از گویه‌های این پرسشنامه به شرح زیر است: فراشناخت: اگر در هنگام درس خواندن به مشکلی برخورد کنم روش مطالعه خود را عوض می‌کنم. تنظیم شناخت: حتی اگر مواد درسی برایم غیر جذاب باشد مطالعه را طوری مدیریت می‌کنم که آن را به پایان برسانم. مدیریت منابع: اطمینان دارم که باید برنامه مطالعه هفتگی‌ام را ادامه دهم.

یافته‌ها

ابتدا یافته‌های توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کم‌ترین و بیشترین نمره) مربوط به هر متغیر ارائه می‌شود.

انتظار پیامد کل	۰/۲۵**	۰/۲۴**	۰/۳۱**	۰/۳۶**	۰/۱۴*	۰/۹۲**	۰/۶۹**	۰/۵۳**	۱
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۰/۴۱**	۰/۰۹	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۵۳**	۰/۳۳**	۰/۲۰**	۰/۰۴	۱

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

نتایج ماتریس همبستگی ارائه‌شده در جدول ۲ نشان می‌دهد؛ ارتباط حمایت اجتماعی ادراک‌شده ($r = 0/37$)، خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/53$)، انتظار-پیامد ($r = 0/29$) با راهبردهای یادگیری خودتنظیم در سطح ($r = 0/1$) مثبت و معنادار است؛ بنابراین فرضیه‌های پژوهش که حاکی از ارتباط معنادار بین سه متغیر پیش‌بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار-پیامد با متغیر ملاک راهبردهای یادگیری خودتنظیم بود، مورد تأیید است. به‌منظور تعیین سهم هر یک از متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار-پیامد در راهبردهای یادگیری خودتنظیم از تحلیل رگرسیون چندگانه (گام‌به‌گام) استفاده شد.

جدول ۳. تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم با متغیرهای پیش‌بین

گام	متغیر و	(R)	(R ²)	R ² تعدیل‌شده	برآورد شده	خطای استاندارد	ΔR^2	F	DF1	DF2	P
۱	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۳	۰/۲۹	۰/۲۸	۱۰/۰۴	۰/۲۹	۱۲۵/۱۴	۱	۳۰۶	۰/۰۱	
۲	حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۰/۶۰	۰/۳۶	۰/۳۵	۹/۵۵	۰/۰۷	۳۳/۲۲	۱	۳۰۵	۰/۰۱	
۳	حمایت اجتماعی ادراک‌شده و انتظار پیامد	۰/۶۱	۰/۳۸	۰/۳۷	۹/۴۱	۰/۰۲	۹/۶۱	۱	۳۰۴	۰/۰۱	

در گام اول با توجه به ضریب تعیین R^2 خودکارآمدی تحصیلی ۲۹٪ از تغییرات راهبردهای یادگیری خودتنظیم را تبیین می‌کند که مقدار معناداری است. در گام بعدی متغیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده وارد تحلیل می‌شود که ضریب تعیین از ۲۹٪ به ۳۶٪

درصد افزایش پیدا کرده است. بدین معنی که خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک شده در مجموع ۳۶٪ درصد تغییرات راهبردهای یادگیری خودتنظیم را پیش‌بینی می‌کنند؛ و به‌طور اختصاصی حمایت اجتماعی ادراک شده ۷٪ از تغییرات راهبردهای یادگیری خودتنظیم را پیش‌بینی می‌کند. در گام بعدی متغیر انتظار پیامد وارد تحلیل می‌شود؛ ضریب تعیین از ۳۶٪ درصد به ۳۸٪ افزایش پیدا می‌کند و در مجموع خودکارآمدی، حمایت اجتماعی ادراک شده و انتظار پیامد ۳۸٪ از تغییرات راهبردهای یادگیری خودتنظیم را پیش‌بینی می‌کنند که به‌طور اختصاصی انتظار پیامد ۲٪ از تغییرات راهبردهای یادگیری را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۴. تحلیل واریانس راهبردهای یادگیری خودتنظیم برحسب حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار-پیامد

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات		مدل
		MS	Df	
۰/۰۰۱	۱۳۲/۲۳	۱۴۱۳۳/۳۲	۱	رگرسیون
		۱۰۶/۸۸	۳۰۶	باقیمانده
			۳۰۷	کل
۰/۰۰۱	۸۹/۱۷	۸۶۴۱/۶۴	۲	رگرسیون
		۹۶/۹۰	۳۰۵	باقیمانده
			۳۰۷	کل
۰/۰۰۱	۶۴/۵۸	۶۰۷۷/۲۴	۳	رگرسیون
		۹۴/۱۰	۳۰۴	باقیمانده
			۳۰۷	کل

جدول ۴: نشان می‌دهد F مشاهده شده در سطح $p < 0/01$ معنادار است؛ بنابراین می‌توان مطرح کرد که توان پیش‌بینی متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم از طریق متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی و انتظار-پیامد وجود دارد.

