

## ارائه مدل معادلات ساختاری جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی: میانجی‌گری یادگیری خودتنظیم

کامیار عظیمی<sup>۱</sup>، مهدی عرب زاده<sup>۲</sup>، مرضیه امینی<sup>۳</sup>

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۰۵/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۰۱

### چکیده

هدف این مطالعه بررسی رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی از طریق نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیم بود. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، شامل ۲۲۰ نفر (۱۲۴ نفر پسر و ۹۶ نفر دختر) دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم دبیرستان‌های شهر اهواز بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، مقیاس‌های تأخیر در رضامندی تحصیلی بیمبنتی و کارابینیگ، یادگیری خودتنظیم پیترریچ و دی‌گروت، هدف پیشرفت تجدیدنظر شده الیوت و موریاما و خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز مورد استفاده قرار گرفتند. پایایی و روایی مقیاس‌های به کار گرفته شده از طریق ضریب آلفای کرونباخ، تنصیف و تحلیل عامل تأییدی احراز شد. با استفاده از نرم‌افزار SPSS، AMOS و با به کارگیری روش پریچر و همیز مدل پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اول، جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم و مثبت پیش‌بین یادگیری خودتنظیم بودند. دوم، یادگیری خودتنظیم نیز به صورت مستقیم و مثبت پیش‌بینی قوی برای تأخیر در رضامندی تحصیلی است. سوم، یادگیری خودتنظیم نقش واسطه‌ای بین جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی دارد؛ بنابراین، توجه به متغیرهای شناختی و انگیزشی مؤثر از یک‌سو، از پیامدهای شکست در مدرسه می‌کاهد و از سوی دیگر محیطی مناسب برای افزایش یادگیری و بهبود عملکرد فراهم می‌سازد.

۱. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)

kamyarazemi@yahoo.com

۲. استادیار، روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. دانشجوی، کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

واژگان کلیدی: جهت‌گیری هدف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خودتنظیم، تأخیر در رضامندی تحصیلی

### مقدمه

در دنیای تحصیلی، زندگی روزمره دانش‌آموزان آسان نبوده است و آن‌ها اغلب با چالش‌های تحصیلی روبه‌رو می‌شوند، از جمله اینکه معلمان از آن‌ها می‌خواهند تکالیف مرتبط به مدرسه را انجام دهند و در عین حال انتظار دارند که این تکالیف را به‌طور یکسان مطابق با استانداردهای مقرر و تعیین‌شده مربوط به مدرسه‌شان مورد توجه قرار دهند (کایوبیت، کاداسیو، چوا و وردان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). با این حال، اگرچه دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند؛ اما کسی نمی‌تواند این واقعیت را انکار کند که آن‌ها نیز در سایر فعالیت‌هایی که معمولاً دوستان و گروه‌های اجتماعی را در بر می‌گیرند، درگیر هستند. لذا، اینجا زمانی است که چالش به وجود می‌آید؛ زیرا دانش‌آموزان باید یاد بگیرند بین فعالیت‌ها و تکالیف مدرسه، درخواست‌های دوستان و گروه‌های اجتماعی‌شان و نیز میان زمان و اوقات فراغت خود تعادل برقرار نمایند (عبدالفتاح و سلمان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، کار کردن به شکل سخت و طاقت‌فرسا برای حفظ کردن سلامتی در مدرسه و زندگی اجتماعی می‌تواند به کشمکش و ناآرامی منجر شود؛ به طوری که این مسئله ضرورت سازش کردن و مصالحه را ملزم می‌دارد (واتسون و میلفون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). حال این که ایجاد این سازش در پیرامون چشم‌اندازی از انتخاب یک فعالیت بیش از فعالیت دیگری (ترجیح تکالیف مدرسه، دوستان یا گروه‌های اجتماعی) بر اساس ادراک ذهنی که یکی از آن‌ها مهم‌تر یا دارای اولویت است و اغلب با اهداف خود مطابقت دارد، می‌چرخد (گانوتیس و کینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). به همین جهت، انتخاب‌های دانش‌آموزان اغلب تحت تأثیر تربیت، ارزش‌ها، شخصیت و مهارت‌هایی نظیر خودتنظیمی قرار می‌گیرد (بیمبنتی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). از این‌رو، خودتنظیمی مانند سایر ساختارهای روان‌شناختی به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی دیده

