



Mediating Role of Academic Self-efficacy between Self-regulatory Learning Strategies with Academic engagement in Undergraduate Students of Medical and Paramedical Sciences

Leila babajani gorji¹, masoud Hejazi², Zekrollah Morovvati³, Majid Yoosefi Afrashteh³

1. PhD Candidate of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Islamic Azad University Zanjan Unit, Zanjan, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Zanjan University, Zanjan, Iran

Received: 2019/02/27

Accepted: 2019/04/27

Keywords:

Academic engagement, Self-Regulatory Learning Strategies, Academic Self-efficacy

Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: Regarding the importance of academic education, the researchers of academic education are searching the ways for promoting the quality of education. One of the most important indicators of students training quality is academic engagement. One of the effective factors on the academic engagement is using the self-regulatory learning strategies and academic self efficacy.

Methods: In this descriptive and correlative study, 350 students of Zanjan medical sciences university at the second semester of 2018-19 participated in the research and they selected by the categorical random sampling. The available tools in this research includes academic engagement questionnaire (Reeve,2013), self-regulatory learning strategies questionnaire MSLQ (Pintrich & De Groot,1990) and collegians academic self efficacy scales CASES (Owen & Froman,1988). After calculating the validity and reliability of tools, the questionnaires were distributed and data analysis by presenting a hypothesis model and assessing the relations was done by using structural equation pattern and also by using LISREL 8.8 and SPSS 24 softwares.

Results: The findings of this research expresses the fitting of the model and verifying the hypothesis of the research. Generally, the suggested model showed that the self-regulatory learning strategies has directly positive relation with academic engagement. Moreover, through the academic self-efficacy interface (indirectly) it has a positive relation with academic engagement. According to the results, the value of RMSEA is 0.052 and the indices of IFI, GFI, NFI, CFI are 0.95, 0.93, 0.91, 0.96 respectively which presents the high fitting of the model.

Conclusions: In regards to the obtained results, we can say that by establishing the training courses of the learning self-regulatory and academic self- efficacy for the students in the universities, we could help increasing their academic engagement.

نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی

لیلا باباجانی گرجی^۱، مسعود حجازی^{۲*}، ذکراالله مروتی^۳ و مجید یوسفی افراشته^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

۲. استادیار گروه روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران. * نویسنده مسئول: ایمیل: masod1357@yahoo.com

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۰۷

کلیدواژه‌ها:

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی،
درگیری تحصیلی، خودکارآمدی
تحصیلی

مقدمه: با توجه به اهمیت تحصیلات دانشگاهی، محققان آموزش دانشگاهی به دنبال راه‌هایی برای ارتقای کیفیت آموزشی دانشجویان هستند. یکی از مهم‌ترین شاخص کیفیت آموزش دانشجویان، درگیری تحصیلی است. از جمله عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی، استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی هستند.

روش: در این مطالعه توصیفی هم‌بستگی ۳۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۶-۹۷، شرکت نمودند که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی MSLQ پینتریج و دی گروت (۱۹۹۰) و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان CASES اون و فرامن (۱۹۸۸) بود. پس از محاسبه روایی و پایایی ابزار، پرسش‌نامه‌ها توزیع و تحلیل داده‌ها به روش ارائه یک مدل فرضی و ارزیابی روابط با استفاده از الگوی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS ۲۴ و LISREL ۸.۸ انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاکی از برازش مدل و تأیید کلیه فرضیه‌های پژوهش بود. به طور کلی مدل پیشنهادی نشان داد علاوه بر آنکه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مستقیماً با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد، از طریق میانجی خودکارآمدی تحصیلی (به صورت غیرمستقیم) نیز با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. بر اساس نتایج، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۵۲ و شاخص‌های IFI، GFI، NFI، CFI به ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۹۱، ۰/۹۶ می‌باشد که نشان‌دهنده برازش بالای مدل است.

نتیجه‌گیری: استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی و نهایتاً درگیری تحصیلی دانشجویان می‌شود و با آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به دانشجویان می‌توان درگیری تحصیلی آنان را افزایش داد.

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه
علوم پزشکی بقیه الله (عج)
محفوظ است.

مقدمه

و هزینه‌های جاری و ایجاد مشکلات روحی-روانی و اجتماعی برای دانشجویان از اهمیت زیادی برخوردار بوده و عدم کنترل آن علاوه بر مشکلاتی که برای دانشجو و خانواده وی ایجاد می‌نماید، خسارات فراوانی را نیز برای جامعه و کشور در پی خواهد داشت [۱]. لذا همواره این انتظار از دانشجویان وجود دارد که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار باشند. بدیهی است که تحقق این امر، جز با درگیری همه‌جانبه فراگیران در تکالیف تحصیلی میسر نخواهد شد. بدین ترتیب محققان، متخصصان تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاران، بر درگیری

در هر جامعه‌ای، تولید دانش و دانش پژوهشی و انجام تحقیقات بنیادی، توسعه‌ای و کاربردی توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انجام می‌گیرد؛ بنابراین نظام آموزش عالی با برون‌دادها و پیامدهای خود عملاً در راه توسعه کشور گام برمی‌دارد. بالا بردن سطح مهارت‌های افراد جامعه و تربیت و تأمین نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کشور، یکی از اهداف کمی و کیفی آموزش عالی را تشکیل می‌دهد. متأسفانه امروزه افت تحصیلی، یکی از مشکلات عمده در کیفیت مراکز آموزش عالی کشور محسوب می‌شود که به دلیل اتلاف وقت

