

## مدل علی راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) با نقش واسطه‌گری امید تحصیلی برای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه

لیدا اسماعیلی<sup>۱</sup>، دکتر نادره سهرابی<sup>۲\*</sup>، دکتر امیر هوشنگ مهریار<sup>۳</sup>، دکتر محمدخیر<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۰۸ صص: ۲۴۷-۲۶۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۳

### چکیده

این پژوهش با هدف تبیین مدل علی بین یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی با نقش واسطه‌گری امید تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام شد. روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی و حجم نمونه شامل ۵۵۸ نفر (۲۴۸ دختر و ۳۱۰ پسر) از دانش‌آموزان متوسطه دوم (پایه دهم، یازدهم و دوازدهم) شهرستان شیراز در سال ۹۷-۹۸ بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای چند مرحله‌ای نمونه‌گیری شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل: مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، مقیاس امید تحصیلی سهرابی و سامانی (۲۰۱۱) و مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموز جینک و مورگان (۱۹۹۹) بود. برای تحلیل داده‌های حاصل از جمع‌آوری مقیاس‌های یاد شده از جامعه نمونه، علاوه بر آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی)، از آمار استنباطی (تحلیل مسیر) در نرم افزار lisrel استفاده گردید. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که: امید تحصیلی نقش واسطه‌گری معناداری را در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی ایفا می‌کند. همچنین مدل علی ارائه شده برای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه‌گری امید تحصیلی از برازش خوبی برخوردار بود. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند مورد استفاده معلمان، مشاوران مدارس و روانشناسان تربیتی در جهت افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان و عوامل موثر بر آن، قرار گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** راهبردهای شناختی و فراشناختی، امید تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموز، دوره متوسطه

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

<sup>۲</sup> استادیار گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

<sup>۳</sup> استاد گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

<sup>۴</sup> استاد گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

\* نویسنده مسئول مقاله: sohrabi\_sh2006@yahoo.com

## مقدمه

در سال‌های اخیر نقش فرایندهای ذهنی<sup>۱</sup> بر شکل‌گیری موفقیت در تمام ابعاد زندگی افراد بیش از پیش محرز گردیده است. اما اهمیت این امر در حیطه آموزش<sup>۲</sup> و مباحث تربیتی بسیار چشم‌گیرتر است. دانش‌آموزان یکی از گروه‌های بسیار مهم جامعه آموزشی هر کشوری می‌باشند و اهمیت بررسی متغیرهایی که بر میزان توانمندی و موفقیت آنها تأثیرگذار است؛ خصوصاً در مقطع دبیرستان و آمادگی جهت ورود به دانشگاه، بر هیچکس پوشیده نیست (Yang, Zhao, 2020). در سالهای اخیر نقش و اهمیت باورها و تصورات افراد از تواناییهای خود در شئون مختلف زندگی (اعم از تحصیل و شغل) بیش از پیش روشن گردیده است. این نقش و اهمیت با تأکید نظام‌های آموزشی بر خود راهبردی<sup>۳</sup> در یادگیری<sup>۴</sup> دوچندان شده است. تمرکز بر فرایندهای شناختی از سویی و باورهای مثبت دانش‌آموزان از سویی دیگر و در نتیجه دستیابی آنها به موفقیت، راه را بسوی تحقیقات گسترده‌ای که با هدف کشف عوامل دخیل در ارتقا و یا بازداری دانش‌آموزان صورت گرفته و بررسی متغیرهای انگیزشی و شناختی<sup>۵</sup> مانند امید تحصیلی<sup>۶</sup>، اهمال‌کاری<sup>۷</sup>، انگیزش تحصیلی<sup>۸</sup>، فراشناخت<sup>۹</sup>، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱۰</sup> و... گشوده است (Lee, 2017).

در این میان یکی از متغیرهایی که نقشی انکارناپذیر در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان داشته و از بروز افت و کاهش عملکرد تحصیلی می‌تواند پیشگیری نماید، خودکارآمدی تحصیلی است (Talsma, Schuz, Norris, 2019; Bergey, Parrila, Laroche, Deacon, 2019; Shen, 2018). خودکارآمدی تحصیلی بر فرایند یادگیری از جنبه‌هایی چون گزینش اهداف، تصمیم‌گیری، میزان تلاش و کوشش پشتکار و استمرار در تکالیف تأثیرگذار است (Abimbola, Li, 2018). به دنبال نوع اهداف، سطوح انگیزش و پیشرفت‌های تحصیلی بر روی عقاید، شایستگی در یادگیری و نهایتاً دستیابی به پیشرفت‌های تحصیلی بیشتر تأثیر می‌گذارد (Mirheydari, 2014). تحقیقات نشان

<sup>1</sup> Mental processes

<sup>2</sup> Education

<sup>3</sup> Self-strategic

<sup>4</sup> Learning

<sup>5</sup> Motivational and cognitive variables

<sup>6</sup> Academic hope

<sup>7</sup> Procrastination

<sup>8</sup> Educational motivation

<sup>9</sup> Metacognition

<sup>10</sup> Academic self-efficacy

داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی تاثیر نیرومندی بر انگیزش پیشرفت، انتخاب‌ها و میزان تلاش و سطح پشتکار افراد و نهایتاً بر پیشرفت و موفقیت آن‌ها دارد (Yuksel, Okan, Eminoglu, 2019). دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا دارند، تکالیف دشوار را به عنوان چالش می‌بینند، نسبت به اهدافشان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست بر تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آن‌ها موجب موفقیت می‌شود (Liu, Zeng, Quan, 2017)، اما برای دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی پایین، تکالیف درسی دشوار در حکم تهدید شخصی هستند و مواجه شدن با شکست، موجب درماندگی و دست کشیدن از تلاش و نهایتاً اکتفا به عدم موفقیت می‌شود

(Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, Hannover, 2018; Jung, Zhou, Lee, 2017).