۱. Cayubrit, Cadacio, Chua & Verdan

۲. Abd-El-Fattah & Salman

۳. Watson & Milfon

۴. Ganotice & King

۵. Bembenutty

می‌شود و یکی از ابعاد آن همان چیزی است که تحت تأخیر در رضامندی تحصیلی<sup>۱</sup> شناخته شده و حضور آن در دانش‌آموزان با موفقیت تحصیلی، انگیزه ذاتی، خودکارآمدی و استفاده از استراتژی‌های شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع در مطالعات مرتبط است (هرندون، بیمبتی و گیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

تأخیر در رضامندی تحصیلی، عبارت است از به تعویق انداختن اهداف تحصیلی کوتاه‌مدت و پاداش‌های موجود فوری و دنبال کردن اهداف بلندمدت تحصیلی که به‌طور موقت دور، اما ارزشمندتر هستند؛ بدین صورت که اهداف بلندمدت تحصیلی به آینده تعلق داشته، گسترده بوده و برای به‌دست آوردن آن‌ها تلاش و کوشش نیاز است (بیمبتی و کارابنیک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). اگرچه اهداف دور بدون اهداف نزدیک و اهداف نزدیک بدون اهداف دور بی‌فایده‌اند؛ اما معمولاً اهداف بلندمدت و با ارزش ظرفیت حفظ انگیزش را دارند، حتی وقتی خسته‌کننده و یا طولانی‌مدت باشند؛ چراکه ضمن ایجاد انگیزه در یادگیرنده و سوق دادن او به سمت جلو با هیجان‌های مورد انتظار بزرگ‌تری همراه هستند. به‌عنوان مثال، فکر کردن به دکتر شدن، احساس رضامندی بیشتری فراهم می‌کند تا فکر کردن به نوشتن گزارش درسی؛ بنابراین، تصور دکتر شدن موجب می‌شود که دانش‌آموز بتواند در کلاس درس مشکلی مانند فیزیک بنشیند (عرب زاده، کدیور و دلاور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). به همین سبب، دانش‌آموزان دارای توانایی به تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی، ویژگی‌های مشترکی مانند توانا بودن در حل مسئله، داشتن پشتکار در انجام تکالیف درسی (بیمبتی، ۲۰۱۱)، باورهای خودکارآمدی قوی و انگیزه درونی بالا (دریشر و هارمز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵) و استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (عرب زاده و همکاران، ۲۰۱۲؛ برزگر بفرویی، هاشمی و زارعی محمودآبادی، ۱۳۹۶) دارند.

مرور دقیق شواهد تجربی و نظری در ارتباط با سازوکارهای تأثیرگذار بر تأخیر در رضامندی تحصیلی نشان می‌دهد، تعیین‌کننده‌های انگیزشی که یکی از آن‌ها جهت‌گیری هدف پیشرفت<sup>۶</sup> است، تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد

- 
۱. academic delay of gratification
  ۲. Herndon & Gill
  ۳. Karabenick
  ۴. Arabzadeh, Kadivar & Dlavara
  ۵. Darbyshire & Haarms
  ۶. achievement goal orientation

(هرندون و بیمبنتی، ۲۰۱۷؛ دی و یینگ-هونگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). برخلاف عوامل انگیزشی مرتبط با تأخیر در رضامندی تحصیلی که عمدتاً بر اعتقادات در مورد توانایی و ارزش پاداش یا اهداف تحصیلی تمرکز دارند، جهت گیری هدف پیشرفت دانش آموزان مربوط به این نکته است که چرا آن‌ها به یادگیری می‌پردازند (لاور و ترنر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ پورآتشی و زمانی، ۱۳۹۶). جهت گیری هدف پیشرفت، الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجان‌ات فرد است که اهداف و مقاصد او را تعریف کرده و به صورت‌های متفاوت نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دادن به موقعیت‌های پیشرفت می‌انجامد (ایمز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). بدین‌سان، الیوت و مک‌گریگور<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) با ترکیب نظریه شناختی-اجتماعی هدف و انگیزش پیشرفت، مدلی را ارائه نمودند که در آن، دو هدف تسلط و عملکرد با دو جاذبه گرایش و اجتناب برگرفته از ادبیات انگیزش پیشرفت کلاسیک ترکیب شده و چهار نوع هدف پیشرفت تسلط-گرایش<sup>۵</sup>، تسلط-اجتناب<sup>۶</sup>، عملکرد-گرایش<sup>۷</sup> و عملکرد-اجتناب<sup>۸</sup> پدیدار شود.