نسبت به وظایف تحصیلی مشخص می‌شود [۷]. به اعتقاد کلم و کانل (Klem & Connell)، دانش‌آموزان درگیر، بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی شرکت می‌کنند؛ تلاش، پافشاری و رفتارهای خودتنظیمی بیشتری برای رسیدن به اهداف خود نشان می‌دهند و خودشان را به چالش می‌کشند و از چالش و یادگیری لذت می‌برند [۸]. بنابراین به نظر می‌رسد یکی از عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی (Self-regulation learning) باشد. نظریه یادگیری خودتنظیمی را پینتریچ و دی گروت (Pintrich & De Groot) در سال ۱۹۹۰ عنوان کردند و عصاره این نوع یادگیری را، راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل می‌دهد. راهبردهای شناختی برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف استفاده می‌شوند و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات جدید را برای ترکیب با اطلاعات قبلی فراهم کنند و آن‌ها را در حافظه‌ی بلندمدت ذخیره‌سازی کنند. این راهبردها عبارتند از راهبردهای تکرار یا مرور، بسط یا گسترش معنایی و سازماندهی [۹]. راهبردهای فراشناختی شامل مهارت‌هایی است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا فرایندهای شناختی را کنترل کنند و آن‌ها را بفهمند و شامل راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای نظم‌دهی و راهبردهای کنترل و نظارت است [۱۰]. فلاول (Flavell) (۱۹۷۶)، راهبردهای یادگیری را به راهبردهای شناختی و فراشناختی تقسیم می‌کند و معتقد است که راهبردهای شناختی برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می‌رود، درحالی‌که راهبردهای فراشناختی به منظور بازیابی این پیشرفت مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ به عبارت دیگر راهبردهای شناختی برای پیشرفت و دستیابی به اهداف شناختی استفاده می‌شوند و راهبردهای فراشناختی جهت نظارت بر این فرایندها به کار گرفته می‌شوند [۱۱]. به اعتقاد وایدیا (Vaidya) (۲۰۰۳) راهبردهای شناختی، راهبردهایی هستند که به فرد کمک می‌کنند تا اطلاعات را پردازش کند، راهبردهایی مانند یادداشت‌برداری و نمودار کشیدن. این راهبردها بسیار تکلیف‌مدار هستند. بدین معنی که ممکن است راهبردی برای یک تکلیف مناسب باشد، اما برای تکلیف دیگر نامناسب باشد. فعالیت‌های فراشناختی، ماهیت اجرایی و نظارتی دارند و تنها موقع برنامه‌ریزی، بازیابی و ارزیابی از یک راهبردی شناختی مورد استفاده قرار می‌گیرند. در نتیجه اغلب به عنوان فعالیت‌های خودگردانی (Gain Score) معروفند. به بیان دیگر،

تحصیلی (Academic engagement) به عنوان کلیدی برای حل مشکلات پیشرفت تحصیلی پایین، سطوح بالای خستگی، کناره‌گیری و افت بالای تحصیلی تمرکز داشته‌اند [۲]. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت [۳]. درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که یادگیرندگان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب‌تر دست یابند و شامل چهار بعد رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی می‌باشد. الف) درگیری رفتاری، رفتارهای قابل مشاهده یادگیرندگان در برخورد با تکالیف است که مؤلفه‌های تلاش در تکالیف، پایداری در تکالیف و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. ب) درگیری شناختی، انواع فرایندهای پردازش است که توسط فراگیران برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل مؤلفه‌های استفاده از راهبردهای شناختی (Cognitive Strategies) و فراشناختی (Metacognitive) می‌باشد. ج) درگیری عاطفی (انگیزشی)، داشتن احساسات مثبت در طول یادگیری و جلوگیری از ایجاد احساسات منفی مانند اضطراب است که مؤلفه‌های احساس، ارزش و عاطفه را شامل می‌شود [۴]. د) درگیری عاملی (agentic engagement) که به این موضوع اشاره دارد که فراگیران درگیر، علاوه بر موارد نام برده شده، به مقدار کم یا زیاد، فعالانه در جریان آموزشی که دریافت می‌کنند نیز مشارکت می‌کنند. نه فقط برای اینکه یاد بگیرند، بلکه برای خلق محیط‌های یادگیری که انگیزه آن‌ها را بیشتر کند [۵]. ابعاد درگیری تحصیلی، فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آن‌ها روابط درونی و پویا برقرار است [۴و۶]. شوفلی (Schaufeli) و همکاران (۲۰۰۲)، درگیری تحصیلی را شامل سه بعد: جذب، نیرومندی و فداکاری می‌دانند؛ جذب به تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد. در چنین شرایطی است که وقت برای دانشجو سریع می‌گذرد. به طوری که فرد گذر زمان را تشخیص نمی‌دهد و به سختی می‌تواند از کار خود جدا شود. نیرومندی، به سطح بالای انرژی و خاصیت ارتجاعی بودن ذهن دانشجو هنگام انجام امور تحصیلی و به تلاش شایان ملاحظه دانشجو در دوران تحصیل اشاره دارد. فداکاری، وقف خود در فعالیت‌های تحصیلی است که با درگیری شدید روانی شخص