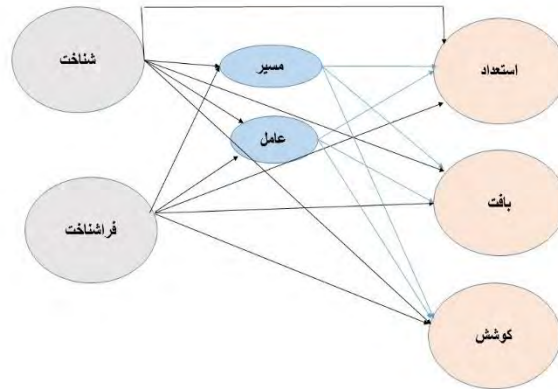
خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی، همواره بسیار مورد تاکید است و به عنوان یکی از عوامل تعیین کننده موفقیت و به خصوص موفقیت تحصیلی عوامل بسیاری در رابطه با آن مطرح گردیده که بی‌شک متاثر از آنها بوده و یا بر این متغیرها تاثیرگذار بوده است. در این میان، از بین متغیرهایی که بر خودکارآمدی تحصیلی تاثیر گذارند، می‌توان به امید تحصیلی اشاره نمود (Sohrabi, Shafipoor motlagh, 2014; Ben-Naim, Roth, Laslo, Hadar, Margalit, 2017; Chen, Huebner, Tian, 2020). امید تحصیلی متغیری است که متأسفانه کمتر به آن پرداخته شده است (Atik, Atik, 2017) امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند و سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد از آن انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند (Snyder, 2005) امید تحصیلی در حیطه تکالیف درسی به توانایی‌های دانش‌آموز و موفقیت وی در محیط مدرسه اشاره دارد. امید یک هیجان نیست اما نسبتاً یک سیستم انگیزشی-شناختی پویا است. به عبارت دیگر از نظر اسنادی موفقیت در کارهای چالش‌انگیز، مخصوصاً در حیطه تحصیلی اغلب نیازمند توانا بودن برای ایجاد چندین گذرگاه (مسیر) برای رسیدن به اهداف است (Ghadampour, Yoosefvand, Radmehr, 2017) دیگر متغیر شناختی که نقشی بی‌بدیل در عملکرد تحصیلی فراگیران دارد، راهبردهای یادگیری<sup>۱</sup> (شناختی و فراشناختی) است (Mesrabadi, Gozidari, 2019; Asri, Jahani, Razavi, 2019) راهبردهای یادگیری مولفه‌های شناختی یادگیری خودتنظیم بوده و با امید تحصیلی نیز مرتبط است. به اعتقاد (Papantoniou, etl, 2010) میزان امید تحصیلی دانش‌آموزان تحت تاثیر استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی است. راهبردهای شناختی و فراشناختی تدابیری هستند که به یادگیری و یادآوری کمک خواهند کرد.

<sup>1</sup> Learning strategies

(Fernandez-Rio, Cecchini, Méndez-Gimenez, Mendez-Alonso, Prieto, 2017). این راهبردها به یادگیرندگان کمک می‌کنند مهارت‌های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی استراتژی‌ها و کنترل اثربخش را کسب کنند (Obergriesser, Stoeger, 2020).

(Cole, Logan, Walker, 2011) راهبردهای شناختی و فراشناختی را به صورت تلاش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف می‌کنند. پژوهش‌های متعددی در زمینه این متغیرها انجام شده بعنوان مثال نتایج پژوهش (Salehroodani, 2018)، نشان داد که بین امید تحصیلی و عملکرد تحصیلی و نیز بین امید تحصیلی و مولفه‌های خودتنظیمی شامل راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناخت ارتباط وجود دارد. (Abimbola, LI, 2018) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که با آموزش بکارگیری استراتژی شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی افزایش می‌یابد. همچنین نتایج پژوهش (Yuksel, etl, 2019) حاکی از آن بود که امید و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار داشته و علاوه بر این، نقش واسطه‌گری امید و خودکارآمدی بر رابطه بین سطح توانایی و یادگیری احساسی اجتماعی تایید شد. (Aliakbarzade, 2014) نیز در مطالعه خود با عنوان رابطه یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره متوسطه دوم، به این نتیجه دست یافت که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناخت و فراشناخت) و امید به تحصیل دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش (Gadampoor, et al, 2017) نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش امید تحصیلی موثر است. آنچه از مطالب فوق برمی‌آید این است که سه متغیر یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی و امید تحصیلی هر سه در فرایند یادگیری دخیل بوده و تاثیر قلیل توجهی بر روند تحصیلی دانش‌آموزان دارند. بنابراین بدیهی است که بررسی روابط متغیرهای یاد شده بر هم و نحوه تاثیرپذیری آنها از یکدیگر نیز قلیل توجه باشد؛ دانستن این نکته که چگونه می‌توان تاثیر بکارگیری مولفه‌های یادگیری خودتنظیم را بر متغیری مانند خودکارآمدی بیش از پیش افزایش داد؛ این سوال را به ذهن متبادر می‌سازد که چه عاملی می‌تواند اتصال این دو متغیر را بیش از پیش تقویت کند. در این میان امید پدیده‌ای است که مرزهای آن به حوزه تعلیم و تربیت گسترش یافته و دانش‌آموزان را چه در حیطه شناختی و چه در حیطه انگیزشی متاثر می‌سازد. مطالب یاد شده حاکی از آن است که امید از سویی با مولفه‌های یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی و از سویی دیگر با مفهوم خودکارآمدی و مولفه بافت متصل است. بنابراین با توجه به نکات اشاره شده و همچنین در جهت پر کردن شکاف موجود، این پژوهش در پی پاسخ به این سوال اصلی است که آیا امید تحصیلی با توجه به پیوندهای خود با خودتنظیمی و خودکارآمدی می‌تواند حلقه اتصال دو متغیر