در جهت گیری هدف تسلط-گرایش، یادگیرنده علاقه‌مند به فهم مطالب و یادگیری برای خود یادگیری است؛ درحالی‌که فرد با جهت گیری هدف تسلط-اجتناب، تمام سعی و تلاش خود را صرف دوری گزیدن از خطا و اشتباه می‌کند (پنگ، چرنگ، لین و کوه<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). بالعکس، در جهت گیری هدف عملکرد-گرایش، تمرکز اصلی فرد بر بهتر بودن در میان دیگران و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی است؛ در صورتی که فراگیر با گرایش جهت گیری هدف عملکرد-اجتناب، صرفاً برای دوری گزیدن از شکست، حقارت و قضاوت‌های نامطلوب دیگران تلاش می‌کند (کانست، ون وورکم، ون کولنبرگ و پول<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸). با وجود این، تأخیر در رضامندی تحصیلی توسط گرایش‌های انگیزشی یادگیرندگان به صورت چندگانه تعیین می‌شود و اهمیت قائل شدن دانش آموزان برای تأخیر در رضامندی تحصیلی به‌عنوان کارکردی از جهت گیری‌های هدف ترجیحی

۱. Di & Ying-hong
۲. Lower & Turner
۳. Ames
۴. Elliot & McGregor
۵. mastery-approach
۶. mastery-avoidance
۷. performance-approach
۸. performance-avoidance
۹. Peng, Cherng, Lin & Kuo
۱۰. Kunst, van Woerkom, van Kollenburg & Poell

دانش‌آموزان متفاوت است (هاول و بورو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ لیاو، فردنزی و ادلین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). به همین دلیل، یکی از اهداف این مطالعه بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت بر تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان است. از این‌رو، مطابق با هرندون و بیمبتی (۲۰۱۷)، انتظار می‌رود یادگیرندگان دارای جهت‌گیری هدف پیشرفت بالا تمایل بیشتری برای تأخیر در رضامندی تحصیلی داشته باشند؛ زیرا آن‌ها به دنبال تکالیف چالش‌برانگیزاند، خودکارآمد هستند و انگیزه ذاتی برای درگیر شدن در تکالیف دارند (کینگ و دو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). به‌عنوان مثال، دی و ینگ-هونگ (۲۰۱۵) در پژوهش خود با هدف بررسی رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه، نشان دادند که از میان ابعاد الگوی چهاروجهی جهت‌گیری هدف پیشرفت، جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب پیش‌بین مثبت و معنادار تأخیر در رضامندی تحصیلی به‌شمار می‌روند؛ در حالی که جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتناب پیش‌بین منفی و معنادار تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان است.

افزون بر این، یافته‌های پژوهشی مؤید نقش خودکارآمدی تحصیلی<sup>۴</sup> بر رشد تأخیر در رضامندی تحصیلی است (بیمبتی، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹؛ زیمرمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). از دیدگاه بندورا، پاستورلی، باربارانلی و کاپرا<sup>۶</sup> (۱۹۹۹) خودکارآمدی سازه‌ای چندبعدی است که باید در حوزه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد. بر همین اساس، یکی از این حوزه‌ها، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد از توانایی‌اش برای انجام تکالیف تحصیلی تعیین شده و همچنین توانایی در مدیریت یادگیری، حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی اشاره دارد (لینبرینگ و پینتریک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). همسو با نظریه بندورا (۱۹۹۷)، چنین فرض می‌شود از آنجایی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتر با انگیزه تحصیلی و موفقیت در عملکرد مرتبط است، می‌تواند تأثیرگذار بر تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان باشد. با این حال، این دیدگاه اگرچه در سطح نظری مورد توجه

- 
۱. Howell & Buro
  ۲. Liao, Ferdenzi & Edlin
  ۳. Du
  ۴. academic self-efficacy
  ۵. Zimmerman
  ۶. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara
  ۷. Linnebrink & Pintrich

نظریه پردازان بوده است؛ اما به لحاظ تجربی چندان مورد آزمون قرار نگرفته و یافته‌های تحقیقاتی در این زمینه محدود است. نتایج پژوهش بیمبنتی و چن<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) با هدف بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم تأخیر در رضامندی تحصیلی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آفریقایی-آمریکایی، نشان داد که تأخیر در رضامندی تحصیلی به عنوان واسطه معناداری برای خودکارآمدی دانش‌آموزان عمل کرده است؛ به علاوه، خودکارآمدی تأثیر مستقیم و مثبتی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی و تکمیل تکالیف داشت. همچنین، بیمبنتی و کارابینیک (۱۹۹۸) بین تمایل به تأخیر در رضامندی تحصیلی و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری گزارش کرده‌اند. از این رو، ما در این پژوهش با وضوح بیشتری نقش خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی می‌کنیم.