راهبردهای شناختی به فرد کمک می‌کنند تا به هدفی خاص برسد، اما راهبردهای فراشناختی سبب می‌شوند فرد دریابد که آیا به آن هدف رسیده است یا نه (۱۰). نتایج پژوهش آزدو (Azevedo) (۲۰۰۹) [۱۲]، غلامعلی لواسانی، ازدهای و داودی (۱۳۹۲) [۱۳]، خلیلی آذر (۱۳۹۴) [۱۴] و بهرامی (۱۳۹۷) [۱۵]، نشان داد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. از آن‌جا که تحصیل و یادگیری در محیط دانشگاه، یکی از مراحل مهم در زندگی همه افراد محسوب می‌شود، در صورتی که دانشجویان بتوانند از تمامی توانمندی‌های خود در این دوره استفاده کنند، احتمال موفقیت آنان افزایش خواهد یافت. لذا ارزشیابی هر فرد از خود و قضاوت‌هایش در مورد خویش، یکی از عوامل مهم در موفقیت او بوده و در همه واکنش‌های ارزشی او نمود پیدا می‌کند؛ بنابراین یکی از عوامل دیگر مؤثر بر درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی (Academic Self-Efficacy) است که به باورهای یک فرد در مورد توانایی، جهت انجام تکالیف تحصیلی یا دستیابی به اهداف تحصیلی اشاره دارد [۱۶]. پینتریچ (۲۰۰۳) و شانک و زیمرمن (۱۹۹۴) معتقدند که یادگیرندگان خودتنظیم در طی مراحل مختلف یادگیری، به‌طور انگیزشی، خودشان را به عنوان شایسته، خودکارآمد و خودمختار تلقی می‌کنند و تجارب یادگیری خویش را به‌طور کارآمد و به شیوه‌های مختلف مدیریت می‌کنند [۱۷]. هم‌چنین نتایج پژوهش‌های بزپلت (Bozpolat) (۲۰۱۶) [۱۸]، بای و گو (Bai & Guo) (۲۰۱۸) [۱۹] و حدادنیا و همکاران (۱۳۹۵) [۲۰] نشان داد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. خودکارآمدی تحصیلی روی انتخاب فعالیت‌ها، تلاش صرف شده، استقامت و پایداری در انجام تکالیف و دستاوردهای تکلیف تأثیر گذاشته و در عملکرد تحصیلی نقش زیادی دارد. دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین به پیشرفت بیشتری نائل می‌شوند [۲۱]. هم‌چنین آگاهی یادگیرندگان از خودکارآمدی تحصیلی‌شان موجب افزایش انگیزه و در نتیجه بهبود و استمرار فعالیت‌های درسی آنان می‌شود [۲۲]. چهار عامل در خودکارآمدی تحصیلی مؤثر است؛ الف) اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس درس. ب)

اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس درس ج) اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه د) اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و دانشگاه [۲۳]. افرادی که خودکارآمدی پایین دارند احساس می‌کنند که در کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان هستند و معتقدند هر تلاشی که می‌کنند، بیهوده است و هنگامی که با موانع روبه‌رو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه آن‌ها در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند و حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند [۲۴]. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند در مواجهه با تکالیف مشکل، به جای اجتناب از مشکل با آن روبه‌رو شده و تعهد بالایی در رسیدن به اهداف خود داشته و شکست را به تلاش کمتر و مهارت ناقص خود نسبت می‌دهند و آن را جبران‌پذیر می‌دانند. بنابراین، پس از شکست به سرعت بهبود یافته و علاقه‌مندی و درگیری بیشتری با تکالیف پیدا می‌کنند [۲۵]. خودکارآمدی در دانشجویان سبب افزایش تعامل، تلاش، مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های مربوط به یادگیری و به‌کارگیری استراتژی‌های مؤثرتر در مقابل مشکلات می‌شود و در نهایت عملکرد دانشجویان را بهبود می‌بخشد [۲۶ و ۲۷]. نتایج پژوهش‌های غلامعلی لواسانی، ازدهای و افشاری (۱۳۸۸) [۲۸]، رستمی، طالع پسند و رحیمیان بوگر (۱۳۹۶) [۲۹]، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) [۳۰]، کریمی و ستوده (۱۳۹۶) [۳۱]، بهرامی (۱۳۹۷) [۱۵] و رضانی (۱۳۹۷) [۳۲] نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی انجام شده است.

روش

پژوهش حاضر، مطالعه توصیفی از نوع هم‌بستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی شهر زنجان و طبق آمار دانشگاه علوم پزشکی زنجان در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۷-۹۶، ۳۴۹۲ نفر بود. با توجه به تعداد جامعه آماری پژوهش، بر اساس جدول مورگان، حجم نمونه ۳۴۶ نفر تعیین شد. پس از محاسبه روایی و پایایی ابزار، با حضور در پنج دانشکده،

پرسش‌نامه‌ها توزیع شد. نمونه‌ها، بر اساس نسبت دانشجویان در هر رشته به کل دانشجویان، به‌طور تصادفی انتخاب و برای مشکل احتمالی مخدوش و یا ناقص بودن پرسش‌نامه‌ها، ۳۸۰ نفر مورد سنجش قرار گرفتند و در نهایت ۳۵۰ پرسش‌نامه، مورد تحلیل قرار گرفت که از این تعداد، ۱۴۵ نفر (۴۱/۴ درصد) مرد و ۲۰۵ نفر (۵۸/۶ درصد) زن بوده‌اند. تحلیل داده‌ها به روش ارائه یک مدل فرضی و ارزیابی روابط با استفاده از الگوی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS ۲۴ و LISREL ۸ انجام شد. برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش، از سه پرسش‌نامه استفاده شد:

الف) پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (Reeve): این پرسش‌نامه در سال ۲۰۱۳ توسط ریو تهیه و تدوین شده است و دارای ۱۷ گویه با چهار خرده‌مقیاس است که عبارتند از: درگیری رفتاری با چهار سؤال، درگیری شناختی با چهار سؤال، درگیری عاطفی با چهار سؤال و درگیری عملی با پنج سؤال. این پرسش‌نامه به‌صورت طیف لیکرت ۷ درجه‌ای است که برای گزینه‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «تا حدودی مخالفم»، «نه مخالفم و نه موافقم»، «تا حدودی موافقم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ در نظر گرفته می‌شود. ریو، روایی این پرسش‌نامه را از طریق روایی سازه و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه کرده و مطلوب گزارش نموده است. هم‌چنین پایایی این پرسش‌نامه را از طریق ضریب همسانی درونی به‌دست آورده و ضرایب آلفا را برای درگیری رفتاری ۰/۹۴، شناختی ۰/۸۸، عاطفی ۰/۷۸ و عاملی ۰/۸۲ گزارش کرده است. در ایران نیز شاخص‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) [۳۳] بررسی شده است و روایی پرسش‌نامه از طریق روایی سازه مطلوب گزارش شده است و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۲ و برای خرده‌مقیاس‌های رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ابعاد درگیری عاملی، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۹، ۰/۸۶، ۰/۸۶ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ به‌دست آمد.

ب) پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی MSLQ: این پرسش‌نامه در سال ۱۹۹۰ توسط پینترچ و دی گروت با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تنظیم شده است. بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت و بخش باورهای انگیزشی شامل ۲۵ عبارت می‌باشد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مورد سنجش و بررسی قرار گرفت که دو وجه از خودتنظیمی تحصیلی، یعنی راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. راهبردهای شناختی شامل: تکرار و مرور، یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، سازماندهی و درک مطلب بوده و راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع شامل: برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، تلاش و پشتکار و نظم‌دهی بود. سؤال‌های ۱ تا ۱۳ مربوط به راهبردهای شناختی و سؤال‌های ۱۴ تا ۲۲ مربوط به راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع می‌باشد. این پرسش‌نامه به‌صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. سؤال‌های ۳، ۱۵، ۱۹ و ۲۰ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پینترچ و دی گروت (۱۹۹۰) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۴ تعیین کردند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۷ به‌دست آمد.

ج) مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان CASES: این پرسش‌نامه در سال ۱۹۸۸ توسط اون و فرامن (Owen & Froman) به‌منظور اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شده است. اون و فرامن در ساخت این پرسش‌نامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. این مقیاس دارای ۳۳ عبارت است و به دلیل این که عبارت ۲۸ این پرسش‌نامه، مربوط به آزمایشگاه می‌شود و همه رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف شده و تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است. این پرسش‌نامه به‌صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. برای به‌دست آوردن نمره کل، نمره همه گزینه‌ها با هم جمع می‌شود. در این پرسش‌نامه، کسب نمرات بالا نشان‌دهنده خودکارآمدی بالاتر و نمرات پایین، نشان‌دهنده خودکارآمدی پایین جهت انجام تکالیف درسی است. اون و فرامن (۱۹۸۸) پایایی این پرسش‌نامه را با روش بازآزمایی به فاصله ۸ هفته، ۰/۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش اصغری

و همکاران (۱۳۹۳) [۳۵] و فولادوند و همکاران (۱۳۸۹) [۳۶]، پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌ها

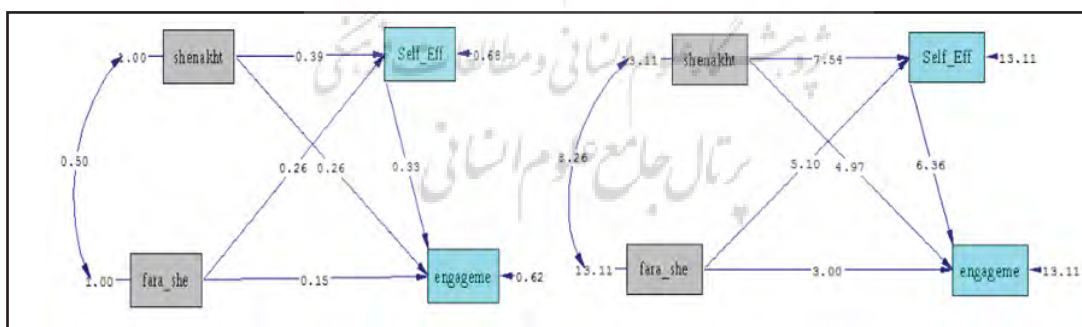
در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی ($n=350$) شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی، کمینه و بیشینه برای متغیرهای مورد نظر آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