جدول ۵. ضرایب تحلیل رگرسیون گام به گام متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم با متغیرهای پیش‌بین

P	T	ضرایب		مدل
		استاندارد شده	استاندارد نشده	
		B	Std.Error	B
۰/۰۰۱	۴/۱۸		۴/۶۱	۱۹/۳۲
				مقدار ثابت

۰/۰۰۱	۱۰/۴۸	۰/۴۸	۰/۰۳	۰/۳۲	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱	۴/۳۵	۰/۲۱	۰/۰۸	۰/۳۵	حمایت اجتماعی ادراک‌شده
۰/۰۰۱	۳/۱۷	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۳۲	انتظار پیامد

همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد بزرگ‌ترین ضریب بتا مربوط به متغیر خودکارآمدی تحصیلی است؛ بنابراین بیشترین تأثیر را بر متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم دارد. پس از آن حمایت اجتماعی ادراک‌شده بیشترین تأثیر را دارد، متغیر انتظار پیامد کمترین تأثیر را بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم دارد.. پس از آن حمایت اجتماعی ادراک‌شده بیشترین تأثیر را دارد، متغیر انتظار پیامد کمترین تأثیر را بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم دارد.

قبل از اجرای آزمون MANOVA همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین موردبررسی قرار گرفت و با توجه به برقرار بودن مفروضه‌ها آزمون‌ها اجرا گردید.

جدول ۶. آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها

متغیرها	F	Df1	Df2	سطح معناداری
حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۰/۴۰	۱	۳۰۶	۰/۵۲
خودکارآمدی تحصیلی	۱/۵۱	۱	۳۰۶	۰/۲۲
انتظار پیامد	۳/۲۰	۱	۳۰۶	۰/۰۷
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۱/۶۱	۱	۳۰۶	۰/۲۰

اگر مقدار پی لوین بزرگ‌تر از ۰/۰۵ (۰/۰۵ > P) باشد واریانس‌ها برابر هستند. این امر از آن جهت دارای اهمیت است که پایایی نتایج بعدی را تأیید می‌کند. آزمون ام باکس در جدول ۷ بررسی می‌کند که آیا داده‌ها فرض همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس را زیر سؤال می‌برد یا خیر. اگر مقدار آن معنی‌دار بود فرض را زیر سؤال برده‌اید.

جدول ۷. آزمون Boxes M

Boxes M	F
۲۳/۸۳	۲/۳۴
درجه آزادی ۱	۱۰
درجه آزادی ۲	۱۷۶۰۵۱/۳۷
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۹

در جدول ۸ ارزش‌های اثر پیلایی (محافظه کارانه‌ترین) و ویلکس لامبدا (رایج‌ترین) ارائه شده است. بر اساس ارزش لامبدا و ویلکز میزان F در آزمون چند متغیره به لحاظ آماری معنادار است و این به معنی وجود تفاوت بین دو جنس حداقل در یک متغیر وابسته است؛ اما با توجه به همگن نبودن ماتریس کوواریانس‌ها ارزش پیلایی که محافظه کارانه‌تر است مورد بررسی قرار گرفت و نتایج معنی داری لامبدا و ویلکز را تأیید می‌کند.

جدول ۸. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری

نام آزمون	مقدار	F	df1 فرضیه	df2 خطا	سطح معنی داری
اثر پیلایی	۰/۰۷۳	۶/۰۰۵	۴	۳۰۳	<۰/۰۰۱
لامبدا و ویلکز	۰/۹۲	۶/۰۰۵	۴	۳۰۳	<۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۰/۰۷۹	۶/۰۰۵	۴	۳۰۳	<۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۷۹	۶/۰۰۵	۴	۳۰۳	<۰/۰۰۱

جدول ۹. تحلیل واریانس چند متغیره متغیرهای پژوهش در رابطه با جنسیت

دسته	دسته	دسته	دسته	F	df1	df2	سطح معنی داری	مقدار
حمایت اجتماعی ادراک شده	۵۸۶/۴۵	۱	۵۸۶/۴۵	۱۱/۲۳	۵۸۶/۴۵	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۳۵
خودکارآمدی تحصیلی	۱۳۴۸/۹۸	۱	۱۳۴۸/۹۸	۳/۹۷	۱۳۴۸/۹۸	۱	۰/۰۴	۰/۰۱۳
انتظار پیامد	۲۵۸/۹۷	۱	۲۵۸/۹۷	۷/۸۶	۲۵۸/۹۷	۱	۰/۰۰۵	۰/۰۲۵
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۱۶۲/۸۶	۱	۱۶۲/۸۶	۱/۰۹	۱۶۲/۸۶	۱	۰/۲۹	۰/۲۹۷
حمایت اجتماعی ادراک شده	۱۵۹۶۷/۶۵	۳۰۶	۵۲/۱۸					
خودکارآمدی تحصیلی	۱۰۳۷۵۳/۲۸	۳۰۶	۳۳۹/۰۶					
انتظار پیامد	۱۰۰۷۳/۱۰	۳۰۶	۳۲/۹۱					
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۴۵۶۵۸/۴۱	۳۰۶	۱۴۹/۲۱					