یاد شده باشد؟ به بیانی دیگر امید تحصیلی می تواند نقش واسطه گری معناداری را در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی ایفا کند؟ (شکل ۱)



شکل ۱: مدل مفهومی رابطه راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) با خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری امید تحصیلی

### روش، جامعه و نمونه آماری پژوهش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود که در چارچوب آن، روابط مفروض میان متغیرهای مدل پژوهش، در قالب روش تحلیل مسیر بررسی شد. در این پژوهش، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی) به عنوان متغیر برون زاد، امید تحصیلی (عاملیت و مسیر) به عنوان متغیر واسطه و خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، باقت و کوشش) به عنوان متغیر درون زاد ایفای نقش کردند.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه گیری، نمونه گیری خوشه ای مرحله ای بود. به این ترتیب که از (نواحی چهارگانه شهرستان شیراز) هر ناحیه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه و از هر دبیرستان ۱ کلاس در هر پایه تحصیلی بصورت تصادفی انتخاب گردیده و کلیه دانش آموزان کلاس در تحقیق شرکت داده شدند (۲۴۸ دختر و ۳۱۰ پسر). ابزار استفاده شده در پژوهش حاضر بشرح زیر بودند:

**الف) مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (Pintrich , De Grout, 1990):** این مقیاس با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای

شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. که خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. راهبردهای شناختی ۱۳ عبارت را به خود اختصاص داده است. (Pintrich, De Groot, 1990) در بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی و فراشناخت به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۹ بدست آمد.

**ب) مقیاس امید تحصیلی (Sohrabi, Samani, 2011):** این مقیاس مشتمل بر ۹ ماده و دو بعد تفکر مسیر و عامل است که آزمودنی براساس یک مقیاس ۵ گزینه‌ای از یک "کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم" به آن پاسخ می‌گوید. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به این صورت می‌باشد که سوالات ۷، ۵، ۱ و ۹ و تفکر مسیر و سوالات ۲، ۳، ۴، ۶ و ۸ تفکر عامل را اندازه می‌گیرد. این مقیاس می‌تواند از ۹ تا ۴۵ تغییر کند. بزرگترین امتیاز منعکس‌کننده مسیرها و فعالیت‌های بزرگتر است. اعتبار درونی عامل توسط آلفای کرونباخ ارزیابی شده است. ضریب آلفای مسیر و نوع فعالیت به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۵ بود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای عاملیت و مسیرها به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۴ بدست آمد.

**ج) مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموزان (Jink, Morgan, 1999):** این مقیاس دارای ۳۰ سوال و سه زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای ۴ (کاملاً موافقم)، ۳ (تا حدودی موافقم)، ۲ (تا حدودی مخالفم) و ۱ (کاملاً مخالفم) است و سوالهای ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۰ و ۲۳ بصورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای بافت، کوشش و استعداد به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ بدست آمد.

### یافته‌های پژوهش

در مدل پژوهش حاضر راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) به عنوان متغیر برون زاد، امید تحصیلی (عاملیت و مسیر) به عنوان متغیر واسطه و خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، بافت و کوشش) به عنوان متغیر درون زاد در نظر گرفته شد. در مرحله اول یافته‌های توصیفی حاکی از توزیع نرمال داده‌ها بود (جدول ۱ و ۲).