بیشینه	کمینه	چولگی	انحراف معیار	میانگین	عامل	درگیری تحصیلی
۷/۰۰	۱/۰۰	-۰/۶۲۳	۱/۳۷۸	۴/۷۴	درگیری عاملی	
۷/۰۰	۱/۰۰	-۰/۸۹۶	۱/۳۶۸	۴/۹۰	درگیری رفتاری	
۷/۰۰	۱/۰۰	-۰/۷۹۹	۱/۳۶۳	۴/۸۵	درگیری عاطفی	
۷/۰۰	۱/۰۰	-۰/۸۳۵	۱/۲۲۶	۵/۲۶	درگیری شناختی	
۷/۰۰	۱/۱۰	-۰/۷۲۵	۱/۰۹۶	۴/۹۳۶	درگیری تحصیلی	
۴/۷۷	۱/۹۲	-۰/۰۴۹	۰/۵۲۷	۳/۵۸	راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی	
۴/۳۳	۱/۲۲	-۰/۲۴۳	۰/۴۲۸	۲/۹۶	راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی	
۴/۷۸	۱/۶۹	-۰/۰۶۸	۰/۵۹	۳/۴۲	خودکارآمدی تحصیلی	

معناداری بین توزیع نمونه‌ها با توزیع نرمال وجود ندارد؛ بنابراین با توجه به قضیه حد مرکزی که بیان می‌کند وقتی تعداد نمونه‌ها بیشتر از ۳۰ باشد، به سمت نرمال بودن حرکت می‌کند، می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌ها نرمال است.

برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. با توجه به مقادیر سطح معناداری به دست آمده که همگی بزرگتر از ۰/۰۵ است، فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ها در سطح خطای پنج درصد تأیید می‌شود، یعنی اختلاف



شکل ۱. شکل سمت چپ بارهای عاملی و شکل سمت راست مقادیر t

۰/۹۱، ۰/۹۶ می‌باشد که نشان‌دهنده برازش بالای مدل است. با توجه به مقادیر t جدول ۳ که همگی بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد، تمام فرضیه‌های پژوهش با احتمال ۹۵ درصد مورد تأیید قرار گرفت.

شاخص‌های برازش مدل شامل: کای دو بر درجه آزادی که برابر ۲/۱۲۵ و کمتر از ۳ می‌باشد، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۵۲ و شاخص‌های IFI, GFI, NFI, CFI به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۵،

بحث

نتایج نشان داد که بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. نتیجه حاصل از فرضیه فوق با یافته‌های آزودو (Azevedo) (۲۰۰۹) [۱۲]، غلامعلی لواسانی، اژدای و داودی (۱۳۹۲) [۱۳]، هم‌سو می‌باشد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که راهبردهای شناختی برای پیشرفت و دستیابی به اهداف شناختی استفاده می‌شوند و به فرد کمک می‌کنند تا اطلاعات را پردازش کند؛ و برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می‌روند. از جمله راهبردهای شناختی؛ ثبت و ضبط و یادداشت‌برداری، تکرار و مرور ذهنی و حفظ کردن، مرور نکته‌ها و متن کتاب‌های درسی، خلاصه‌نویسی، سازماندهی و درک مطلب هستند که همگی نشان‌دهنده درگیری تحصیلی یادگیرندگان و فعال بودن آنان در طول فرایند یادگیری می‌باشند. دانش‌آموزان برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، در هنگام انجام دادن تکالیف (مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت‌های چالش برانگیز، استفاده به موقع از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه)، سطح بالایی از انگیزش پیشرفت از خود نشان می‌دهند. انگیزش، نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت دهنده اوست و افرادی که دارای سطح انگیزش تحصیلی بالایی هستند، درگیری و پیشرفت تحصیلی بالایی دارند.

بین راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. نتیجه حاصل از فرضیه فوق با یافته‌های خلیلی آذر (۱۳۹۴) [۱۴] و بهرامی (۱۳۹۶) [۱۵]، هم‌سو می‌باشد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که راهبردهای فراشناختی شامل مهارت‌هایی است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا فرایندهای شناختی را کنترل کنند و آن‌ها را بفهمند و به منظور بازبینی پیشرفت در یادگیری، مورد استفاده قرار می‌گیرند. راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع شامل: راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای نظم‌دهی و راهبردهای کنترل و نظارت می‌باشد [۱۰]. در زمینه برنامه‌ریزی، یادگیرندگان خودتنظیم، هدف خود را برای یادگیری مطالعه تعیین، زمان لازم برای مطالعه را پیش‌بینی، سرعت مناسب مطالعه را تعیین، چگونگی برخورد با موضوع یادگیری را تحلیل و راهبردهای یادگیری مفید را انتخاب می‌کنند. در زمینه نظم‌دهی،

