

Investigating the relationship between academic self-efficacy and academic enthusiasm with regard to the mediating role of self-regulation among English language students

Yaser Sayadi¹, Habib Soleimani^{*2}

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۱۸

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۰۱

Accepted Date: 2022/05/08

Received Date: 2021/05/22

Abstract

Over the past two decades, the application of the concept of academic enthusiasm has become very common; Because one of the important factors in students' academic achievement is academic enthusiasm. Enthusiasm as a result of participation in education occurs when knowledge and learning are valued and applied by the student. Enthusiasm is the interaction of energy and time students devote to educational activities. Enthusiasm refers to a student's commitment or investment in learning activities and is more than a transient emotional state, it refers to a contagious, emotional-cognitive state of focus that focuses on a particular subject, event, or behavior. This concept has been proposed as a meta-concept that includes behaviors, cognitions, and emotions. Academic enthusiasm increases students' awareness of university, strengthens their effort and energy to learn, and allows them to explore different learning processes and their future. One of the important psychological variables that can increase the effect of enthusiasm is academic self-efficacy. Self-efficacy is one of the cognitive-motivational strategies that includes judging people about their ability to organize and execute a series of tasks to achieve certain types of performance and play an effective role in determining the level of student effort in learning activities. Another important factor that can affect academic enthusiasm is self-regulation. Self-regulatory skills focus on the role of the individual in the learning process and include strategies that students use to adjust their cognitions. Students' self-regulatory skills are affected by self-efficacy; and can increase academic enthusiasm. Thus, students' self-regulation can play a mediating role in the relationship between self-efficacy and academic enthusiasm. Therefore, the present study intends to examine the effect of self-efficacy on academic

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Kermanshah, Iran.

2. Assistant Professor, Department of English and Linguistics, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

*Corresponding Author:

E-mail: h.soleimani@uok.ac.ir.

enthusiasm by considering the mediating role of self-regulatory in students of English as a foreign language at University of Kurdistan.

The method of the present study is quantitative which was analyzed with practical purposes using structural equation modeling (SEM) technique and maximum likelihood method. The statistical population included all students of English as a foreign language at University of Kurdistan in the academic year 2019-2020. The research sample was selected based on Krejcie and Morgan table using random sampling method. In the data collection stage, 289 questionnaires were collected from which 16 questionnaires were excluded in the analysis process due to deficiencies in completing the questionnaires and having missing data. Finally, 273 questionnaires were analyzed as the final data. The instrument used in the present study was a questionnaire. To measure academic self-efficacy, the Jinks and Morgan Academic Self-Efficacy Questionnaire, which had 30 items and three subscales of talent, context, and effort. The Cronbach's alpha obtained for the present questionnaire was 0.61. To measure academic enthusiasm, Fredricks et al.'s Student Enthusiasm Questionnaire, which had 15 items and three subscales of behavioral, emotional and cognitive, was used and Cronbach's alpha obtained for this questionnaire was 0.73. To assess self-regulation skills, Bouffard et al.'s self-regulatory questionnaire which has 14 items and has three subscales of cognitive, metacognitive and motivational, was used and the Cronbach's alpha value obtained for this questionnaire was 0.63. SPSS software version 23 was used for descriptive reporting of the data and AMOS software version 23 was used to test the relationships between variables.

The results of the present study showed that the chi-square on the degree of freedom (CMIN/DF) is 1.39; root mean square error of approximation (RMSEA) is 0.044; The root mean square residual (RMR) is 0.055; The normed fit index (NFI) is 0.937; Incremental fit index (IFI) is 0.981; Tucker - Lewis index (TLI) is 0.971; Comparative Fit Index (CFI) is 0.981; The Parsimony Normed Fit Index (PNFI) is 0.624; And the Parsimony Comparative Fit Index (PCFI) is 0.654. These results indicate the acceptable fit of the model with the research data, and the conceptual model of the research is confirmed. Moreover, the results of the significance test of path coefficients indirectly and as a total effect showed that the explained path coefficient of the relationship between academic self-efficacy and academic enthusiasm with the role of indirect self-regulatory mediator is significant with a coefficient of 0.42 and total effectiveness with a coefficient of 0.89.

Explaining the relationship between academic self-efficacy and academic enthusiasm, it can be stated that since enthusiasm among students causes them to grow in the framework of scientific activities and get rid of negative situations such as academic reluctance, so self-efficacy has a positive effect over academic enthusiasm and is a factor for planning and controlling students in order to maintain and prevent distraction from doing homework. Explaining the relationship between academic self-efficacy and self-regulation, it can be stated

that according to Bandura theory of self-efficacy, students who feel that learning ability is acquired are more internally aroused and show higher levels of self-efficacy in learning situations. High self-efficacy can provide the ground for the application of high-level cognitive strategies (such as metacognitive self-regulation), because engaging in self-regulation requires empowering oneself, having a lot of perseverance and patience, and a desire to stay in task. Explaining the relationship between self-regulation and academic motivation, it can be said that students who have self-regulatory skills in dealing with problems are independent, self-taught and able to use a variety of learning strategies and show more enthusiasm in university. Therefore, in order to increase the enthusiasm in the university, students can increase their self-regulation skills.

Therefore, by paying more attention to students' enthusiasm for university and promoting students' enthusiasm for university and education, it is possible to have a positive effect on students' academic success in their academic levels. In fact, academic enthusiasm as an important factor and driving force to drive students is very effective on the success and academic success of students, which can be improved based on self-efficacy and strengthening self-regulation skills. In other words, paying attention to the improvement of students' self-efficacy skills will lead to the improvement of their academic enthusiasm and ultimately improve the progress and academic success of students. So, efforts should be focused on the importance of paying more attention to academic enthusiasm as an important and effective factor that has a significant impact on students' academic progress. This important factor, academic enthusiasm, can be improved through self-efficacy and self-regulation. In cases where these two factors of self-efficacy and self-regulation are combined, they will have a higher impact and role in improving academic enthusiasm.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Self-Regulation, Academic Enthusiasm, English language students.

بررسی رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی

یاسر صیادی^۱، حبیب سلیمانی*^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی در میان دانشجویان کارشناسی رشته زبان انگلیسی دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۸/۹۹ بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی دانشگاه کردستان به تعداد ۴۲۳ نفر بود که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۲۰۳ نفر به‌عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش، از پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان؛ اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران؛ و پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران استفاده شد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است و تمامی ضرایب مسیر معنی‌دار بوده است ($t \geq 1.96; P \leq 0.01$). بر اساس نتایج، خودکارآمدی تحصیلی با ضرایب ۰,۴۷ و ۰,۶۹ به ترتیب اشتیاق تحصیلی و خودتنظیمی را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند؛ و خودتنظیمی با ضریب اثر ۰,۶۲ به‌طور مستقیم بر اشتیاق تحصیلی اثرگذار است. همچنین نتایج نشان داد که ضریب مسیر تبیین‌شده‌ی رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی به‌صورت غیرمستقیم با ضریب ۰,۴۲ معنی‌دار بود.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، خودتنظیمی، اشتیاق تحصیلی، دانشجویان رشته زبان انگلیسی.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران.

۲. استادیار گروه زبان انگلیسی و زبانشناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران؛

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

در طی دو دهه گذشته، کاربرد مفهوم اشتیاق تحصیلی بسیار رایج شده است (Sedláček & Šed'ova, 2020)؛ زیرا یکی از عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی دانشجویان، اشتیاق تحصیلی^۱ است که پیش‌بینی‌کننده مهمی برای پیشرفت دانشجویان است (Sedláček & Šed'ova, 2020; Attard & Holmes, 2020; Larrain, Freire, López & Grau, 2019; Šed'ova et al., 2019; Webb et al., 2014). که از اشتیاق دانشجو به دانشگاه به‌عنوان یک منادی مهم در یادگیری یاد می‌شود (Zyngier, 2008). اشتیاق در نتیجه مشارکت در زمینه آموزشی زمانی اتفاق می‌افتد که دانش و یادگیری توسط دانشجو ارزش‌گذاری و به کار گرفته شود (Attard & Holmes, 2020).