جدول ۱- یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

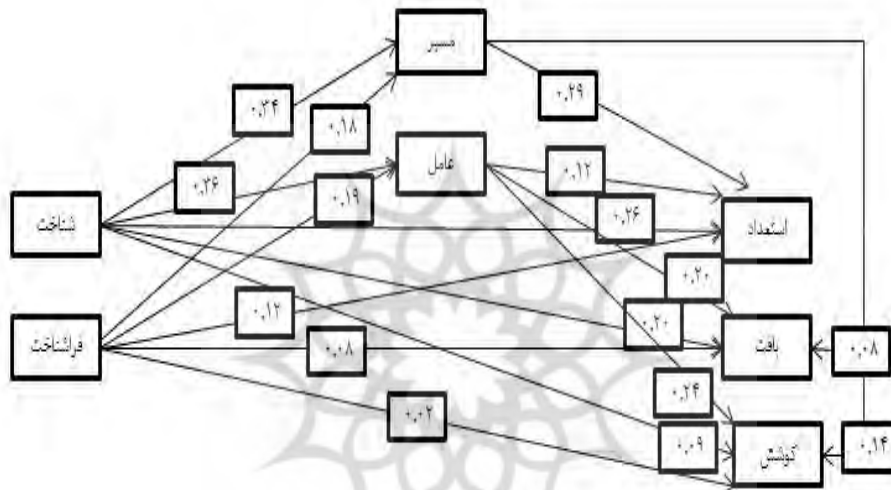
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف	واریانس	کمینه	بیشینه
راهبرد شناختی	۴۳۹	۳٫۹	۰٫۳۹۳	۰٫۱۵۵	۲٫۹۲	۴٫۷۷
راهبرد فراشناختی	۴۳۹	۳٫۳۲	۰٫۳۵۵	۰٫۱۲۶	۲٫۵۶	۴٫۱۱
امید تحصیلی	۴۳۹	۴٫۰۳	۰٫۴۴۲	۰٫۱۹۶	۳	۵
مسیر	۴۳۹	۳٫۹۳	۰٫۵۳۹	۰٫۲۹۱	۲٫۷۵	۵
عامل	۴۳۹	۴٫۱۳	۰٫۴۹۸	۰٫۲۴۹	۳	۵
خودکارآمدی	۴۳۹	۳٫۰۶	۰٫۲۵۲	۰٫۰۶۴	۲٫۲۱	۳٫۶۶
استعداد	۴۳۹	۳٫۰۶	۰٫۳۱۷	۰٫۱۰۱	۱٫۹۲	۳٫۹۲
باقت	۴۳۹	۳٫۰۷	۰٫۲۹۳	۰٫۰۸۶	۲٫۲۸	۳٫۶۹
کوشش	۴۳۹	۳٫۰۴	۰٫۳۶۱	۰٫۱۵۳	۲٫۲۵	۳٫۷۵

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
راهبرد شناختی	۱								
راهبرد فراشناختی	۰٫۴۳۹**	۱							
امید تحصیلی	۰٫۴۰۵**	۰٫۲۶۲**	۱						
مسیر	۰٫۳۱۹**	۰٫۲۱۵**	۰٫۸۶۴**	۱					
عامل	۰٫۳۷۳**	۰٫۲۳۳**	۰٫۸۳۹**	۰٫۴۵۲**	۱				
خودکارآمدی	۰٫۳۵۸**	۰٫۱۸۴**	۰٫۴۸۳**	۰٫۴۰۳**	۰٫۴۲۲**	۱			
استعداد	۰٫۳۳۸**	۰٫۲۲۸**	۰٫۴۳۵**	۰٫۴۱۶**	۰٫۴۲۲**	۰٫۷۶۱**	۱		
باقت	۰٫۲۵۸**	۰٫۱۵۱**	۰٫۲۲۹**	۰٫۲۲۱**	۰٫۲۹۰**	۰٫۶۷۶**	۰٫۳۱۶**	۱	
کوشش	۰٫۲۲۵**	۰٫۱۰۳*	۰٫۳۶۰**	۰٫۲۷۸**	۰٫۳۳۸**	۰٫۸۱۳**	۰٫۴۲۷**	۰٫۳۰۵**	۱

در مرحله دوم و در بررسی روابط مستقیم متغیرها، ضرایب استاندارد راهبردهای شناختی به استعداد ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.26$ )، راهبردهای شناختی به باقت ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.20$ )، و راهبردهای

فراشناخت به استعداد ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.12$ ) مثبت و معنی دار بود. همچنین از بین خرده مقیاسهای امید تحصیلی و خرده مقیاسهای خودکارآمدی، ضرایب استاندارد مسیر به استعداد ( $\beta, 0.01 = 0.29$ )، مسیر به کوشش ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.14$ ) عامل به استعداد ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.12$ )، عامل به بافت ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.20$ )، عامل به کوشش ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.24$ )، مثبت و معنی دار شد. نتایج این جدول حاکی از این مطلب بود که ضرایب مسیر استاندارد راهبردهای شناختی به مسیر ( $\beta, 0.01 = 0.34$ )، راهبردهای شناختی به عامل ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.36$ ) و راهبردهای فراشناختی به مسیر ( $\beta = 0.18$ )، راهبردهای شناختی به عامل ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.19$ ) و راهبردهای فراشناختی به عامل ( $P \leq \beta, 0.01 = 0.19$ ) مثبت و معنادار می باشد (شکل ۲).



شکل ۲: ضرایب استاندارد مدل روابط بین متغیر راهبردهای یادگیری و استعداد، بافت و کوشش با میانجی‌گری مسیر و عامل در دانش‌آموزان

در مرحله بعد جهت تعیین معنی داری نقش واسطه‌ای متغیر امید از تحلیل بوت استرپ استفاده گردید. آزمون میانجی‌گری چندگانه روابط غیر مستقیم حاکی از معناداری روابط غیر مستقیم مولفه‌های راهبردهای یادگیری به مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در شرایطی که مولفه‌ای امید تحصیلی به رابطه اضافه گردیدند، بود. بر این اساس با توجه به نتایج حاصل از تحلیل بوت استرپ، نقش واسطه‌ای متغیر امید تحصیلی در رابطه بین راهبردهای یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی معنی دار گردید (جدول ۳).



سرانجام در مرحله آخر، بررسی شاخص های برازش مدل حاکی از برازش مدل پژوهش بود (جدول ۴).