نتایج مندرج آزمون تحلیل واریانس مندرج در جدول ۹ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میانگین دختران و پسران در حمایت اجتماعی ادراک شده، انتظار پیامد و خودکارآمدی تحصیلی وجود دارد و $p < 0/05$ است. t محاسبه شده در راهبردهای یادگیری

خودتنظیم، در سطح معناداری $p > 0/05$ است، لذا تفاوت معنی‌داری بین دو جنس وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین سهم هریک از متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان بود. نتایج تحلیل آماری نشان می‌دهد که بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی، انتظار پیامد و راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل آماری نشان می‌دهد که بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه معنی‌داری وجود دارد که با پژوهش‌های سیرنس و همکاران (۲۰۰۹) گایز (۲۰۰۲) هادوین و همکاران (۲۰۱۱) و سید صالحی و همکاران (۱۳۹۴) همسو است.

مطابق نظر بندورا (۱۹۹۹) در بررسی عوامل مؤثر بر رفتار، علاوه بر متغیرهای شخصی از قبیل تصورات ذهنی افراد، رویدادها و ادراکات محیطی نیز بر جنبه‌های مختلف رفتاری از جمله به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیم مؤثرند. در بافت پژوهش حاضر می‌توان این‌گونه تبیین کرد که ورود به دانشگاه افراد را با چالش‌های جدیدی در زمینه تحصیل، ارتباطات اجتماعی و اشتغال روبرو می‌سازد و دانشجویانی که در این حیطه گذار از دبیرستان به دانشگاه حمایت اجتماعی خانواده و دوستان را در زندگی خود تجربه کنند، سازمان‌دهی رفتاری مناسب‌تری خواهند داشت و این بدان معناست که در مواجهه با چالش‌های پیش رو در زمینه‌های مختلف مدیریت بیشتری از خود نشان خواهند داد و در حیطه تحصیلی، نیز به‌مانند سایر حیطه‌ها سعی در مدیریت توانمندی‌هایشان دارند که در این مجال استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم را می‌توان از جمله ابزارهایی برشمرد که متناسب با سطح تکالیف مورد استفاده قرار می‌گیرد. گرچه همسالان و دوستان اعمال نفوذ زیادی بر روی جوانان دارند، اما خانواده و حمایت‌های خانواده همچنان نقش عامل مهمی را در انتخاب جهت‌گیری‌های تحصیلی و ادامه تحصیل دانشجویان بر عهده دارند (کینگون و سولیوان، ۲۰۰۱؛ به نقل از لی، داگلاس و چالرز، ۲۰۰۷). این نکته نیز قابل ذکر است که در کنار حمایت

خانواده حمایت از طرف دوستان نه قابل جایگزینی و نه قابل رقابت با حمایت از طرف والدین است بلکه منابع متفاوت حمایت یکدیگر را تکمیل می‌کنند و نمی‌توانند جایگزین همدیگر شوند. دریافت بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه از محیط، احساس شایستگی را ارتقا می‌بخشد و تحول گرایش‌های خودتنظیمی را تسهیل می‌نماید (دسی و ریان، ۱۹۹۹).