اشتیاق عبارت است از تعامل انرژی، وقت و زمانی که دانشجویان به فعالیت‌های آموزشی اختصاص می‌دهند (Conner, 2016). اشتیاق را به‌عنوان تعهد یا سرمایه‌گذاری دانشجو در رابطه با فعالیت‌های یادگیری است و چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی - شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود (Akamolafe, Ogunmakin & Fasooto, 2013). این مفهوم به‌عنوان یک فرا - مفهوم مطرح شده است که شامل رفتارها، شناختها و عواطف می‌شود (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Wang, Fredricks, Hofkens & Linn, 2016). در واقع، اشتیاق به‌عنوان یک ساختار چندبعدی که شامل سطوح رفتاری، شناختی و عاطفی است و منجر به یک رابطه عمیق‌تر دانشجو با درس می‌شود. بررسی اشتیاق به‌عنوان ترکیبی از رفتار، احساسات و شناخت مسلماً با ارزش‌تر از کاوش در مؤلفه‌ها به‌صورت جداگانه است، زیرا در واقعیت این عناصر به‌شدت با هم مرتبط هستند (Fredricks et al, 2004; Attard & Holmes, 2020). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که دارای سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری است (Bitsika, Sharpley & Peters, 2010) ابعاد شناختی (نیرو گذاری روان‌شناختی در امر یادگیری)، عاطفی (احساسات و علائق مثبت نسبت به تحصیل)، رفتاری (انجام دادن به‌موقع و از روی رغبت تکالیف)، هرکدام به نحوی عملکرد تحصیلی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

دانشجویانی که اشتیاق تحصیلی بیشتری دارند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند و از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون عملکرد بهتری دارند (Choy, 2013). اشتیاق تحصیلی، آگاهی دانشجویان را نسبت به دانشگاه افزایش می‌دهد، تلاش و انرژی آن‌ها به یادگیری را تقویت می‌کند و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا فرایندهای مختلف یادگیری و آینده‌ی خود را بررسی کنند (McFerren, 2016). با وجود اشتیاق دانشجویان به دانشگاه، دانشجویان به‌طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می‌کنند و

بر مقررات دانشگاه پایبندند و در نهایت نمرات بالاتری را کسب می‌کنند و در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; Wang & Holcombe, 2010).

یکی از متغیرهای مهم روان‌شناختی که می‌تواند اثر اشتیاق را به‌نوعی افزایش دهد، خودکارآمدی تحصیلی است (Dehghanizadeh & Hossein Chari, 2012). خودکارآمدی مفهومی مهم و کلیدی در نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. بر اساس نظریه شناختی، اجتماعی بندورا، باورهای خودکارآمدی یکی از راهبردهای شناختی-انگیزشی است که شامل قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکرد تعیین‌شده است و نقش مؤثری در تعیین میزان تلاش دانشجویان در فعالیتهای یادگیری دارند (Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu & Langer, 2014). خودکارآمدی در زمینه‌ی تحصیلی، به باورهای دانشجویان در مورد توانایی خود برای موفقیت در موضوع‌های تحصیلی، زمینه‌های درسی و خودتنظیمی در فعالیتهای یادگیری و مطالعه تأکید دارند (Giunta, Alsandri, Gerbino, Canasari, Ziofano & Capara, 2013). دانشجویان خودکارآمد به خاطر اعتقادی که به توانایی‌های خود دارند از حل مسائل چالش‌انگیز بیشتر استقبال می‌کنند (Diset, 2011). Alton Sue, Seaman, Ekcey, Attic & Gokman (2010) خودکارآمدی تحصیلی را از مفاهیم مرتبط با آموزش می‌دانند که به باور دانشجویان، راجع به توانایی رسیدن به مقطع معینی از تکلیف اشاره دارد؛ در این راستا، Elyas (2008) خودکارآمدی تحصیلی را اعتماد دانشجو نسبت به توانایی خود برای موفقیت در تکالیف مشکل می‌داند (Quoted from Niroumand Ali Babalu, 2018).

خودکارآمدی تحصیلی به تعداد مهارت‌هایی که در شخص وجود دارد، مربوط نمی‌شود، بلکه به باورهایی همچون مطالعه کردن، انجام فعالیتهای پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با اساتید، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانشجویان، گرفتن نمره خوب، شرکت در بحث کلاسی و ... اشاره دارد که شخص این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیتهای تحصیلی می‌تواند آن‌ها را انجام دهد. کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند، به‌آسانی در برخورد با سدها یا شکست‌ها دل‌سرد می‌شوند (Bandura, 1997 quoted from Saadat, Asghari & Jazayeri, 2015). لذا انتظار می‌رود افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، اشتیاق تحصیلی بیشتری داشته باشند. چنین تأثیری در پژوهش‌های Eugene, Anishi & Tiwima, 2013; Bersou, 2007; Barton & Pauling, 2005; Lavasani, Ejei & Afshari, 2009; Zahed, Karimi Yousefi & Moeini Kia, 2015; Patrick et al., 2007; Tanaw, 2015). قابل‌مشاهده است و بیان‌کننده تأثیر مثبت خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان است. همچنین، پژوهشی که توسط Eslami, Dortaj, Saadipour & Delavar (2018) با هدف بررسی مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت‌شده، عزت‌نفس و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه امیرکبیر انجام

شد، نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی مستقیماً و عملکرد تحصیلی حمایت‌شده به شکل غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر دارد. همچنین Javadi Elmi, Asadzadeh, (2020) در پژوهشی با عنوان «مدل یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی» نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مستقیم بر اشتیاق تحصیلی و به‌طور غیرمستقیم از طریق سرزندگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر مثبت و معناداری دارد. Khoroshi, (2014) در پژوهشی نشان دادند که رابطه بین اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی با خودکارآمدی، مثبت و معنی‌دار است و اشتیاق عاطفی نسبت به اشتیاق شناختی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای خودکارآمدی تحصیلی بود. نتایج پژوهش Taheri & Mansouri (2018) نیز نشان دادند که آموزش خودکارآمدی یک روش مؤثر در افزایش عزت‌نفس و اشتیاق تحصیلی دانشجویان دارای اضطراب امتحان است.

عامل مهم دیگری که می‌تواند بر اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار باشد، خودتنظیمی است (Mousavi et al, 2013; Lavasani et al, 2013; Abbasi, Dargahi, Pirani & Bonyadi, 2015; Shafiee Sarvestani & Askari, 2019; Stefansson et al, 2018). با توجه به این‌که اشتیاق شناختی، رفتاری و عاطفی نسبت به تحصیل و محیط تحصیلی از تلویحات مهم انگیزش درونی است، لذا خودتنظیمی می‌تواند متغیری بسیار مرتبط و مهم در ارتباط با اشتیاق به دانشگاه باشد (Wolters, 2003). مهارت خودتنظیمی به نقش فرد در جریان یادگیری توجه دارد و شامل راهبردهایی است که دانشجویان به کار می‌برند تا شناخت‌های خود را تنظیم کنند (Alfred, Neyens & Gramopadhye, 2019). مهارت خودتنظیمی به معنای درگیری فعال فراگیران در تلاش‌های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به‌منظور کسب اهداف دانشگاهی مهم و ارزشمند است (Garcia, Falkner & Vivian, 2018). خودتنظیمی، افراد را قادر می‌سازد تا رفتار و اقدامات خود را کنترل و عملکرد خود را در صورت لزوم برای رسیدن به اهداف تعیین‌شده تنظیم کنند (Ziegler & Opdenakker, 2018). از نظر Bandura (1977) خودتنظیمی، کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خود هدایتی، خودکنترلی و خودمختاری است. او معتقد است که قابلیت‌های ذکرشده تحت تأثیر باور افراد درباره‌ی خودکارآمدی در فعالیت‌ها و رفتارهای مختلف است. خودتنظیمی، به‌عنوان کوشش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکرد جهت دستیابی به اهداف بالاتر تعریف‌شده است (Cole & Logan, 2011). Zimmerman & Schunk (2004) که فراگیران خودتنظیم از لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، فرایندهای یادگیری را خودشان آغاز و هدایت می‌کنند؛ بنابراین چهارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانشجویان چگونه از نظر باورهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را، سازمان‌دهی می‌کنند (Hung & Susman, 2011).