جدول ۳- آزمون میانجیگری چندگانه روابط غیرمستقیم راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به استعداد، بافت و کوشش با استفاده از روش بوت استراپ

شاخص						مسیر
حد بالا	حد پایین	خطا	سوگیری	بوت	داده	
۰.۱۵۳	۰.۰۷۷	۰.۰۱۹	-۰.۰۰۰۱	۰.۱۱۲	۰.۱۱۱	راهبرد شناختی به استعداد از طریق مسیر و عامل
۰.۰۱۱	۰.۰۵۰	۰.۰۱۶	۰.۰۰۰۱	۰.۰۷۸	۰.۰۷۷	راهبرد شناختی به استعداد از طریق مسیر
۰.۰۶۷	۰.۰۰۵	۰.۰۱۵	۰.۰۰۰۲	۰.۰۳۳	۰.۰۳۳	راهبرد شناختی به استعداد از طریق عامل
۰.۰۱۰	۰.۰۲۴	۰.۰۱۹	-۰.۰۰۰۱	۰.۰۶۱	۰.۰۶۱	راهبرد فرا شناختی به استعداد از طریق مسیر و عامل
۰.۰۶۱	۰.۰۰۴	۰.۰۱۴	۰.۰۰۰	۰.۰۳۱	۰.۰۳۱	راهبرد فرا شناختی به استعداد از طریق مسیر
۰.۰۵۶	۰.۰۱۲	۰.۰۱۰	۰.۰۰۰۱	۰.۰۳۰	۰.۰۳۰	راهبرد فراشناختی به استعداد از طریق عامل
۰.۰۱۰۸	۰.۰۴۵	۰.۰۱۶	-۰.۰۰۰۳	۰.۰۷۳	۰.۰۷۳	راهبرد شناختی به بافت از طریق مسیر و عامل
۰.۰۴۷	-۰.۰۰۳	۰.۰۱۳	-۰.۰۰۰۱	۰.۰۲۰	۰.۰۱۹	راهبرد شناختی به بافت از طریق مسیر
۰.۰۸۸	۰.۰۲۶	۰.۰۱۶	-۰.۰۰۰۲	۰.۰۵۳	۰.۰۵۳	راهبرد شناختی به بافت از طریق عامل
۰.۰۷۶	۰.۰۲۵	۰.۰۱۳	-۰.۰۰۰۱	۰.۰۴۸	۰.۰۴۸	راهبرد فراشناختی به بافت از طریق مسیر و عامل
۰.۰۲۷	۰.۰۰۹	۰.۰۰۶	۰.۰۰۰	۰.۰۰۹	۰.۰۰۹	راهبرد فراشناختی به بافت از طریق مسیر
۰.۰۶۶	۰.۰۱۹	۰.۰۱۱	-۰.۰۰۰۱	۰.۰۳۸	۰.۰۳۸	راهبرد فراشناختی به بافت از طریق عامل
۰.۱۸۳	۰.۰۹۱	۰.۰۲۳	۰.۰۰۰۱	۰.۱۳۴	۰.۱۳	راهبرد شناختی به کوشش از طریق مسیر و عامل
۰.۰۸۵	۰.۰۱۱	۰.۰۱۸	۰.۰۰۰۹	۰.۰۴۵	۰.۰۴۴	راهبرد شناختی به کوشش از طریق مسیر
۰.۱۳۸	۰.۰۴۹	۰.۰۲۲	۰.۰۰۰۸	۰.۰۸۸	۰.۰۸۹	راهبرد شناختی به کوشش از طریق عامل
۰.۱۱۵	۰.۰۳۸	۰.۰۱۹	۰.۰۰۰۳	۰.۰۷۲	۰.۰۷۲	راهبرد فراشناختی به کوشش از طریق مسیر و عامل
۰.۰۴۶	۰.۰۰۲	۰.۰۱۰	۰.۰۰۰۲	۰.۰۱۷	۰.۰۱۷	راهبرد فراشناختی به کوشش از طریق مسیر
۰.۰۹۴	۰.۰۲۸	۰.۰۱۶	۰.۰۰۰۵	۰.۰۵۴	۰.۰۵۵	راهبرد فراشناختی به کوشش از طریق عامل

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص‌های برازندگی	آزمون مجذور کای (χ <sup>2</sup> )	سطح معنی داری	درجه آزادی	نسبت مجذور کای به درجه آزادی	(GFI)	(AGFI)	(NFI)	(CFI)	(IFI)	(RMSEA)
مقدار	۱,۲۳	۰,۱۷۲	۱	۱,۲۳	۱	۰,۹۸	۱	۱	۱	۰,۰۲