همچنین نتایج تحلیل آماری نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه معنی‌داری وجود دارد که با پژوهش‌های عاشوری (۱۳۹۳)، رحمانی (۱۳۹۲)، ویگفیلد و همکاران (۲۰۰۶)، بونارد و همکاران (۱۹۹۱)، لئون و همکاران (۲۰۰۱)، سماوی و همکاران (۲۰۱۲)، الهی و همکاران (۲۰۱۱) و زیمرمن و شانک (۲۰۰۱) همسو است. خودکارآمدی تحصیلی از جمله انواع خودکارآمدی است که به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است. ادراک افراد از توانایی‌های خود، بر تفکر، انگیزش، عملکرد و هیجان‌اتشان تأثیرگذار است (بندورا، ۲۰۰۶). دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را گزارش کرده‌اند، استفاده بیشتری از راهبردهای یادگیری خودتنظیم داشته‌اند. نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۹) خودکارآمدی را ادراک توانایی‌های فرد در ارتباط مثبت میان خودکارآمدی و خودتنظیمی تعریف می‌کند. بر اساس این نظریه خودکارآمدی و خودتنظیمی دو متغیر هم‌راستا هستند. این بدان معناست که دانشجویانی که ادراک درستی از توانایی‌های شخصی خود در زندگی و به‌طور خاص در حیطه تحصیلی دارند، از راهبردهای یادگیری خودتنظیم برای ارتقای سطح یادگیری استفاده می‌کنند. این افراد به قابلیت‌ها و لیاقت‌های خود در کنترل بر عملکردشان باور دارند؛ باورها مبتنی بر کارآمد بودن عاملی است که در انگیزش و انتخاب رفتار مناسب تأثیر می‌گذارد. افراد با خودکارآمدی بالا همچنین احساس لیاقت و شایستگی در برابر مشکلات و موانع زندگی را همراه خود دارند و در نتیجه کوشش‌های سنجیده‌تری برای پیشرفت در زمینه‌های مختلف زندگی از جمله تحصیلی به عمل می‌آورند. همچنین مطابق با نظریه زیمرمن (۲۰۰۲) باورهای خودکارآمدی نقش محوری در زندگی افراد ایفا می‌کنند و این باورها موجبات معنادهی به رویدادها و تجارب محیطی به‌عنوان تعیین‌کننده‌های انگیزش و رفتار عمل را فراهم می‌آورند.

همچنین بین انتظارات - پیامدهای دانشجویان و یادگیری خودتنظیم رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بدین صورت که دانشجویانی که انتظار -پیامد بالاتری را گزارش کرده‌اند، استفاده بیشتری از راهبردهای یادگیری خودتنظیم داشته‌اند که این یافته با پژوهش‌های آندرسون و همکاران (۲۰۰۷)، سان و همکاران (۲۰۰۹) بر اساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۹) می‌توان گفت که انتظار پیامد تا حد زیادی وابسته به قضاوت‌های افراد است. انتظار پیامد باور انگیزشی است که ارتباط تنگاتنگ با عملکرد دارد. بر این اساس دانشجویانی که انتظار پیامد بالایی را برای فعالیت‌های خود پیش‌بینی می‌کنند سطح انگیزشی بالاتری دارند و تلاش می‌کنند در فعالیت‌های تحصیلی خود جدیت بیشتری داشته باشند و از عواملی که تسهیل‌کننده یادگیری به شمار می‌رود مانند راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده بیشتری کنند. با توجه به نظریه ارزش \times انتظار گرایش نزدیک شده به یک محرک محیطی حاصل ضرب دو ساختار شناختی انتظار و ارزش است. زمانی که فرد احساس کند در جامعه از نظر شغلی، موقعیت اجتماعی و تأمین نیازهای مالی جایگاه تعریف‌شده‌ای ندارد علی‌رغم میل به یادگیری و پیشرفت از انگیزش کافی برخوردار نخواهد بود در نتیجه نیرو که حاصل ضرب ارزش \times انتظار است کاهش می‌یابد و به تبع آن از انگیزش فرد نیز کاسته می‌گردد. بر اساس نظریه اکلز (۱۹۸۶) عقایدی که افراد در مورد توانایی خود در انجام تکالیف دارند و عقایدی که فرد در مورد ارزش و اهمیت تکلیف و ساختار تکلیف دارد بر واکنش هیجانی نسبت به تکلیف در حیطه تحصیلی تأثیر دارد و با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیم مانند (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) ارتباط مثبت دارد. بر مبنای نظریه اکلز می‌توان گفت دانشجویانی که انتظارات آگاهانه‌ای در مورد توانایی‌های خود و اهمیت تکلیف دارند از واکنش‌های صحیح در برابر تکالیف استفاده می‌کنند و برای رسیدن به سطح بالای موفقیت تحصیلی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر مؤلفه انتظار پیامد می‌تواند به استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم تلاش جهت دهد. بدین ترتیب که در صورتی که افراد پیامدهای ارزشمندی را برای خود متصور شوند انگیزه بیشتری برای کار بست راهبردهای یادگیری خودتنظیم خواهند داشت.