رفتار یادگیرنده انعطاف‌پذیری بیشتری داشته و می‌تواند در هر زمان که برایش ضرورت داشته باشد، روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد. در زمینه کنترل و نظارت نیز، یادگیرنده برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت خود، کار خود را زیر نظر گرفته، ارزشیابی نموده و هدایت می‌کند. راهبردهای فراشناختی بر عملکرد فراگیر مهار داشته و در واقع راهنمای او در کاربرد راهبردهای شناختی و استفاده از شرایط، برای رسیدن به هدف است. فقدان راهبردهای فراشناختی (برنامه‌ریزی، خودنظم‌دهی و خودنظارتی) باعث می‌شود که فرد نتواند بر کار خود نظارت داشته باشد و زمان را مدیریت کند. هم‌چنین این افراد در اولویت‌بندی اهداف و یا انجام وظایف، نقص دارند و بر کارهای بی‌نتیجه و کمتر ضروری تمرکز می‌یابند که این، خود باعث کاهش مهار شخصی شده و اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر و عدم درگیری تحصیلی را موجب می‌شود. در رابطه بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی نتایج نشان داد که بین این دو متغیر رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. نتیجه حاصل از فرضیه فوق با یافته‌های گارسیا (Garcia) و پینتریچ [۳۴] و حدادیا و همکاران (۱۳۹۵) [۲۰]، هم‌سو می‌باشد. در تبیین یافته‌ی فوق می‌توان با استفاده از نظریه ولترز (Wolters) (۲۰۰۵) چنین مطرح نمود که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به داشتن باورها و نگرش‌های انطباقی مناسب در حوزه تحصیلی به‌ویژه علاقه به انجام تکالیف تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه کمک فراوانی نموده و سبب می‌شود تا یادگیرندگان خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نمایند و هم‌چنین قادرند محیط‌هایی را برای یادگیری بهینه انتخاب، پی‌ریزی و خلق نمایند [۱۷]. یادگیرندگان خودتنظیم معمولاً به عنوان یادگیرندگانی شناخته می‌شوند که تجارب یادگیری خویش را به‌طور کارآمد و به شیوه‌های مختلف مدیریت می‌کنند و در امر یادگیری، شرکت‌کنندگانی خودانگیخته، مستقل و فعال هستند. بین راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. نتیجه حاصل از فرضیه فوق با یافته‌های لینن برینک و پتترینج (۲۰۰۳) [۴]، بزپلت (۲۰۱۶) [۱۸] و بای و گو (۲۰۱۸) [۱۹]، هم‌سو می‌باشد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که فعالیت‌های فراشناختی ماهیت اجرایی و نظارتی

دارند و تنها موقع برنامه‌ریزی، بازبینی و ارزیابی از یک راهبردی شناختی مورد استفاده قرار می‌گیرند. به نظر ولترز، یادگیرندگان خودتنظیم از نظر دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. آن‌ها همچنین در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند؛ و به این ترتیب خود را لایق، شایسته و کارآمد تصور می‌نمایند [۱۷]. خودکارآمدی، خود ارزشیابی مهارت فرد در تکمیل کار مورد نظر را مطرح می‌کند. افراد دارای سطوح بالای خودکارآمدی، معمولاً تکالیف را به عنوان چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آن‌ها تسلط یابند، این افراد عمیق‌تر در فعالیت‌ها درگیر می‌شوند و تلاش بیش‌تری را در موقع شکست به کار می‌برند. این خصوصیت، رغبت درونی برای انجام فعالیت‌ها را در پی دارد. فردی که راهبردهای فراشناختی دارد، بر شناخت و یادگیری خود مسلط است. به کارگیری این راهبرها باعث موفقیت فرد در فعالیت تحصیلی، احساس خودکارآمدی و بالا رفتن انگیزه خواهد شد و به احتمال زیاد به یادگیرندگان خودتنظیم تبدیل خواهند شد هنگامی که قادر به ارزیابی یادگیری خود باشند.

بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. نتیجه حاصل از فرضیه فوق با یافته‌های غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) [۲۸]، رستمی، طالع پسند و رحیمیان بوگر (۱۳۹۶) [۲۹]، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) [۳۰]، کریمی و ستوده (۱۳۹۶) [۳۱]، رضائی (۱۳۹۷) [۳۲]، بهرامی (۱۳۹۷) [۱۵]، هم‌سو می‌باشد. در تبیین یافته‌ی فوق می‌توان به نظریه بندورا اشاره کرد. به اعتقاد بندورا، خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل تنظیم رفتار انسان است. قضاوت‌های ناکارآمدی فرد در یک موقعیت، بیشتر از کیفیت و ویژگی‌های خود موقعیت، استرس را به وجود می‌آورد. افراد با خودکارآمدی کم، تفکرات بدبینانه راجع به توانایی‌های خود دارند؛ بنابراین، این افراد از هر موقعیتی که طبق نظر آن‌ها از توانایی‌هایشان فراتر باشد، اجتناب می‌کنند. در مقابل، افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را به‌عنوان چالش‌هایی که می‌توانند بر آن‌ها مسلط شوند، در نظر می‌گیرند؛ آن‌ها تکالیف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند، سریع‌تر حس کارآمدی‌شان بهبود می‌یابد و در صورت وجود مشکلات،

تلاششان حفظ می‌شود [۱۶].

بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند. در تبیین یافته‌ی فوق می‌توان به نظریه پینتریچ (۲۰۰۳) [۱۷] اشاره کرد که معتقد است یادگیرندگان خودتنظیم در طی مراحل مختلف یادگیری، به‌طور انگیزشی، خودشان را به‌عنوان شایسته، خودکارآمد و خودمختار تلقی می‌کنند و تجارب یادگیری خویش را به‌طور کارآمد و به شیوه‌های مختلف مدیریت می‌کنند. از دیدگاه بندورا، دانش‌آموزان 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. هم‌چنین آگاهی یادگیرندگان از خودکارآمدی تحصیلی‌شان موجب افزایش انگیزه و در نتیجه بهبود و استمرار فعالیت‌های درسی آنان می‌شود. خودکارآمدی بالا در دانشجویان منجر به شروع کارها و اصرار بر انجام تکالیف در موقعیت‌های چالش‌برانگیز می‌شود، درحالی‌که خودکارآمدی پایین منجر به رفتارهای اهمال‌کارانه می‌گردد. افرادی که خودکارآمدی پایین دارند احساس می‌کنند که در کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان هستند و معتقدند هر تلاشی که می‌کنند، بیهوده است و هنگامی که با موانع روبه‌رو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه آن‌ها در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند و حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند.