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌گری مولفه‌های امید تحصیلی در روابط بین مولفه‌های راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) با ابعاد خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، بافت و کوشش) در دانش‌آموزان متوسطه با روش تحلیل مسیر انجام گرفت. نتایج حاصل از آن بود که (طبق شکل ۲) ضرایب استاندارد راهبردهای شناختی به استعداد، راهبردهای شناختی به بافت و راهبردهای فراشناخت به استعداد مثبت و معنی دار بود. که این نتیجه با مطالعات (Abimbola, LI, 2018) که در پژوهش خود نشان دادند با آموزش بکارگیری استراتژی شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی افزایش می‌یابد همسو بود. از طرفی یافته‌های Fernandez-Rio, Cecchini, Mendez-Alonso, Prieto, (2017) نیز نشان می‌دهد خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناخت و فراشناخت) رابطه مثبت و معنادار دارند. همچنین این یافته‌ها با نتایج حاصله از پژوهش‌های (Akhlaghiyazdi, etl, 2017; Rahimi, Shojaeizade, Erfani, 2018) هم راستا می‌باشد. در واقع خودکارآمدی ادراک شده یک فرایند محوری است که بر موثر واقع شدن فرد تاثیر می‌گذارد. در مرکزیت مفهوم تاثیر گذار بودن و عاملیت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار دارد، فرایندی که از طریق آن افراد رفتارها، شناختها، و عواطف خود را بطور منظم و سازمان دهی شده در جهت دست یابی به اهداف فعال نموده و ادامه میدهند. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا اولاً از توانمندیهای خود مطمئن هستند و با اعتماد به نفس تکالیف خود را انجام می‌دهند ثانیاً با خودتنظیمی و کنترل رفتار خود در جهت دست یابی به اهداف یادگیری گام بر می‌دارند. همچنین با توجه به شکل (۲)، از بین خرده‌مقیاسهای امید

تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ضرایب استاندارد مسیر به استعداد، مسیر به کوشش عامل به استعداد، عامل به بافت، عامل به کوشش، مثبت و معنی‌دار شد. که این نتیجه با مطالعات (Khodaverdi, 2019) که در پژوهش خود نشان داد؛ خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری، امید و خوش‌بینی با یکدیگر همبستگی مثبت و معنادار دارند، همسو بود. از طرفی بر طبق یافته‌های (Ben-Nim, etl, 2017) امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با یکدیگر داشته به گونه‌ای که با کاهش سطوح امید، خودکارآمدی نیز کاهش می‌یابد. همچنین این یافته‌ها با نتایج حاصله از پژوهش‌های (Liu, etl, 2018; Atik, Atik, 2017) هم‌راستا بود. متغیرهای امید و خودکارآمدی با انرژی مثبت داشتن، احساس مفید بودن و برنامه‌ریزی داشتن در زندگی شخصی و تحصیلی، نزدیکی معنایی دارند. امید باعث می‌شود دانش‌آموز اعتقاد داشته باشد که می‌تواند بر نتایج چالش‌های تحصیلی خود کنترل بیشتری داشته باشد. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که امید تحصیلی بالاتری دارند؛ به آینده امیدوارتر بوده و برای تحقق اهداف خود برنامه‌ریزی می‌کنند، برای کشف استعدادهای خود به فعالیت‌های چالش‌برانگیز می‌پردازند و برای دستیابی به اهداف خود تلاش بیشتری می‌کنند. از سویی دیگر نیز نتایج این جدول حاکی از این مطلب است که ضرایب مسیر استاندارد راهبردهای شناختی به مسیر، راهبردهای شناختی به عامل و راهبردهای فراشناختی به مسیر و راهبردهای فراشناختی به عامل مثبت و معنادار بود. که این نتیجه از جهاتی با نتایج پژوهش (Winter, 2015) که نشان داد امید و راهبردهای یادگیری رابطه مثبت و معنادار داشته‌اند؛ همسو بود. همچنین این یافته‌ها با نتایج حاصله از پژوهش‌های

(Booooo, 2012; hhhhhhodnn, 2018; rrr rrr, Lggrrr, Jooon, 2012) هم‌راستا بود.

امید به تحصیل در محیط‌های تحصیلی باعث غنی‌تر شدن خزانه فکر-کنش و افزایش دامنه توجه یادگیرنده و افزایش استفاده از راهبردهای شناختی انطباقی‌تر و رفتارهای گرایشی شده و در مجموع این عوامل باعث ایجاد مشغولیت و درگیری بیشتر در حیطه‌های تحصیلی می‌شود. به عبارت دیگر، امید تحصیلی به کنش‌های افراد در تکالیف یادگیری شتاب می‌دهند و باعث درگیری و شور و اشتیاق بیشتر یادگیرنده به انجام امور و تکالیف درسی، انرژی و احساس تعهد و لذت بردن از برنامه‌ریزی و نظارت بر انجام بهتر تکالیف درسی می‌گردد.

همچنین نتایج حاصل از تحلیل بوت‌استرپ (جدول ۳) در جهت تعیین معنی‌داری نقش واسطه‌ای متغیر امید و یافته‌های برآزش شاخص‌های برآزش مدل (جدول ۴) نقش واسطه‌گری امید تحصیلی در رابطه امید تحصیلی نقش واسطه‌گری معناداری را در رابطه راهبردهای یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه تایید گردید. این یافته از جهاتی با نتایج پژوهش‌های (Yuksel, etl, 2019; Mikaeilmanbae, etl, 2014; Hoseini, 2011) همسو بود. در