در این پژوهش تفاوت بین میانگین دختران و پسران در حمایت اجتماعی ادراک شده، انتظار پیامد و خودکارآمدی تحصیلی نیز مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های انجام شده در این زمینه از لاندمن-پترز^۱ و همکاران (۲۰۰۵) جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۳) آزاد (۱۳۸۰) ریاحی، وردی نیا و پورحسین (۱۳۸۹) مبنی بر این که دختران، در مقایسه با پسران، حمایت اجتماعی بیشتری را ادراک می‌کنند؛ و زنان بیش از مردان گرایش به استفاده از حمایت اجتماعی دارند است. در تبیین این یافته‌ها این گونه می‌توان بیان کرد که این تفاوت ممکن است ناشی از تجربیات اجتماعی شدن افراد باشد؛ یعنی زنان به گونه‌ای اجتماعی شده‌اند که به دیگران اتکا کنند و مردان نیز برای استقلال و دوری از ابراز هیجانی تربیت شده‌اند. همچنین می‌توان گفت به دلیل ویژگی خاص دختران تحت عنوان تمایل بیشتر به "وقف کردن خود" موجب دیدگاه آنان درباره "دنیای مراقبت و حفاظت" می‌شود و از این رو زمینه‌ساز فراهم شدن حمایت اجتماعی که ادراکی دوسویه است را فراهم می‌آورد (دهقانی و خدائپناهی، ۱۳۸۸؛ به نقل از برهان‌زاده، ۱۳۸۹). نتایج نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی دختران و پسران با یکدیگر متفاوت است این یافته‌ها همسو با پینتریچ و گاریسا^۲ (۱۹۹۴) شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۸۲) قنبرزاده علمداری (۱۳۸۰) ظهیر وند (۱۳۸۲) هامپتون و ماسون^۳ (۲۰۰۳) است و با یافته‌های بندورا^۴ و همکاران (۱۹۹۹)، فولادچنگک (۱۳۸۸)، مiltiadou^۵ Reid (۱۹۹۹) والکر و فلوی^۶ (۲۰۰۰) مغایر است. تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی تحصیلی اکتسابی است و به نظر می‌رسد که حاصل ادراک از نقش‌ها الگوهای جنسیتی، فرصت‌های آموزشی است که ریشه در عوامل فرهنگی اجتماعی تربیتی مرسوم و غالب در جامعه دارد و ناشی از تفاوت‌های بیولوژیکی نیست. برتری پسران در خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان اینگونه تبیین کرد که تفاوت‌های جنسی در خودکارآمدی به‌ویژه در خودکارآمدی تحصیلی برگرفته از تفاوت‌های جنسی در انگیزش پیشرفت است. ماتیا هورنر (۱۹۷۲) بیان داشت که زنان برای دستیابی به موفقیت برانگیخته می‌شوند ولی از موفقیت می‌ترسند، تلاش می‌کنند اما در نهایت

-
1. Landman-Peeters
 2. Pintrich & Garcia
 3. Hampton & Mason
 4. Bandura, Barbaranelli & Caprara
 5. Miltiadou
 6. Walker, R & Floy

توانایی‌های خود را کمتر از میزان واقعی برآورد می‌کنند. از نظر هورنر و بر اساس فضای حاکم بر آن دوره، موفق شدن در دنیای رقابتی چیزی است که زنان بسیاری از آن اجتناب می‌کنند زیرا این به‌طور سنتی از جمله ویژگی‌های غیر زنانه به حساب می‌آید. او در مطالعات آزمایشی توانست این ادعای خود را مورد تأیید قرار دهد و نشان دهد که ترس از موفقیت در زنان بیشتر از مردان است (ماتیا هورنر، ۱۹۷۲؛ به نقل از ایورس و دونس، ۲۰۱۰). در پژوهش حاضر دختران انتظار پیامد بیشتری را در مقایسه با پسران گزارش کرده‌اند. فیلیسیانو^۱ و رومبات^۲ (۲۰۰۵) در پژوهش طولی ده‌ساله که در مورد دانش‌آموزان راهنمایی دختر و پسر که به کالیفرنیا مهاجرت کرده بودند؛ بیان کردند دختران انتظار پیامد شغلی بیشتری را از دوره آموزشی نسبت به پسران گزارش کردند. دخترانی که انتظار پیامد شغلی بیشتری را از تحصیلات گزارش کرده بودند به شغل‌هایی که بیشتر برای مردان تعریف شده بود، (مردسالار) گرایش بیشتری داشتند. دختران انتظارات شخصی بیشتر و پسران انتظارات شغلی بیشتری را گزارش کردند، زنان بیشتر به ادامه تحصیل و در جستجوی تأمین رضایت خاطر خود و اطرافیان و مردان بیشتر در جستجوی موقعیت‌های شغلی پردرآمدتر هستند. در تبیین این یافته که انتظار پیامد دختران نسبت به پسران بیشتر گزارش شده است می‌توان به نقش عوامل فرهنگی در خصوص ارج نهادن به موفقیت، پیشرفت و یادگیری دختران و زنان اشاره کرد. از جمله علل و عوامل عمده انگیزشی ورود دختران به دانشگاه‌ها، کسب هویت اجتماعی و تأمین انتظارات شخصی است، دختران به وسیله آموزش عالی (عمدتاً مدرک حاصل از آن) به تثبیت موقعیت اجتماعی خود در مواجهه با اطرافیان می‌پردازند. به دلایل مختلفی بسیاری از دختران به‌رغم این که احتمال عدم دستیابی به فرصت‌های شغلی مناسب را در نظر دارند، اقدام به تحصیل در دانشگاه‌ها و مقاطع آموزش عالی می‌کنند. این در حالی است که بسیاری از این رشته‌ها صرف‌نظر از فرصت‌های شغلی ممکن است تناسبی با نیازهای شخصی و آینده شغلی نداشته باشند. همچنین به دلیل وجود جو کاذب لزوم ورود به دانشگاه و مقاطع تحصیلی. به یک معنا پذیرش در یک رشته دانشگاهی به معنای جهت یافتن هویت شغلی فرد پذیرفته‌شده در نظام دانشگاهی محسوب می‌شود. در سالیان اخیر افزایش جهش‌مند جمعیت از یک سو و رشد فارغ‌التحصیلان مقاطع مختلف آموزش عالی، اکثریت مشاغل و