بین راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند. در تبیین یافته‌ی فوق می‌توان گفت که یادگیری خودتنظیمی، منجر به باورها و نگرش‌های انطباقی مناسب در زمینه تحصیلی به‌ویژه علاقه به انجام تکالیف تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در زمینه تحصیلی شده و موجب می‌شود فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نماید. هر چه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش بگیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم‌گیری‌های خود اهمال‌کاری نشان دهد. فرد اهمال‌کار در اولویت‌بندی اهداف و یا انجام وظایف نقص دارد و بر کارهای بی‌نتیجه و کمتر ضروری تمرکز می‌کند که این خود باعث کاهش

و تأکید بر معناداری و با اهمیت بودن تکالیف و مسائل مربوط به محیط تحصیلی و رفتارهایی مانند بازخورد مثبت موجب ایجاد انگیزه و علاقه در دانشجویان شده و از این طریق بر احساس شایستگی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بیفزایند.

قدردانی

این پژوهش حاصل نتایج پایان‌نامه دکتری تخصصی رشته روانشناسی تربیتی بوده است و بدین وسیله از کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان که پرسش‌نامه‌ها را با شکیبایی و دقت تکمیل کردند، کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید. هم‌چنین پژوهش حاضر دارای کد اخلاق به شماره IR.IAU.Z.REC.1397.47 از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان می‌باشد.

تأییدیه اخلاقی

موافقت همه مشارکت‌کنندگان در پژوهش جلب شد و همکاری آن‌ها به صورت داوطلبانه و بدون اجبار بود.

تعارض منافع

بین نویسندگان، هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی

هیچ حمایت مالی در تمامی مراحل پژوهش صورت نگرفته است و تمامی هزینه‌ها بر عهده نویسندگان مقاله بود.

مهیار شخصی، افزایش اضطراب، تعلل بیش‌تر و عدم درگیری وی در انجام تکالیف خواهد شد. از طرف دیگر، به اعتقاد بندورا (۱۹۹۳)، باورهای راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی به باورهای هم‌چون مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با اساتید، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانشجویان، گرفتن نمره‌های خوب، شرکت در بحث‌های کلاسی و غیره اشاره دارد که شخص باور دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی می‌تواند انجام دهد. این افراد با کنجکاو می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب، برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود استقامت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند. خودکارآمدی بالا تأثیر مثبتی بر انگیزه دانشجویان دارد و افراد دارای باورهای خودکارآمدی قوی، در جهت انجام تکالیف سعی بیش‌تری نموده و زمان بیش‌تری را صرف کار خود می‌کنند تا بتوانند نمرات بهتری را کسب نمایند [۳۷].

از جمله محدودیت‌های این پژوهش تعداد زیاد سؤالات پرسش‌نامه‌ها بود که به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید و بر مقدار دقت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان بی‌تأثیر نبوده است و ممکن است برخی از افراد از ارائه پاسخ واقعی خودداری کرده و پاسخ غیرواقعی داده باشند. محدودیت دیگر این پژوهش این بود که در بین دانشجویان علوم پزشکی زنجان صورت گرفته و از این رو نمی‌توان نتایج آن را به دانشجویان رشته‌های غیرپزشکی یا دانشجویان پزشکی سایر مناطق کشور تعمیم داد. هم‌چنین این پژوهش از نوع هم‌بستگی بوده و نمی‌توان از آن استنباط علی کرد.

نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق نشان داد علاوه بر این‌که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند؛ بنابراین به نظر می‌رسد برگزاری دوره‌های آموزش خودتنظیمی یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی برای دانشجویان می‌تواند در افزایش درگیری تحصیلی آنان مؤثر باشد. هم‌چنین اساتید می‌توانند با ایجاد جو تعاملی و مشارکتی، تکالیف جذاب