نتایج تحقیقات کلاسن نشان داد فراگیری که از خودتنظیمی بالاتری برخوردارند از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار بوده و انگیزه و علاقه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند. همچنین بیان کرد که دانشجویان و دانشجویانی که از خودتنظیمی پایین‌تری برخوردارند احتمالاً از سطوح پایین دانش‌شناختی برخوردارند (Klassen, 2010; Karimi, Abasi & Morshedi, 2019). به عقیده Zimmerman & Kitsantas (2014) دانشجویانی که خودتنظیمی بالاتری دارند، در فرایند یادگیری، مشارکتی فعال دارند تا بتوانند به اهداف یادگیری خود دست یابند. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که خودآزمایی و خودهدایت‌گری با عملکرد تحصیلی بهتر (Debicki, Kellermanns, Barnett, Pearson & Pearson, 2016)، پیشرفت تحصیلی بالاتر (Bondarenko, 2017) و یادگیری خودتنظیمی با خودکارآمدی و عملکرد، تحصیلی مرتبط است (Babai Amiri & Ashouri, 2014).

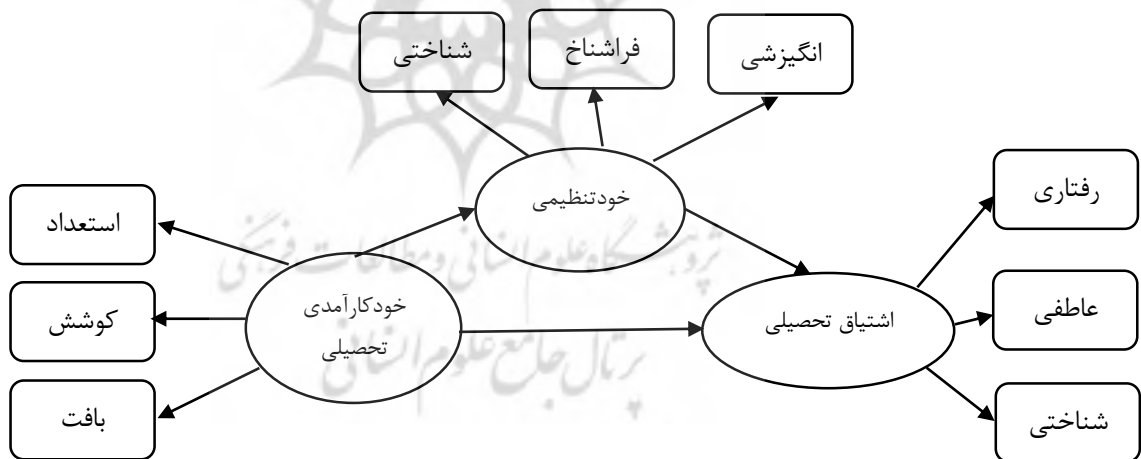
همچنین (Skibbe et al, 2018) نشان دادند که خودتنظیمی یک مهارت اصلی برای آمادگی در دانشگاه است زیرا سطح بالایی از خودتنظیمی در سنین خاص، پیش‌بینی‌کننده سطح بالایی از نتایج تحصیلی، شناختی و اجتماعی در بسیاری از مقاطع سال‌های کودکی در دانشگاه و بزرگسالی است. (Ziegler & Opdenakker, 2018) اذعان دارند که دانشجویان خود نظم ده می‌توانند با انتخاب یک استراتژی یادگیری مناسب، پیشرفت خود را ارزیابی کرده و در صورت لزوم رفتار خود را تعدیل کنند و یا بر اساس استراتژی، یادگیری خود را تغییر دهند (Shafiee Sarvestani & Askari, 2019). بنابراین، خودتنظیمی، درک رفتارهای مختلف دانشجویان مانند رابطه دانشجو با دانشگاه و شور و اشتیاق دانشجویان به ادامه تحصیل و دانشگاه را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Mousavi et al, 2013). زمانی که فراگیران فعالیت‌های خود را بر اساس علایق درونی خود انتخاب کنند و به‌طور طبیعی روی آن‌ها تمرکز بیشتری خواهند داشت و نیروی بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند نمود و حتی بیشتر به قضاوت‌های خود متکی هستند که موجب اشتیاق بیشتر و در نهایت موفقیت بیشتر آنان می‌شود (Lavasani et al, 2013). از طرف دیگر، دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، هدف‌های چالش‌برانگیزتر و بالاتری را برمی‌گزینند، به خود بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند، یادسپاری‌شان بهتر است، راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می‌برند و سرانجام کارکردشان در انجام کار بهتر است. برخی بیان می‌کنند افراد که خودتنظیمی پایینی دارند می‌تواند سبب شود که دانشجویان احساس خودکارآمدی پایینی داشته باشند (Lee et al, 2014).

با توجه به مطالب مذکور که نشان داده‌اند که خودتنظیمی به‌گونه‌ای مثبت تحت تأثیر خودکارآمدی تحصیلی قرار می‌گیرد (Ebrahimi et al, 2016; Barzegar Befrooi & Saadipour, 2012)؛ و با توجه به اینکه، خودتنظیمی می‌تواند باعث افزایش اشتیاق تحصیلی شود (Abbasi et al, 2018)؛ و همچنین خودتنظیمی دانشجویان می‌تواند تحت تأثیر خودکارآمدی تحصیلی قرار بگیرد (Ebrahimi et al, 2016; Barzegar

(Befrooi & Saadipour, 2012). بنابراین با توجه به مطالب بیان شده و بررسی ادبیات پژوهشی (تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی؛ و همچنین تأثیر خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی) می‌توان انتظار داشت که خودتنظیمی دانشجویان می‌تواند نقش میانجی را در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی ایفا کند. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش و بررسی نقش خودتنظیمی در میانجی‌گری میان خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی است و اینکه آیا در بررسی کلی و هم‌زمان متغیرهای پژوهش با هم، این رابطه وجود دارد و اثرگذار است؟ و همچنین تأثیر نقش خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری خودتنظیمی به چه صورت است؟ لذا در ادامه بر اساس این سؤالات مدل مفهومی پژوهش طراحی شده و فرضیه‌های پژوهشی تدوین گردیده است.

مدل مفهومی پژوهش

با توجه به مبانی نظری و تجربی پژوهش، مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ترسیم شده است. در این مدل، متغیر خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر مستقل، متغیر اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر وابسته و متغیر خودتنظیمی به‌عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش: رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی (منبع: پژوهشگر)

- بر اساس مدل مفهومی پژوهش، فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:
- فرضیه اول: خودکارآمدی تحصیلی بر خودتنظیمی دانشجویان تأثیر مستقیم دارد.
 - فرضیه دوم: خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر مستقیم دارد.
 - فرضیه سوم: خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر مستقیم دارد.
 - فرضیه چهارم: خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی تأثیر غیرمستقیم دارد.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر کمی است که از نظر هدف کاربردی و با استفاده از تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱ (SEM) و روش حداکثر درست‌نمایی^۲ تحلیل شد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که این تعداد ۴۲۳ نفر بودند. نمونه پژوهش بر اساس جدول (Krejcie and Morgan (1970) و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، ۲۰۳ نفر انتخاب شدند. به منظور ارائه دیدگاهی مناسب در مورد ویژگی‌های افراد مورد مطالعه، توزیع فراوانی افراد نمونه بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی جنسیت و سال تحصیلی در جدول ۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش

درصد فراوانی	فراوانی		
۴۲,۳۶ درصد	۸۶ نفر	پسر	جنسیت
۵۷,۶۴ درصد	۱۱۷ نفر	دختر	
۳۱,۰۳ درصد	۶۳ نفر	سال اول	سال دانشجویی
۲۳,۱۵ درصد	۴۷ نفر	سال دوم	
۲۶,۶ درصد	۵۴ نفر	سال سوم	
۱۹,۲۱ درصد	۳۹ نفر	سال چهارم	

برای سنجش متغیرهای پژوهش و گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ترجمه‌شده‌ی خودکارآمدی تحصیلی (Jinks, & Morgan (1999؛ اشتیاق تحصیلی (Fredricks et al (2004؛ و پرسشنامه خودتنظیمی (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche (1995 که در پژوهش‌های قبلی از نظر روایی و پایایی مورد تأیید قرار گرفته‌اند، استفاده شده است.