1. Feliciano
2. Rumbaut

فرصت‌های اقتصادی را پوشش داده است به گونه‌ای که جز معدودی از رشته‌های تحصیلی که عمدتاً جدید محسوب می‌شود، در سایر رشته‌ها با حجم وسیعی از افراد جویای کار مواجه هستیم و بیکاری تحصیل کردگان و فرهیختگان به تدریج وجه غالب جمعیت بیکاران خواهد بود. در این میان شرایط دختران و پسران را نمی‌توان یکسان ارزیابی کرد. از پسران به‌عنوان مردان و مسئولان خانواده‌های آینده به‌حکم قانون و عرف انتظار می‌رود که برای تشکیل خانواده از حداقل استقلال اقتصادی برخوردار شوند، از طرف دیگر با گذشت زمان و به دلیل تغییر شرایط و هنجارها به‌ویژه در حوزه اقتصاد، کسب حداقل‌های استقلال اقتصادی روزبه‌روز مشکل‌تر شده و انرژی و زمان بیشتری را طلب می‌کند. در چنین فضایی اگرچه هنوز نسبت به برخی مشاغل درآمدزا و با موقعیت اشتغال مطلوب، انگیزه یادگیری هدفمند و نه صرفاً اخذ مدرک و گریز از خدمت سربازی برای پسران وجود دارد و در رشته‌های فنی که از نظر بازار کار از اعتماد بیشتری برخوردار است اگرچه یافتن تخصص و فرصت‌های شغلی اولویت اول دختران در ورود به دانشگاه‌ها محسوب نمی‌شود ولی به تدریج این وضعیت تغییر خواهد کرد و دختران و خانواده‌های آنان، به تدریج اشتغال و درآمد اقتصادی متکی بر تحصیلات و تخصص را با اهمیت‌تر خواهند دانست. شرکت‌کنندگان در این پژوهش این مورد را از جمله دلایلی مطرح کردند که مقطع لیسانس مقطعی است که باید ادامه داده شود و دارای ارزش اقتصادی نیست. پیشرفت‌های اخیر زنان و دختران در عرصه‌های مختلف علمی و اجتماعی و فرهنگی نشان از آن دارد که آن‌ها خود را در به دست آوردن پیامدهایی که از تحصیل در نظر دارند تواناتر و شایسته‌تر از قبل ارزیابی می‌کنند، با توجه به وضعیت موجود جامعه که دختران ایرانی یکی از راه‌های ورود به عرصه اجتماع فرهنگ و سیاست را یادگیری و ادامه تحصیل می‌دانند؛ و در کشوری که سابقه‌ای چند هزارساله در پژوهش و تحقیق داشته است انتظار می‌رود اهمیت بیشتری به مسائل فرهنگی آموزشی و پژوهشی قشر تحصیل کرده داده شود. در غیر این صورت دور از انتظار نیست که یادگیری سطحی در قشر تحصیل کرده رواج یابد.

در پژوهش حاضر در متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معناداری بین دختران و پسران یافت نشد و این یافته همسو با یافته‌های پیتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) آندرمین و یانگ (۱۹۹۴)؛ به نقل از هونگ، یونگ، ونگ (۲۰۰۹) و لین و هاید (۱۹۸۹) و خورسندی (۱۳۸۷) است که در پژوهش‌های خود به عدم تفاوت دختران و پسران در زمینه راهبردهای یادگیری

خودتنظیم اشاره کرده‌اند. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که با توجه به اهمیت راهبردهای یادگیری خودتنظیم دختران و پسران به اهمیت این راهبردها در طول زمان بخصوص در رشته‌های علوم انسانی که بیش از سایر رشته‌ها به مهارت‌های خودتنظیمی به‌خصوص تفکر انتقادی که نیازمند به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیم است پی برده‌اند و به میزان یکسانی از این راهبردها استفاده می‌کنند.