References

- Gamari F, Mohammad beige A, Mohammad salehi N.[The Association Between Mental Health and other Individual Characteristics with Academic Success in Arak University Students]. *Journal of Babol University Medical Sciences*. 2010; 12(1): 118-24. [Persian]
- Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*. 2004; 74(1): 59-109.
- Abedini Y, Hejazi E, sajjadi H, Ghazi tabatabaei M.[Mediating role of educational conflict in relation to avoidance-performance goals and academic achievement in female students in the field of human sciences]. *New Educaional Approaches*.2008; 1(9): 41-58. [Persian]
- Linnenbrink EA, Pintrich PR. The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*. 2003; 19(2): 119-37.
- Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*. 2013; 105(3): 579-95.
- Skinner E, Furrer C, Marchand G, Kindermann T. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*. 2008; 100(4): 765-81.
- Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*. 2002; 33(5): 464-81.
- Klem AM, Connell JP. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*. 2004; 74(7): 262-73.
- Nikpay, I.Farahbakhsh,S.yoosef vand,L. [The Effect of Self-Regulated learning Strategies (Cognition and Meta Cognition) the Attribution Styles and Its Dimensions (Source causality, Proof of causality, general causation) of The Second High School Students]. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*. 2017; 4 (7): 93-108. [Persian]
- Jalili A.[The Investigation of Relationship Between IQ and Metacognition With Academic Achivement Through mediating Critical Thinking and Problem Solving]. Ph.D. thesis Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University of Zanjan; 2018.[Persian]
- Rahavi Ezabadi R, Fallah Yakhdani H, Moshiri Sedgeh P. [Comparing of Self-Regulated Learning Strategies on the Learning of Volleyball Service]. *Motor Behavior*, 2017; 28: 155-72. [Persian]
- Ramezani M.[The Role of Self-regulatory Mediator and Academic Self-efficacy in the Relationship Between Teacher-perceived Social Support and Educational Conflict in High School Students in Birjand]. [dissertation] Counseling and Psychology Group Faculty of Educational Sciences and Psychology, Birjand University; 2017. [Persian]
- Gholamali Lavasani M, Ejei J, Dawoodi M. [The Effectiveness of Self-Regulation Learning Strategies Training on the Self-Regulation Skills,Academic Engagement and Test Anxiety]. *Journal of Psychology*. 2013; 17: 169-181. [Persian]
- Khalili azar H. [Comparison of the effectiveness of self-observation strategies and study skills training on self-efficacy and academic engagement of high school students]. Ph.D. thesis Faculty of Literature and Humanities University of Imam Reza Ali al-Islam; 2017. [Persian]
- Bahrami A.[The Relationship between Academic Self-Efficacy and Learning Strategies with Educational Controversy among Students of Payame Noor University in Kermanshah]. [dissertation] Master thesis Payam Noor University of Kermanshah; 2018. [Persian]
- Bandura, A. Self-efficacy: the exercise of control. *Theoretical perspectives*. 1997; 1-35.
- Ebrahimi ghawam S.[Comparison of self-regulation learning and psychological satisfaction of university students and students at distance education university (Ferdowsi and Noormashhad)]. [dissertation] Faculty of Psychology and Educational Sciences Allameh Tabatabaei University; 2008. [Persian]
- Bozpolat E. Investigation of the Self-Regulated Learning Strategies of Students from the Faculty of Education Using Ordinal Logistic Regression Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2016; 16(1): 301-18.
- Bai B, Guo W. Influences of Self-Regulated Learning Strategy Use on Self-Efficacy in Primary School Students' English Writing in Hong Kong. *Reading & Writing Quarterly*. 2018; 9: 1-4.
- Hadadnia S, Joukar N, Rahildashti Z, Sheykholeslam R.[The Intermediary Role of Learning Strategies Between the Academic Self-eficacy and Problem-solving Style]. *Research in Curriculum Planning*. 2017; 13(24): 130-43. [Persian]
- Zeinalipoor H,Zareee E,Zandi nia Z.[Students' General and Educational Self-efficacy and Their Relationship With Academic Performance]. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2009; 9: 13-28. [Persian]
- Esmaeili N, Shokri O, Fath abadi J, Heidari M. [Test of structural relationships between self-efficacy beliefs, documentary patterns, coping strategies, progression and academic procrastination in students]. 2016; 9(30): 63-122. [Persian]
- Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher*

- education. 2005; 46(6): 677-706.
24. Gutiérrez Doña B, Lippke S, Renner B, Kwon S, Schwarzer R. Self efficacy and planning predict dietary behaviors in Costa Rican and South Korean women: Two moderated mediation analyses. *Applied Psychology: Health and Well Being*. 2009; 1(1): 91-104.
25. Pajares F. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*. 2003; 19(2): 139-58.
26. Altunsoy S, Çimen O, Ekici G, Atik AD, Gökmen A. An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010 1; 2(2): 2377-82.
27. Rigg J, Day J, Adler H. Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2013; 3(2): 138-52.
28. Golamali Lavasani M, Ejei J and Afshari M. [The Relationship between Academic Self Efficacy & Academic Engagement with Academic Achievement]. *Journal of Psychology*, 2009; 13: 289-305. [Persian]
29. Rostami Sh, Tale pasand S, Rahimian booger E. [The role of intermediate self-efficacy in the relationship between personality traits and academic engagement]. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2018; 26: 103-22. [Persian]
30. Farhadi A, Saki K, Ghadampour E, khalili geshnigani Z, Chehri P. [Predictions dimensions of academic engagement based capital components psychological]. *Education Steategies in Medical*. 2016; 9(2): 127-33. [Persian]
31. Karimi S, Sotoodeh B. [Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship Between Basic Psychological Needs Satisfaction and Academic Engagement among Agricultural Students in the West Iran Universities]. *Jornal of Agricultural Education Administration Research*. 2017; 42: 136-151. [Persian]
32. Ramazani M. [Mediating role of Educational Motivation in the Relationship Between Academic self-efficacy and academic engagement of secondary school students in Birjand]. [dissertation] Birjand University; 2019. [Persian]
33. Ramazani M, khamesan A, [Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentive Engagement]. *Educational Measurement*. 2017; 8(29): 185-204. [Persian].
34. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
35. Asghari F, Saadat S, Atefi Karajvandani S, Janalizadeh Kokaneh S. [The Relationship between Academic Self-Efficacy and Psychological Well-Being, Family Cohesion, and Spiritual Health Among Students of Kharazmi University]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2014; 14(6): 581-93. [Persian]
36. Fooladvand Kh, Besharat M, Farzad V, Shahr aray M, Heshmati R. [Evaluation of Evaluation Characteristics of Academic Self-Assesment Questionnaire]. *Psychoscience*. 2010; 9(34)
37. Bandura A. Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychologist*. 1993; 28(2): 117-48.