1. Structural Equation Modeling
2. Maximum Likelihood

الف) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (Jinks, & Morgan (1999): این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است. گزاره‌های این پرسشنامه در طیف لیکرت چهار درجه‌ای طراحی شده است. جینکز و مورگان میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰,۸۲ گزارش کرده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰,۷۸، ۰,۶۶ و ۰,۷۰ گزارش شده است (Jamali, Noroozi & Tahmasebi, 2013).

ب) پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (Fredricks et al (2004): این پرسشنامه برای سنجش اشتیاق تحصیلی دانشجویان ساخته شد که دارای ۱۵ گویه و سه خرده مقیاس رفتاری (۱-۴)، عاطفی (۵ تا ۱۰) و شناختی (۱۱ تا ۱۵) بود. پاسخ به گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای بود. Fredricks et al (2004) ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰,۸۶ / گزارش کرده‌اند. روایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی در پژوهش (Abbasi, Dargahi, Pirani & Bonyadi (2015) مورد بررسی قرار گرفته و روایی صوری آن را مطلوب گزارش کرده‌اند.

ج) پرسشنامه خودتنظیمی (Bouffard et al (1995): برای اندازه‌گیری میزان خودتنظیمی دانشجویان از پرسشنامه بوفارد و همکاران استفاده شد. این مقیاس ۱۴ گویه دارد که بوفارد و همکارانش در سال ۱۹۹۵ طراحی کردند. سؤالات در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای طراحی شده و سه عامل شناختی، فراشناختی و انگیزشی را اندازه‌گیری می‌کند. در پژوهش (Atarodi & Karsheki (2013) ضریب پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰,۷۲ گزارش شده است.

به‌منظور کسب اطمینان از اینکه پرسشنامه‌ها دقیقاً متغیرهای بررسی‌شده در پژوهش را می‌سنجند، ۵ نفر از متخصصان در زمینه آموزش و روان‌شناسی یادگیری گویه‌های پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند و روایی محتوایی تمامی گویه‌ها مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه‌ها از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که پایایی به‌دست‌آمده برای پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی ۰,۷۹، در پرسشنامه اشتیاق تحصیلی ۰,۸۹، و در پرسشنامه خودتنظیمی ۰,۸۲ به دست آمد که این ضرایب نشان‌دهنده پایایی مطلوب و مناسب برای هر سه پرسشنامه بوده است. همچنین در این پژوهش هیچ‌کدام از سؤالات پرسشنامه یا ابعاد متغیرهای پژوهش در فرایند تحلیل و برازش مدل از حذف نشدند و تمامی سؤالات و ابعاد در پژوهش حفظ شدند.

در پژوهش حاضر پس از جمع‌آوری داده‌ها، به‌منظور تحلیل داده‌ها از آزمون‌های میانگین، انحراف معیار، کشیدگی و چولگی، ضریب همبستگی پیرسون، کلموگروف - اسمیرنوف و مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS استفاده شد.

نتایج پژوهش

در این قسمت، ابتدا اطلاعات توصیفی از متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (تعداد نمونه: ۲۰۳ نفر)

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
خودکارآمدی تحصیلی	۳,۷۴	۰,۸۱	-۰,۹۱	۰,۶۳
استعداد	۳,۵۲	۱,۱۲	-۰,۴۷	-۰,۳۵
کوشش	۴,۱۴	۱,۰۴	-۱,۳۲	۱,۳۹
بافت	۳,۵۷	۱,۰۸	-۰,۵۱	-۰,۱۷
خودتنظیمی	۳,۰۵	۰,۸۷	-۰,۶۳	۰,۰۴
شناختی	۳,۶۲	۱,۱۹	-۰,۷۴	-۰,۱۴
فراشناختی	۳,۰۱	۱,۱۳	-۰,۰۸	-۰,۵۴
انگیزشی	۳,۷۹	۱,۱۴	-۰,۹۴	۰,۲۳
اشتیاق تحصیلی	۳,۹۴	۰,۹۴	-۰,۹۵	۰,۲۱
رفتاری	۳,۶۷	۱,۱۳	-۰,۵۵	-۰,۰۴
عاطفی	۴,۰۳	۱,۲۶	-۱,۱۶	۰,۲۷
شناختی	۴,۱۲	۱,۱۲	-۱,۱۹	۰,۶۱

بر اساس جدول شماره ۲ بیشترین میانگین با مقدار ۴,۱۴ متعلق به کوشش خودکارآمدی تحصیلی و کمترین میانگین متعلق به خودتنظیمی فراشناختی با مقدار ۳,۰۱ است. بیشترین مقدار انحراف معیار مربوط به اشتیاق عاطفی و کمترین مقدار آن مربوط به خودکارآمدی تحصیلی است. همچنین، شاخص‌های چولگی و کشیدگی مربوط به همه متغیرها بین ۲- و ۲ قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش از حد توزیع نمره‌های متغیرها از توزیع نرمال است. با این وجود برای کسب اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات

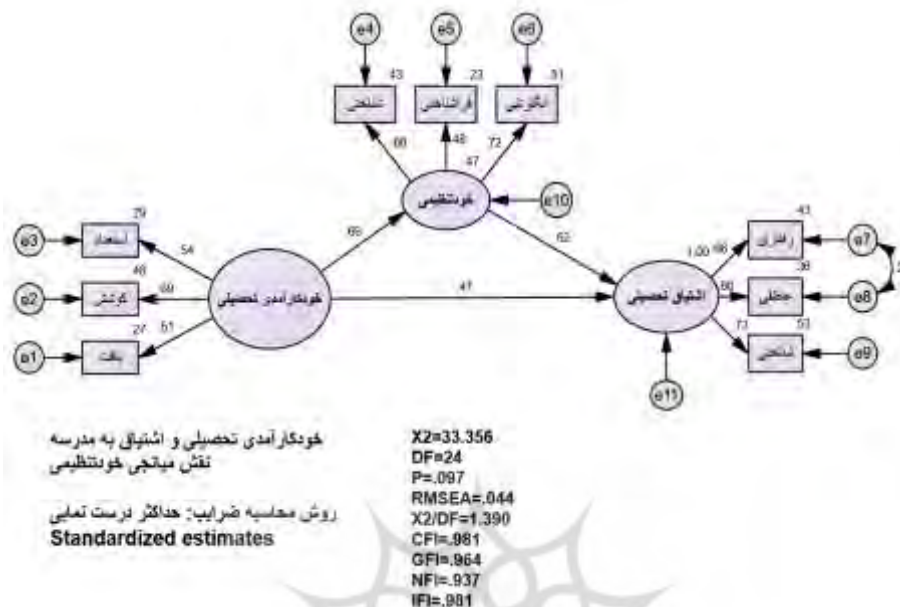
نرمال بودن توزیع نمرات	تعداد	Z	معنی داری
خودکارآمدی تحصیلی	۲۰۳	۱/۶۸۰	۰/۰۸۱
خودتنظیمی	۲۰۳	۱/۱۵۶	۰/۱۳۸
اشتیاق تحصیلی	۲۰۳	۰/۸۴۱	۰/۴۸۰