از آنجایی که این پژوهش بر نمونه‌ای از دانشجویان پردیس علوم رفتاری دانشگاه تهران انجام شده است در تعمیم نتایج یافته‌ها به سایر دانشکده‌ها احتیاط بایستی در نظر گرفته شود. در پژوهش حاضر از ابزار خود گزارشی استفاده شده است که معمولاً امکان سوگیری در پاسخگویی به سؤالات وجود دارد. پژوهش حاضر بر روی دانشجویان پردیس علوم رفتاری و در مقطع لیسانس انجام شد که پیشنهاد می‌شود در سایر رشته‌ها و مقاطع ارشد و دکترا نیز انجام شود. مطابق با یافته‌های پژوهش و اهمیت متغیر جدید انتظار- پیامد در بافت فرهنگی ایران و با توجه به اظهارات دانشجویان به هنگام تکمیل پرسشنامه‌ها و توجه بیش‌ازحد جامعه ما به مدرک‌گرایی بررسی متغیر انتظار پیامد در مقطع تحصیلی بالاتر پیشنهاد می‌شود. پیشنهاد می‌شود محققان بعدی سعی در ارائه یک مدل ساختاری برحسب مبانی نظری بین ابعاد حمایت اجتماعی، خودکارآمدی و انتظار- پیامد با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیم داشته باشند.

منابع

- آزاد، حسین. (۱۳۸۰). مقابله با استرس و درد، *اندیشه و رفتار*، شماره ۳۴، ۲۳۴-۲۱۷.
- افشاری، سمانه. (۱۳۸۶). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده، عزت نفس و عوامل شخصیتی با رضایتمندی از زندگی در دانشجویان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده: دانشگاه علامه طباطبایی.
- برهان زاده، شهرزاد. (۱۳۸۹). ادراک از سبک‌های فرزند پروری، حمایت اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

تابع بردبار، فریبا و رضویه، علی‌اصغر. (۱۳۸۳). بررسی رابطه راهبردهای رویارویی و حمایت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در دوره نوجوانی. *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۵(۱) و ۲۱-۵.

جمالی، مکیه؛ نوروزی، آرزیتا و طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۸)، ۶۴۱-۶۲۹.

خرمایی، فرهاد و خیر، محمد. (۱۳۸۵) بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای شناختی یادگیری، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵(۱۴)، ۹۷-۸۰.

رحمانی، سیف‌الله. (۱۳۹۲). روابط علی بین جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی، سبک‌های یادگیری و فراشناخت در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، پایان‌نامه درجه دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

رستمی، رضا؛ شاه محمدی، خدیجه؛ قائدی، غلامحسین؛ بشارت، محمدعلی؛ اکبری زردخانه، سعید و نصرت‌آبادی، مسعود. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران. *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*، ۱۶(۳)، ۴۶-۵۴.

ریاحی، محمد اسماعیل؛ وردی‌نیا، اکبرعلی و پورحسین، سیده زینب. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت روان، *فصلنامه علمی - پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۱۰(۳۹)، ۱۲۱-۸۵.

سیدصالحی، محمد و یونسی، جلیل. (۱۳۹۴). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی: مدل‌سازی معادلات ساختاری، *فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۹)، ۱۹-۷.

شفیع نادری، مهدیه؛ کدیور، پروین؛ عربزاده، مهدی و صرامی، غلام‌رضا. (۱۳۹۱). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار مقیاس انتظارات پیامد دانشجو. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۰(۳)، ۲۱-۳۵.

شهنی بیلاق، منیجه؛ رجبی، غلامرضا؛ شکرکن، حسین و حقیقی جمال. (۱۳۸۲). مقایسه باورهای خودکارآمدی ریاضی پسران و دختران دانش‌آموز سال دوم رشته‌های ریاضی - فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی شهر اهواز و بررسی رابطه متغیرهای جنسیت، نمره قبلی ریاضی و هدف‌گذاری تحصیلی با آن، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۱۰(۱ و ۲)، ۱۰۱-۱۲۴.

صداقت، مریم. (۱۳۸۹). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیم در رابطه اهداف، ادراکات و گرایش‌های فکری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشرنشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.

ظهره نند، راضیه. (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آن‌ها، *فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات روانشناختی*، ۶(۳)، ۴۵-۷۲.

عابدینی، یاسمین. (۱۳۹۰). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس باورهای خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و رشته تحصیلی، *روانشناسی معاصر*، ۶(۲): ۵۷-۷۰.

عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). ارتباط خودکارآمدی، تفکر انتقادی، سبک‌های تفکر و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری، *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*، ۲۲(۳): ۱۵-۲۳.