حقیقت امید ویژگی مثبتی است که به وسیله (Snyder, 2000) معرفی شده است و از مفاهیم بسیار نزدیک به روانشناسی مثبت نگر به شمار میرود. پژوهش‌های متعدد به امید به عنوان یک مؤلفه مثبت که بر پیامدهای شناختی و عاطفی افراد مؤثر است، اشاره کرده‌اند. سطح بالای امید با بهزیستی روانشناختی، کنار آمدن با استرس، تنظیم پریشانی هیجانی، خودتنظیمی، عزت نفس، شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی همراه است (Billy, Snyder, 2007). امید یک حالت انگیزشی مثبت است که مبتنی بر حس پایوری و راهیابی است و ناشی از تعامل فرد با محیط است. به سخن دیگر، امید عبارت از ظرفیت تصور توانایی ایجاد مسیرهایی به سمت اهداف مطلوب و تصور داشتن انگیزه برای حرکت در این مسیرها است. اسنایدر معتقد است که افراد با امید بالا نیز به اهداف با حالات هیجانی مثبت زندگی بیشتر تأکید میکنند و اعتقاد دارند که برای دستیابی به هدفهای آینده، قادر به درس گرفتن از موفقیت و شکستهای قبلی هستند. بصورت اختصاصی‌تر، امید تحصیلی مربوط به اهداف تحصیلی است که دانش آموز برای خویش برمی‌گزیند و به راه و مسیرهای دستیابی به این اهداف و همچنین عواملی که باعث میشوند تا دانش‌آموزان در این راه ثابت قدم بماند، اشاره دارد. امید تحصیلی دانش‌آموزان را با تمرکز بر موفقیت، برای فائق آمدن بر مشکلات توانمند می‌سازد و امکان موفقیت آنها را در اهداف تحصیلی شان افزایش می‌دهد (Snyder, Shrey, Cheavens, Pulvers, Adams, Wikhmd, 2002). این مسأله در دانش‌آموزان به خصوص دانش‌آموزان دبیرستانی که در آستانه ورود به دانشگاه هستند، اهمیت ویژه‌ای پیدا میکند. در واقع، امید تحصیلی به عنوان یک هیجان مثبت و فعال‌کننده از طریق ایجاد نگرش خوش‌بینانه نسبت به رویدادهای آینده؛ منجر به احساس خودکارآمدی، رفتارهای مثبت مبتنی بر یادگیری و گرایش بیشتر به فعالیت‌های آموزشی می‌شود. بنابراین چنین به نظر می‌رسد که امید به واسطه ارتباطات دوجانبه و نزدیکی تنگاتنگی که با خودکارآمدی و از سویی با باورهای انگیزشی خودتنظیمی دارد؛ در واسطه‌گری بین خودتنظیمی و خودکارآمدی نقش معناداری دارد. در واقع امیدواری به عنوان گام واسطه‌ای برای رسیدن به خودکارآمدی تحصیلی تلقی می‌شود. درخصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر باید به این نکته اشاره کرد که شرکت‌کنندگان این پژوهش دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان شیراز بوده‌اند؛ بنابراین در تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی و تحصیلی دیگر بایستی جانب احتیاط را رعایت نمود. بر اساس نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد برنامه‌های مداخله‌ای که بر آموزش و ارتقا هیجان‌ات تحصیلی مثبت متمرکز باشند، تدوین و اجرا گردد تا بدینوسیله بتوان محیط آموزشی هدفمندی را برای دانش‌آموزان ایجاد کرد که از آن لذت برده و با علاقه‌مندی به فعالیت‌های تحصیلی خود بپردازند. همچنین آموزش راهکارهای

افزایش امید در مدارس و مطالعه بررسی اثرات این آموزش‌ها بر سایر متغیرهای انگیزشی به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد.

### References

- Abimbola, S., Li, Y. (2018). The Relationship between Self-regulation, Self-efficacy, Test Anxiety and Motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 8, No. 10, October 2018.
- Akhlaghi Yazdi, N., Hossein Sabet, F., Borjali, A. (2017). Effectiveness of emotion regulation training on increasing self-efficacy and well-being in drug-dependent individuals. *JOHE*, Winter 2017; 6 (1) (Persian)
- Aliakbarzadeh, Leila (2014). Relationship between Self-Regulated Learning and Goal Orientation with Academic Hope in First Grade Secondary School Students in Marvdasht. Master thesis. Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Marvdasht, Iran. (Persian)
- Asri, L., Jahani, N., Razavi, S.A.A. (2019). Investigating the Relationship between Study Strategies and Learning with the Academic Performance of Specialized Dental Assistants, *Research in Dental Sciences*, 16 (1), 67-70. (Persian)
- Atik, G., Atik, E.Z. (2017). Predicting Hope Levels of High School Students: The Role of Academic Self-Efficacy and Problem Solving. *Education and Science Journal*, 42, 157-63.
- Baily T. C., Snyder, C.R. (2007). Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status. *Psychological Record*, 57, 2, 233-240
- Ben-Naim, Shiri, Roth, Roni, Laslo, Einav, Michal, Biran, Hadar, Margalit, Malka. (2017) Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*. Volume 32, 2017 - Issue 1: Postsecondary Educational Opportunities for Students with Special Education Needs.
- Bergey BW, Parrila RK, Laroche A, Deacon SH. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56: 25-39.
- Brr ícíaalll rrrr íc, Irena. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences Journal*. Volume 22, Issue 4, August 2012, Pages 523-529.