همان طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، با توجه به اینکه سطح معناداری در تمامی متغیرهای پژوهش از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است، فرض نرمال بودن متغیرهای اصلی پژوهش تأیید می‌شود. در ادامه برای بررسی روابط علی بین متغیرها، همبستگی آن‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	کوشش	بافت	خودتنظیمی	شناختی فراشناختی انگیزشی	اشتیاق رفتاری	عاطفی شناختی	
خودکارآمدی تحصیلی	۱								
استعداد	۰,۷۶۶**	۱							
کوشش	۰,۷۳۶**	۰,۳۴۸*	۱						
بافت	۰,۷۴۶**	۰,۳۴۸*	۰,۳۳۲*	۱					
خودتنظیمی	۰,۴۵۶**	۰,۳۰۵*	۰,۳۹۳*	۰,۳۳۱*	۱				
شناختی	۰,۳۰۲**	۰,۲۱۱*	۰,۲۸۲*	۰,۱۹۰**	۰,۷۹۳**	۱			
فراشناختی	۰,۳۹۳**	۰,۲۴۶*	۰,۲۴۹*	۰,۳۸۹*	۰,۶۹۱**	۰,۲۸۹*	۱		
انگیزشی	۰,۳۴۳**	۰,۲۳۸*	۰,۳۶۲*	۰,۱۷۶*	۰,۷۸۶**	۰,۴۹**	۰,۲۹۸*	۱	
اشتیاق تحصیلی	۰,۵۵۸**	۰,۳۸۸*	۰,۵۲۹*	۰,۳۶۶*	۰,۶۴۲**	۰,۵۱۲*	۰,۵۵۶*	۱	
رفتاری	۰,۴۵۴**	۰,۳۲۹*	۰,۳۹۶*	۰,۲۹۹*	۰,۵۴۲**	۰,۳۸۴*	۰,۴۶۶*	۰,۸۳۳**	۱
عاطفی	۰,۴۱۹**	۰,۲۷۷*	۰,۴۰۱*	۰,۲۷**	۰,۴۶۳**	۰,۴۰۸*	۰,۴۰۳*	۰,۵۷۴*	۱
شناختی	۰,۵۱۱**	۰,۳۴۱*	۰,۴۹۲*	۰,۳۲۳*	۰,۵۶۱**	۰,۴۵۱*	۰,۳۳۵*	۰,۴۱۷*	۱

با توجه به نتایج جدول شماره ۴، تمامی متغیرهای پژوهش با همدیگر همبستگی مثبت و معنی‌داری دارند؛ بنابراین به منظور آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی روابط بین متغیرهای مورد بررسی، داده‌ها از طریق معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج به دست آمده به صورت ضرایب استاندارد در شکل شماره ۱ قابل مشاهده است.



شکل ۱. مدل پابی روابط ساختاری بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی در حالت ضرایب استاندارد

به منظور بررسی برازش الگوی معادلات ساختاری از شاخص‌های مقدار خی دو^۱، مقدار خی دو بر درجه آزادی^۲، شاخص جذر برآورد خطای تقریبی^۳، شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده^۴، شاخص برازش هنجار شده^۵، شاخص برازندگی فزاینده^۶، شاخص تذکر - لویر^۷، شاخص برازش تطبیقی^۸، شاخص برازش هنجار شده مقتصد^۹ و شاخص برازش تقریبی مقتصد^{۱۰} استفاده گردید. مطالعات پژوهشگران نشان داده است که برای RMR و RMSEA مقدار ۰/۰۸ و کمتر از آن خوب و مقدار ۰/۰۶ و کمتر از آن عالی است. در مورد شاخص‌های نسبی هم مقدار ۰/۹۰ و بالاتر از آن مناسب است (Hulpia, Devos & Rosseel, 2009; Hu & Bentler, 1998; Hu & Bentler, 1999; Musek, 2007).

1. Chi-Square
2. X2/df
3. RMSEA
4. RMR
5. NFI
6. IFI
7. TLI
8. CFI
9. PNFI
10. PCFI

جدول ۵. شاخص‌های برازش کلی مدل

شاخص برازش	دامنه مورد قبول	نتیجه
مجذور خی (X ²)	-	۳۳,۳۵۶ -
درجه آزادی (df)	-	۲۴ -
معنی‌داری خی دو (P-Value)	بالاتر از ۰,۰۵	۰,۰۹۷ مناسب
خی دو بر درجه آزادی (CMIN/DF)	کمتر از ۳	۱,۳۹ مناسب
جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۴۴ مناسب
ریشه میانگین مربعات باقیمانده (RMR)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۵۵ مناسب
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۳۷ مناسب
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۸۱ مناسب
شاخص تاکر - لویر (TLI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۷۱ مناسب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۸۱ مناسب
شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	بیشتر از ۰/۵	۰/۶۲۴ مناسب
شاخص برازش تقریبی مقتصد (PCFI)	بیشتر از ۰/۵	۰/۶۵۴ مناسب

نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۵ نشان‌دهنده‌ی برازش مطلوب و قابل قبول مدل با داده‌های پژوهشی است و مدل مفهومی پژوهش تأیید می‌شود. در تأیید الگوی معادلات ساختاری علاوه بر بررسی شاخص‌های برازش کلی الگو، پارامترهای استاندارد بتا، ضرایب مسیر و مقادیر تی متناظر با آن برای هر یک از مسیرهای علی نیز بررسی شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ آمده است.

جدول ۶. ضرایب و معناداری اثرات متغیرهای پژوهش به‌طور مستقیم

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	ضرایب مسیر استاندارد شده	خطای استاندارد (S.E.)	نسبت بحرانی (C.R.)	سطح معنی‌داری
خودکارآمدی تحصیلی	اشتیاق تحصیلی	مستقیم	۰,۴۷	۰,۲۱۲	۲,۹۸	۰,۰۰۳
خودکارآمدی تحصیلی	خودتنظیمی	مستقیم	۰,۶۹	۰,۲۰۷	۴,۷	۰/۰۰۰
خودتنظیمی	اشتیاق تحصیلی	مستقیم	۰,۶۲	۰,۱۵	۳,۹۶	۰,۰۰۰

نتایج آزمون معناداری ضرایب مسیر در جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که کلیه ضرایب مسیر تبیین شده‌ی جدول معنی‌دار است ($t \geq 1.96; P \leq 0.05$). نتایج ضرایب اثرات مستقیم متغیرها نشان

می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی با ضرایب ۰,۴۷ و ۰,۶۹ به ترتیب اشتیاق تحصیلی و خودتنظیمی را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند؛ و خودتنظیمی با ضریب اثر ۰,۶۲ به‌طور مستقیم بر اشتیاق تحصیلی اثرگذار است.

جدول ۵. ضرایب و معناداری اثرات متغیرهای پژوهش به‌طور غیرمستقیم و تأثیر کل

متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	متغیر ملاک	نوع اثر	فاصله		ضریب مسیر	اثر
				اطمینان ۹۹٪	سطح معنی‌داری		
خودکارآمدی تحصیلی	خودتنظیمی	اشتیاق تحصیلی	غیرمستقیم	حد بالا	۰,۶۸	۰,۴۲	تأیید
				حد پایین	۰,۲۵		

نتایج آزمون معناداری ضریب مسیر به‌صورت غیرمستقیم در جدول شماره ۷ آمده است که این نتایج نشان می‌دهد که ضریب مسیر تبیین شده‌ی رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی به‌صورت غیرمستقیم با ضریب ۰,۴۲ معنی‌دار است. همچنین با توجه به اینکه حد پایین و بالای فاصله اطمینان صفر را پوشش نمی‌دهد و سطح معنی‌داری در سطح ۰,۰۰۱ نیز معنی‌دار است، لذا می‌توان اظهار داشت که اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی مورد تأیید و معنی‌دار است. قابل‌ذکر است که اثر کل متغیرها با ضریب مسیر ۰,۸۹ معنی‌دار و قابل تأیید است. در ادامه نتایج بررسی فرضیه‌های پژوهش در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج بررسی فرضیه‌های پژوهش