فولادچنگک، محبوبه. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای باورهای خودکارآمدی شغلی دختران و پسران، *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۱(۴)، ۳۳۴-۳۴۳.

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی اله؛ شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی، *دو فصلنامه روان‌شناسی معاصر*، ۴(۲)، ۸۱-۹۳.

قنبرزاده علمداری، ناهید. (۱۳۸۰). بررسی رابطه نگرش ریاضی، باور خودکارآمدی ریاضی و انتظار عملکرد در ریاضی با عملکرد ریاضی در دانش آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان‌های شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

کارشکی، حسین. (۱۳۸۸). بررسی مؤلفه‌های ادراک والدین با راهبردهای یادگیری خودتنظیم. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۱)، ۴۹، ۵۵.

کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۴). یادگیری مشارکتی. مشهد: فرا انگیزش.

- Anderson, E. S., Winett, R. A., & Wojcik, J. R. (2007). Self-regulation, self-efficacy, outcome expectations, and social support: social cognitive theory and nutrition behavior. *Annals of behavioral medicine*, 34(3), 304-312.
- Andrade, M. S. (2012). Self-regulated learning activities: Supporting success in online courses. *International perspectives of distance learning in higher education*, 111-132.
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(2), 258.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive psychiatry*, 49(2), 195-201.
- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40(2), 191-202.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Davidson, L. M., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Ellonen, N., & Korkiamäki, R. (2008). United States and Finnish adolescents' perceptions of social support: A cross-cultural analysis. *School Psychology International*, 29(3), 363-375.
- De la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2014). Perceived social support and academic achievement in Argentinean college students.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.
- Doğan, B. G., Laçin, E., & Tural, N. (2015). Predicatives of the workers' burnout level: Life satisfaction and social support. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1801-1806.
- Feliciano, C., & Rumbaut, R. G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118.
- Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308.
- George, J. C. (2008). The effect of career goals and socioeconomic mobility on nontraditional students' intrinsic motivation for college attendance.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844-3849.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 30, 65-84.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of school psychology*, 41(2), 101-112.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276.
- Ivers, J. H., & Downes, P. (2012). A phenomenological reinterpretation of Horner's fear of success in terms of social class. *European journal of psychology of education*, 27(3), 369-388.
- Landman-Peeters, K. M., Hartman, C. A., van der Pompe, G., den Boer, J. A., Minderaa, R. B., & Ormel, J. (2005). Gender differences in the relation between social support, problems in parent-offspring communication, and depression and anxiety. *Social Science & Medicine*, 60(11), 2549-2559.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation, and outcome expectation correlates of college students' intention certainty.
- Lee, P. L., Hamman, D., & Lee, C. C. (2007). The relationship of family closeness with college students' self-regulated learning and school adjustment. *College Student Journal*, 41(4), 779-788.
- Leon-Perez, J. M., Medina, F. J., & Munduate, L. (2011). Effects of self-efficacy on objective and subjective outcomes in transactions and disputes. *International Journal of Conflict Management*, 22(2), 170-189.
- Măirean, C. (2016). Secondary traumatic stress and posttraumatic growth: Social support as a moderator. *The Social Science Journal*, 53(1), 14-21.
- Miltiadou, M. (2001). *Motivational constructs as predictors of success in the online classroom* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Altaib Abderahim, H., & Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 765-768.
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005, July). Students' motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. In *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 321-328). PME.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83.
- Phan, H., & Walker, R. (2000, December). The predicting and mediational role of mathematics self-efficacy: A path analysis. In *The Australian Association for Research in Education conference*.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, 113-133.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Samavi, A., Araban, S., Javdan, M., Rais Saadi, R. H., & Sheikhi Fini, A. A. (2012). Comparing hope and academic self-efficacy beliefs in high and low achievement students: A casual-comparative study. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(8), 7998-8001.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Son, J. S., Kerstetter, D. L., Mowen, A. J., & Payne, L. L. (2009). Global self-regulation and outcome expectations: Influences on constraint self-regulation and physical activity. *Journal of aging and physical activity*, 17(3), 307-326.
- Tirgari, B., Heidarzadeh, A., & Abaszadeh, H. (2017). The Relationship between Self-Efficacy and Achievement Motivation and Academic Adjustment in the First Year Undergraduate Students of Kerman University of Medical Sciences in 2015. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(3), 157-164.
- Trevathan, V. L. (2002). A profile of psychosocial, learning style, family, and academic self-efficacy characteristics of the transition program students at North Carolina State University.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.

- Wigfield, A., Eccles, J. Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (Vol. 3, 6th ed.)*. New York: Wiley.
- Yasin, A. S. M., & Dzulkifli, M. A. (2011). The relationship between social support and academic achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(5), 277-281.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.