- Chen, J., Huebner, E.S., Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101-107.
- Cll ,, ;;; ,,,,,, ,, . dddaa lrrr ,R. ()))) )..... .. llll iii ,, , rrr aaaal Cttt rol, Self- Rllll tt i,,, ddd rrr sss Amggg tttt ttt e Aecee eeett mttt Clittt s". *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Erfani, N. (2018). Predicting self-efficacy beliefs based on students' self-regulatory strategies. *Journal of Nursing Education*, 1 (2), 23-36.(Persian)
- Fernandez-Rio, Javier . Cecchini, Jose A. Méndez-Gimenez, Antonio. Mendez-Alonso, David. Prieto , Jose A.(2017). Self-Regulation, Cooperative Learning, and Academic Self-Efficacy: Interactions to Prevent School Failure. *Journal of Frontiers in Psychology*.v.8; 2017.
- Ferrari, Joseph R. Stevens, Edward B. Legler, Raymond , Jason, Leonard A.(2012). Hope, Self-Esteem, and Self-Regulation: Positive Characteristics Among Men and Women in Recovery. *journal of Community Psychol*. 2012 Apr; 40(3): 292–300.
- Ghadampoor,A. yousefvand, L. Radmehr, P (2017) Comparison of the Effectiveness of Cognitive and Metacognitive Strategies Training on Academic Hope in Male and Female Students. *Cognitive Strategies in Learning Fifth Year - Issue 9 - Fall and Winter 2016*. (Persian)
- Hosseini, D (2011). The role of hope mediation in the relationship between self-efficacy and mental health of elementary teachers. Master thesis. Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Marvdasht, Iran. (Persian)
- ii ,,,, ,, , rrr ,, , . ()))) ) Cii lrr ' ' s rrr eeiddd cceeeemic eelf-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72 (4), 224-230.
- Jung K, Zhou AQ, Lee RM. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60: 33-39.
- Khodaverdi , A.(2019). Comparison of Resilience, Self-efficacy, Hope and Optimism in Substance-Dependent Individuals and Normal Subjects.*Social Health and Addiction*.Volume 5, Issue 20 (2-2019) (Persian)
- Lee, W.W.S. (2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of Adolescence*, 60, 148-152.
- Liu,R. Zeng,P . Quan,P.(2018).The Role of Hope and Self-fffaayy nn Nrr ees' Subjective Well-being. *Asian Social Science*; Vol. 14, No. 4; 2018
- Mikaeilmanbae, Farzaneh. Fathi, Gona. shohoodi, Maryam. Zandi, Khalil (2014). Analysis of Relationships between Hope, Self-Efficacy, Motivation, and Academic Adaptation with Academic Adaptation among Undergraduate

- Students of Urmia University. *Journal of Modern Educational Thoughts*. Volume 11, Number 1, Spring 2015, Page 57. (Persian)
- Mirheydari, S.A. (2014) A Study of the Relationship between Self-Efficacy and Academic Satisfaction with Academic Progress in Mathematics Course for Students in the Third Grade of the Second Secondary School of Isfahan in the 2013-2014 Academic Year, M.Sc. Thesis, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan). (Persian)
- Misrabadi, J., Gazideri, A. (2019). The meta-analysis of the relationship between self-regulatory learning strategies and academic procrastination, *Transformational Psychology*, 15 (99), 249-260. (Persian)
- Obergriesser, S., Stoeger, H. (2020). ..... ..'' mntt iss ff jjj mnttt nnd boredom and their use of cognitive learning strategies – How do they affect one another? *Learning and Instruction*, 66, 101-107.
- Papantoniou, G.; Moraitou, D.; Koldrimidou, M.; Plakitsi, K.; Filippidou, D.; , Katsadima, .. ()))) ) ttt inn Ctt rll Add Dissss itilll H::: An Examination of Their Effect on Self- Regulated Learning.. *electronic Journal of Research in Educational psychology*, 8(1), 5-32.
- Pintrich P. R., de Groot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *J. Educ. Psychol.* 82 33–40.
- Salehiroudani, G (2018) The Relationship between Academic Hope and Academic Performance and Self-Regulation of Learning of First High School Students in Bandar Abbas City, 1997-96, National Conference on New Educational and Research Approaches in Education. (Persian)
- Shen C. (2018). Does school-related Internet Information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86: 91-98.
- Snyder, C.R. (2005). *Handbook of HOPE: Theory, Measures, and Applications*. (Edited by C.R.Snyder) Academic press. USA.
- Snyder, C.R.; Shorey, H.S.; Cheavens, J.; Pulvers, K.M.; Adams, V.H. and ii ll ,,, , . ()))) ) eeee eee cceemic cceess in oollee.. *Journal of Educational Psychology*. 94(4): 820 - 826.
- rrrrr rr RR(0))) )))) - rrrr rr Rii www in tee ii .... *Psychological Inquiry*, vol. 13: 249-75.
- Sohrabi Shegefti, Nadereh. Samani, Siamak(2011) Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 1133 . 1136. (Persian)
- Sohrabi, M., Shafi Pourmotlagh, F. (2014). Presenting a model for evaluating the relationship between descriptive evaluation and academic fascination, academic creativity and academic satisfaction with the mediation of academic hope, new educational approaches, 9 (1), 143-159. (Persian)

- Talsma, K., Schüz, B., Norris, K.(2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-ffiaayy ≠ eelf-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.
- Winter, Jessica Marie, "How Hope And Motivation Lead To Self-Regulation Middle School Students" (2015).School of Education Student Capstone Theses and Dissertations. 277.
- Yang, J., Zhao, X. (2020). rrr ttt iggtll ss ddd iii lrr ''' s cceecm rrr fr mance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*, 113, 105-111.
- Yeeel... O,,, , . iii llll .... . aaa-Koca, D(2019). The Mediating Role of Self-efficacy and Hope on Primary School Students' Social-emotional Learning and Primary Mental Abilities. *Universal Journal of Educational Research* 7(3): 729-738, 2019.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., Hannover, B.(2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 63, 97-108.