نتیجه	P-value	آماره t	فرضیه‌های پژوهش
تأیید	$P \leq 0.01$	۲,۹۸	فرضیه‌ی اول: خودکارآمدی تحصیلی بر خودتنظیمی دانشجویان تأثیر مستقیم دارد.
تأیید	$P \leq 0.01$	۴,۷	فرضیه‌ی دوم: خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر مستقیم دارد.
تأیید	$P \leq 0.01$	۳,۹۶	فرضیه‌ی سوم: خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر مستقیم دارد.
تأیید	$P \leq 0.01$	LB&UB ≥ 0	فرضیه چهارم: خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی تأثیر غیرمستقیم دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه کردستان بود. در واقع با هدف اینکه آیا خودتنظیمی می‌تواند نقش میانجی را در رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی ایفا کند، در یک مدل طراحی شده به بررسی رابطه مستقیم میان متغیرهای پژوهش اقدام شد و در نهایت نقش میانجی و تأثیر کل موردبررسی قرار گرفت.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مستقیم و مثبت بر خودتنظیمی تأثیرگذار است که با توجه به این یافته‌ها، فرضیه اول پژوهش تأیید شد و می‌توان اظهار داشت که خودکارآمدی تحصیلی با خودتنظیمی رابطه‌ای مستقیم و معنی‌داری دارد؛ که این بخش از نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Ebrahimi et al (2016); Barzegar Befrooi & Saadipour (2012); Mousavi et al (2013); Lavasani et al (2013); Abbasi et al (2015); Shafiee Sarvestani & Stefansson et al (2018); Askari (2019) همسویی دارد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که بر اساس نظریه شناخت اجتماعی (Bandura, 1993)، خودتنظیمی چهارچوب نظری مناسبی را برای رشد یادگیری فراهم می‌کند و بر اساس خودتنظیمی، هر فرد فرصت لازم را برای کنترل یادگیری فراهم می‌کند. از طرفی، طبق نظریه خودکارآمدی بندورا، دانشجویانی که احساس می‌کنند توانایی یادگیری اکتسابی دارند، بیشتر به‌طور درونی برانگیخته می‌شوند و در موقعیت‌های یادگیری سطوح بالاتری از خودکارآمدی را نشان می‌دهند (Bandura, 1997). از سوی دیگر، به‌طور مشابه این باورهای خودکارآمدی سطح بالا می‌تواند زمینه فکری سالمی برای کاربرد راهبردهای شناختی سطح بالا (از قبیل خودتنظیمی فراشناختی) فراهم سازد، زیرا پرداختن به خودتنظیمی و پردازش عمیق، نیازمند توانمند دانستن خود، داشتن پشتکار و حوصله زیاد و میل به ماندن در تکلیف است (Nasri, Saleh Sedghpour & Cheraghian Radi, 2014; Barzegar Befrooi & Saadipour 2012).

در رابطه با فرضیه دوم، نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مستقیم و مثبت بر اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار است که با توجه به این یافته‌ها، فرضیه دوم پژوهش تأیید شد و می‌توان اظهار داشت که خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی رابطه‌ای مستقیم و معنی‌داری دارد؛ که این بخش از نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Eugene, Anishi & Tiwima (2013); Lavasani et al. (2009); Zahed, et al (2015); Tanaw (2015); Khoroshi et al (2014); Taheri & Mansouri (2020); Eslami et al (2018); Javadi Elmi et al (2018) هم‌راستا است. در تبیین این نتایج می‌توان اظهار داشت که دانشجویانی که احساس خودکارآمدی دارند معمولاً تمایل بیشتری به فعالیت‌های کلاسی، پیگیری نقش‌ها و رفتارهای آموزشی دارند؛ این دانشجویان با سطوح بالای خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس، احساس کنترل شخصی و داشتن احساس توانایی فردی ادراک شده بیشتر به فعالیت‌های آموزشی، تکالیف درسی و روابط دانشجویی و دانشگاه توجه می‌کنند. همچنین، با توجه به این که اشتیاق

در میان دانشجویان باعث می‌شود که آنان در چارچوب فعالیت‌های آموزشی و علمی رشد پیدا کنند و از حالات منفی مانند فرسودگی تحصیلی رهایی یابند، لذا می‌توان اظهار داشت که خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق آموزشی و تحصیلی تأثیر مثبتی داشته و عاملی برای برنامه‌ریزی و کنترل دانشجویان در جهت مداومت و ممانعت از حواس‌پرتی جهت انجام تکالیف است. اشتیاق تحصیلی با استراتژی‌های موفقیت دانشجویان در پیوند است و باعث افزایش خوش‌بینی تحصیلی شده و به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی از اشتیاق در فعالیت‌های دانشگاه عمل می‌کند (Salmela- Aro, Tolvanen & Nurmi, 2009; Niroumand Ali Babalu, 2018). همچنین می‌توان اظهار داشت که، دانشجویان خودکارآمد درباره آینده و به‌ویژه درباره توانایی‌های خود در به دست آوردن نتایج خوشایند و حل مشکلات مربوط به حیطه‌های مختلف تحصیلی و اجتماعی خوش‌بین می‌باشند که تمام این ویژگی‌ها نشان‌دهنده ویژگی‌های خودکارآمدی بالا است. در واقع این افراد وقتی با تکلیفی روبرو می‌شوند که در آن ترس از شکست وجود دارد ترجیح می‌دهند که سخت کار کنند زیرا فقدان تلاش در مقایسه با فقدان توانایی بیشتر برای افراد خودکارآمد تهدیدکننده است. در نتیجه میزان خودکارآمدی در آن‌ها نسبت به وظایف بیشتر می‌شود و این عوامل و ترس از شکست مانعی برای شوق و اشتیاق در حیطه‌های مختلف عاطفی، شناختی و رفتاری را به دنبال ندارد (Abbasi Et al, 2015).

در رابطه با فرضیه سوم، نتایج این پژوهش نشان داد که خودتنظیمی به‌طور مستقیم و مثبت بر اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار است که با توجه به این یافته‌ها فرضیه سوم پژوهش تأیید شد و می‌توان اظهار داشت که خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی رابطه‌ای مستقیم و معنی‌داری دارد؛ که این بخش از نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Mousavi et al (2013); Abbasi et al (2015); Shafiee Sarvestani & Askari (2019); Stefansson et al (2018); Klassen (2010); Klassen, Krawchuk (2018); Stefansson et al (2018); Khoroshi et al (2014); Rajani & Hemso (2008). در تبیین این نتایج می‌توان اظهار داشت که دانشجویان با خودتنظیمی بالا از طریق علاقه، تلاش می‌کنند که تکلیف موردنظر خود را جذاب‌تر و لذت‌بخش‌تر کنند؛ از طریق گفت‌وگوی درونی درباره تسلط، اهمیت یادگیری را برای خود متذکر می‌شوند و نیز به خود اذعان می‌کنند که آنچه موجب رضایتمندی آنان از انجام تکالیف می‌شود، به اتمام رسانیدن آن برای احراز تسلط بر موقعیت و حصول تبحر در انجام تکلیف است؛ از طریق گفت‌وگوی درونی درباره عملکرد، بر موانع انگیزشی در جهت انجام فعالیت‌های خود فائق می‌آیند و اهداف درونی را برای خود بیان می‌کنند؛ از طریق کنترل محیط، شرایط مساعد محیطی را برای خود ترتیب می‌بینند و سعی می‌کنند عوامل محیطی محل در جهت انجام تکالیف را بکاهند؛ و در نهایت از طریق خود پاداش‌دهی، با حفظ و افزایش انگیزه در قبال انجام فعالیت، به خود قول دریافت پاداش می‌دهند و مجموعه این رفتارها باعث افزایش فعالیت‌هایی مانند روابط فراگیران و آموزشگاه، برنامه‌ریزی، فعالیت‌های کلاسی، پیگیری نقش‌ها و رفتارهای مرتبط با مطالعه در فراگیر

می‌شود که بیانگر اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری است (Lavasani et al, 2013; Abbasi et al, 2015; Klassen, 2010).

در رابطه با فرضیه چهارم، نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی به‌طور غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیری معنی‌دار و مثبت دارد که با توجه به این نتایج، فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید شده و می‌توان اظهار داشت که خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر تأثیر مستقیمی که بر اشتیاق تحصیلی دارد، می‌تواند به‌طور غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی نیز بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته باشد. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که اثر کل متغیرها به صورتی معنی‌دار و قابل تأیید است. در تبیین این نتایج می‌توان اظهار داشت که، خودتنظیمی تحصیلی به‌عنوان یکی از مهارت‌های فراشناختی به دانشجویان کمک می‌کند تا فعالیت‌های خود را کنترل و هدایت کنند و دانشجویانی که از این مهارت برخوردارند در برخورد با مسائل، مستقل، خودآموز و توانمند در استفاده از انواع استراتژی‌های یادگیری هستند (Kitsantas, 2008) و اشتیاق بیشتری در دانشگاه از خود نشان می‌دهند. لذا به‌منظور بالا بردن اشتیاق در دانشگاه، دانشجویان می‌توان مهارت خودتنظیمی تحصیلی که یکی از مهارت‌های فراشناختی است را در آنان افزایش داد (Shafiee Sarvestani & Askari, 2019). از طرفی، یادگیرندگانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، بسیار موفق بوده‌اند (Shirazi Tehrani, Ghazanfari & Javadani, 2015)؛ و با توجه به اینکه راهبردهای خودتنظیمی فرایندی است که یادگیرندگان توانش‌های ذهنی خود را به مهارت‌های کارکردی در حوزه‌ی تحصیلی تبدیل می‌کنند. دانشجویانی که مهارت خودتنظیمی دارند، خوشان اهدافشان را تنظیم می‌کنند و سپس راهبردهای مناسب مرتبط با تکالیف را انتخاب می‌کنند و طی فرایند یادگیری بر خود نظارت می‌کنند که این امر منجر به افزایش انگیزش آن‌ها و پیشرفت یادگیری می‌شود (Samavi & Najjarpourian, 2019)؛ که این امر مستلزم کوشش عمدی و آگاهانه است (Zimmerman, 2002; Zangiabadi, Sadeghi, Ghadampour, 2019). همچنین، یادگیرندگانی که در فرآیند یادگیری خود از خودتنظیمی استفاده می‌کنند، روی عملکرد یادگیری تمرکز دارند و دارای احساس شایستگی و توانایی در انجام تکالیف می‌باشند و نه تنها از سطح انگیزشی بالایی برخوردارند، بلکه رفتارهای خودکنترلی و جاه‌طلبی آموزشی نیز در آن‌ها افزایش می‌یابد؛ در مقابل یادگیرندگانی که تجربه ناکافی در فرآیند یادگیری خودتنظیمی دارند، احساس شایستگی و خودکارآمدی پایین‌تری دارند و سطح اضطراب یادگیری آن‌ها بالا است و از فرصت‌های یادگیری که در پیش رو دارند اجتناب می‌کنند و تمایلی برای نشان دادن خود در فرصت‌های یادگیری ندارند. این اثر به‌ویژه برای یادگیرندگانی که به نحوی با مشکلات یادگیری مواجه‌اند، چشمگیر است (Ahmadi, Ozaei & Goodarzi, 2019).

بنابراین، با توجه بیشتر به اشتیاق دانشجویان به دانشگاه و ارتقای اشتیاق دانشجویان به دانشگاه و تحصیل، می‌توان بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و کسب موفقیت‌های تحصیلی آنان در مقاطع تحصیلی تأثیر مثبتی گذاشت. در واقع اشتیاق تحصیلی به عنوان عاملی مهم و نیرویی محرک در جهت سوق دادن دانشجویان بسیار بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر است که این عامل می‌تواند بر اساس خودکارآمدی و تقویت مهارت خودتنظیمی بهبود یابد. به عبارتی توجه به بهبود مهارت‌های خودکارآمدی دانشجویان منجر به بهبود اشتیاق تحصیلی آنان خواهد شد و در نهایت باعث بهبود پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان می‌شود. در کنار توجه به تقویت مهارت خودکارآمدی دانشجویان، می‌توان به تقویت مهارت خودتنظیمی نیز توجه شود و با توجه به اینکه مهارت خودتنظیمی نیز منجر به بهبود اشتیاق تحصیلی شود، می‌توان بر روی بهبود مهارت خودتنظیمی تمرکز کرد که این دو عامل اصلی یعنی خودکارآمدی و مهارت خودتنظیمی چه به صورت مجزا و چه به صورت هماهنگ می‌توانند باعث بهبود اشتیاق تحصیلی در دانشجویان شود که این بهبود اشتیاق تحصیلی در مواردی که خودکارآمدی از طریق مهارت خودتنظیمی صورت بگیرد می‌تواند تأثیر بیشتری داشته باشد؛ بنابراین تلاش‌ها باید بر این مهم متمرکز گردد که به اشتیاق تحصیلی به عنوان عاملی مهم و مؤثر که بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر قابل توجهی دارد، بیشتر توجه شود که این عامل مهم یعنی اشتیاق تحصیلی، می‌تواند از طریق خودکارآمدی و خودتنظیمی بهبود یابد که در مواردی که این دو عامل خودکارآمدی و خودتنظیمی باهم همراه شوند، تأثیر و نقش بالاتری در بهبود اشتیاق تحصیلی خواهند داشت. لذا، با توجه به نتایج این پژوهش و تأیید نقش میانجی خودتنظیمی در رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی، توصیه می‌شود که مدرسین و برنامه ریزان در انجام فعالیت‌های آموزشی و در جهت ترغیب هرچه بیشتر دانشجویان به تحصیل، علاوه بر تأکید بر خودکارآمدی تحصیلی و بهبود این مهارت‌ها، سعی کنند از خودتنظیمی و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی در میان دانشجویان در راستای تأثیرگذاری بیشتر بر اشتیاق تحصیلی آنان استفاده کنند. در واقع با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان پیشنهاد کرد که مسئولان و مدرسین علاوه بر استفاده از تقویت مهارت‌های خودکارآمدی دانشجویان برای بهبود اشتیاق تحصیلی، می‌توانند هم‌زمان از مهارت‌های خودتنظیمی هم در جهت بهبود اشتیاق تحصیلی دانشجویان استفاده کرد و همان‌گونه که در نتایج این پژوهش اشاره شد، چنین تأثیری به صورتی کلی تا ۰,۸۹ درصد می‌تواند بر اثرگذاری این رابطه بیانجامد؛ بنابراین استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی به‌طور مستقیم، غیرمستقیم و هم به صورت تأثیر کلی بر بهبود اشتیاق دانشجویان تأثیرگذار است که با توجه به اهمیت این امر استفاده از این مهارت‌ها و تلاش برای تقویت این مهارت در دانشجویان کاملاً تأکید می‌شود تا با تأثیر مناسبی که بر اشتیاق تحصیلی گذاشته می‌شود، زمینه و شرایط هرچه بهتر آموزش و یادگیری در دانشجویان محقق گردد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این اشاره کرد که جامعه و نمونه حاضر فقط دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی دانشگاه کردستان بوده‌اند که این امر باعث می‌شود تعمیم نتایج به سایر جمعیت‌ها با احتیاط بیشتری انجام شود. همچنین نمونه مورد مطالعه به دلیل اینکه دانشجویان رشته زبان انگلیسی هستند و مهارت‌های آموزش دو زبانی می‌تواند نقش مهم و تأثیرگذاری در مهارت خودکارآمدی، خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی داشته باشد، این امر باعث می‌شود که متغیرهای مداخله‌گر احتمالی در قضاوت‌های افراد از خود و در پاسخ به سؤالات پرسشنامه بر نگرش آنان نسبت به خودشان تأثیر بگذارد؛ لذا تعمیم این نتایج به سایر موقعیت‌ها نیازمند احتیاط بیشتر است.

ملاحظات اخلاقی

در فرآیند انجام پژوهش حاضر، اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

References

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). The role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic achievement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15 (1): 160-16 (in Persian).
- Ahmadi, G. A., Ozaei, N., & Goodarzi, M. (2019). The role of self-regulated learning strategies, academic engagement and academic achievement in predicting students' academic achievement. *Bimonthly Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 12 (5): 19-28 (in Persian).
- Alfred, M., Neyens, D. M., & Gramopadhye, A. K. (2019). Learning in simulated environments: An assessment of 4-week retention outcomes. *Applied Ergonomics*, 74:107-117.
- Atarodi, M., & Karsheki, H. (2013). The role of dimensions of perfectionism and goal orientation in predicting students' self-regulation. *Knowledge and research in applied psychology*, 14(52), 100-108.
- Attard, C., & Holmes, K. (2020). "It gives you that sense of hope": An exploration of technology use to mediate student engagement with mathematics. *Heliyon*, 6(1), e02945.
- Babai Amiri N., & Ashouri J. (2014). The relationship between cognitive and metacognitive learning strategies, self-efficacy, creativity and emotional

intelligence with academic achievement. *Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*; 2(3):93-108 (in Persian).

Barzegar Befrooi, K., & Saadipour, I. (2012). Modeling the relationships between epistemological beliefs, academic self-efficacy, metacognitive self-regulation, and in-depth processing with high school students' academic performance. *Cognitive Science News*. 14 (1): 53-66 (in Persian).

Bitsika, V., Sharpley, C. F., & Peters, K. (2010). How is resilience associated with anxiety and depression? Analysis of factor score interactions within a homogeneous sample. *German journal of psychiatry*, 13(1), 9-16.

Bondarenko, I. (2017). The role of positive emotions and type of feedback in self-regulation of learning goals achievement: experimental research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 405-411.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and alcohol dependence*, 113(1), 13-20.

Debicki, B., Kellermanns, F., Barnett, T., Pearson, A., & Pearson A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14:273-285.

Dehghanizadeh, M. H., & Hossein Chari, M. (2012). Academic vitality and perception of family communication pattern; the mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4 (2), 21-47 (in Persian).

Ebrahimi, S., Pakdaman, S., & Hossein Pour, S., (2016). Predicting learning regulation based on academic self-efficacy and interest in reading through the mediation of information processing strategies. *Research in Curriculum Planning*, 13 (48), 156-165 (in Persian).

Eslami, M. A., Dortaj, F., Saadipour, I., & Delavar, A. (2018). Modeling on academic motivation; Based on supported academic performance, self-esteem and academic self-efficacy in undergraduate students of Amirkabir University of Tehran. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6 (10), 57-75 (in Persian).

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

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 betweenperson effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3): 295-308.

Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: self-regulated learning strategies using e-learning tools for computer science. *Computers & Education*, 123:150-163.

Hu, P. M., & Bentler, L. (1998). Fit indices in covariance structural equation modeling: Sensitivity to underparametrized model misspication, *Psychological models*, 3, 424-453.

Hu, P. M., & Bentler, L. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criterai versus new alternatives, *Structural equation modeling*, 6, 1-55.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership. Inventory Educational and Psychological Measurement, 69, 6, 1013-1034, DOI: 10.1177/0013164409344490.

Jamali, M., Noroozi, A., & Tahmasebi, R. (2013). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievment among Students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13. *Iranian Journal of Medical Education*. 13 (8):629-641.

Javadi Elmi, L., Asadzadeh, H., Dortaj, F., & Delavar, Ali. (2020). Modeling the structural relationships of students' academic motivation based on transformational teaching, academic self-efficacy mediated by the role of academic vitality. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8 (14), 1-19 (in Persian).

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, 72(4), 224-230.

Khoroshi, P., Nili, M. R., & Abedi, A. (2014). The relationship between emotional and cognitive desire for learning and students' self-efficacy; Isfahan Farhangian University. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 7 (4): 229-234 (in Persian).

Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Selfregulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.

Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.

Larrain, A., Freire, P., López, P., & Grau, V. (2019). Counter-Arguing During Curriculum-Supported Peer Interaction Facilitates Middle-School Students' Science Content Knowledge. *Cognition and Instruction*, 37(4), 453-482.

Lavasani, G. A., Ejei, M., & Davoodi, J. (2013). The effect of teaching self-regulatory learning strategies on self-regulatory skills, academic engagement and test anxiety. *Journal of Psychology*, 17 (2); (66). 169-181 (in Persian).

Lavasani, M. G., Ejei, M., & Afshari, M. (2009). The relationship between self-efficacy and academic engagement with academic achievement. *Journal of Psychology*. 13 (3), 289-305 (in Persian).

Mousavi, M., Hashemi, S., Yazdi, S. A. A., Soltani, I., Ahmadi, Z., Khanzadeh, M., & Kikhawani, S. (2013). Predicting academic procrastination based on emotional intelligence components. *Journal of Medical Sciences of Ilam University*. 21 (4): 21-29 (in Persian).

Musek, J. (2007). A general factor of personality: Evidence for the Big One in the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 41, 6, 1213-1233.

Nasri, S., Saleh Sedghpour, B., & Cheraghian Radi, M. (2014). Structural equation of modeling the relationship between self-efficacy and metacognition with problem solving appraisal. *Journal of School Psychology*, 3(3), 106-121 (in Persian).

Niroumand Ali, & Babalu, F. (2018). The relationship between academic excitement, academic self-efficacy and academic resilience with students' academic motivation. Master Thesis in Educational Psychology. Mohaghegh Ardabili University. (in Persian).

Olson, M., & Hergenhahn, B, R. (2019). Introduction to Learning Theories. Ali Akbar Seif (Translator). Publisher: Doran (in Persian).

Saadat, S., Asghari, F., & Jazayeri, R. (2015). The relationship between academic self-efficacy with perceived stress, coping strategies and perceived

social support among students of University of Guilan. *Iranian Journal of Medical Education*. 15: 67-78 (in Persian).

Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of vocational behavior*, 75(2), 162-172.

Samavi, S., & Najjarpourian, S. (2019). The Causal Relationship between Internal Motivation, Academic Engagement and Academic Self-Regulation with Academic Performance mediated by Self-Directed Learning in High School Students in Bandar Abbas. *Journal of cognitive strategies in learning*, 7(12), 47-68 (in Persian).

Sedláček, M., & Šed'ova, K. (2020). Are student engagement and peer relationships connected to student participation in classroom talk?. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100411.

Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drexlerova, A., & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 63, 101217.

Shafiee Sarvestani, M., & Askari, S. (2019). Investigating the relationship between academic self-regulation and enthusiasm in the sixth-grade students' school in Shiraz. *Educational Research*, 5 (19), 47-59 (in Persian).

Shirazi Tehrani, A. R., Ghazanfari, F., & Javadani, M. (2015). Relationship between goal orientation, self-regulated learning and students' academic performance. *Review in Educational Sciences Education*, 2015 (1), 34-42 (in Persian).

Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood research quarterly*, 46, 240-251.

Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of adolescence*, 64, 23-33.

Taheri, M., & Mansouri, L. (2018), The effectiveness of self-efficacy training on self-esteem and academic motivation of female students with exam anxiety, the second conference of science and technology of psychology, educational sciences and sociology of Iran, Tehran, and three development-oriented conferences Sam Iranian Science and Technology, https://www.civilica.com/Paper-OSCONF02-OSCONF02_186.html (in Persian).

Tenaw, Y. A. (2015). Relationship between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Debre Markos College of Teacher Education". Debre Markos College of Teacher Education. ISSN: 2227-5835, 3(1), 1-28.

Ugwn, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium: An online journal of the African Educational Research Network*, 13(2): 37-45.

Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26.

Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers' instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63, 79-93.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, 95(1), 179.

Zahed, A., Karimi Yousefi, S. H., & Moeini Kia, M. (2015). Relationship between quality of work life and self-efficacy with desire for school among female students. *Journal of Educational Leadership and Management*, 9 (4), 25-42 (in Persian).

Zangiabadi, M., Sadeghi, M., & Ghadampour, E. (2019). The effectiveness of teaching self-regulatory strategies on academic self-efficacy and academic adjustment of maladapted students. *Journal of Research in Educational Systems*, 13 (44), 71-87 (in Persian).

Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, 323-349.