از طرفی دیگر، تحقیقات انجام شده در حوزه تأخیر در رضامندی تحصیلی از یادگیری خودتنظیم<sup>۲</sup> به عنوان عامل اثرگذار دیگر بر تأخیر در رضامندی تحصیلی نام می‌برند (بیمبنتی و کارابینیک، ۲۰۱۳؛ دی بندتو<sup>۳</sup> و بیمبنتی، ۲۰۱۳؛ بیمبنتی، ۲۰۰۷). یادگیری خودتنظیم شامل تعیین اهداف یادگیری، انتخاب راهبردهای مناسب، حفظ انگیزه، به کار گماشتن نظارت بر خود و ارزیابی پیشرفت تحصیلی است (هرندون و بیمبنتی، ۲۰۱۶). در واقع، طبق گفته زیمرمن (۲۰۱۳) خودتنظیمی در یادگیری نشانگر آن است که یادگیرندگان می‌توانند آثار رفتاری خود را بررسی کنند و محیط یادگیری خود را چنان سازمان دهند که رفتارها و تلاش‌هایشان بازدهی بیشتری داشته باشد. همچنین، یادگیری خودتنظیمی با خود-بازنگری آغاز و باعث می‌شود افراد یاد بگیرند چگونه افکار نامناسب خود را بهبود بخشند و به پیامدهای احتمالی تصمیمشان فکر کنند (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، پیش‌بینی می‌شود که اگر کسی یاد بگیرد که فکرش را تحت نظر قرار دهد، احتمالاً یاد خواهد گرفت که چگونه رسیدن به پاداش فوری و کوچک را برای رسیدن به پاداشی با ارزش‌تر به تعویق بیندازد (هرندون و بیمبنتی، ۲۰۱۷).

این توانایی به فرد امکان می‌دهد تا برای دستیابی به اهداف و آرزوهای درازمدت و باارزش خود، از ارضای فوری خواسته‌ها و اهداف دارای ارزش کمتر چشم‌پوشی کند.

۱. Chen

۲. self-regulation learning

۳. DiBenedetto

به عنوان مثال، برای اینکه در یک امتحان نتیجه خوبی بگیرید، باید از دیدن دوستان صرف نظر کنید (بیمبنتی و کارابینیک، ۲۰۱۳). در همین خصوص، برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۶) گزارش کردند که یادگیری خودتنظیمی رابطه مثبت و معناداری با تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش آموزان دارد؛ به طوری که دانش آموزان دارای یادگیری خودتنظیمی، زمان بیشتری را صرف مطالعه قبل از امتحانات کرده و زمان کمتری را به بازی اختصاص داده بودند. از این رو، دانش آموزان دارای تأخیر در رضامندی تحصیلی به عنوان یادگیرنده خودتنظیم مشخص می شوند (هرندون و بیمبنتی، ۲۰۱۷).

با توجه به اهمیت یادگیری خودتنظیم، بسیاری از مطالعات به بررسی نقش عوامل انگیزشی، خصوصاً جهت گیری هدف پیشرفت در یادگیری خودتنظیم پرداخته اند (کیم، هور و پارک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ بیمبنتی، ۲۰۱۰). آن‌ها نشان داده اند جهت گیری های هدف پیشرفت می توانند تسهیل کننده یا مانع یادگیری خودتنظیم شود (گیتا-گزالس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ نوول، فرنی و بورژوا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵). اگر دانش آموزان برای یادگیری مطالب و به کارگیری آن‌ها انگیزه داشته باشند، باید فرایندهای خود نظارتی و استفاده از انواع خاصی از استراتژی های شناختی برای یادگیری (مانند، راهبردهای پردازش عمیق تر) خود را جهت پیشرفت به سمت اهدافشان هدایت کنند (کادیوگک لو و ایزتاریاکی-کندکسی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). در مقابل، اگر دانش آموزان گرایش به نشان دادن برتری خود نسبت به دیگران بر حسب نمرات یا امتیازات در انجام تکالیف تحصیلی داشته باشند، آنگاه نظارت و کنترل آن‌ها ممکن است به صورت کیفی متفاوت باشد؛ زیرا آن‌ها بر تکالیف و نمرات دیگران چیرگی داشته و سعی می کنند انگیزه و شناخت خود را طوری تنظیم نمایند تا برتری خود را نشان دهند (شانون، سالیسبوری-گلنون و شوس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). آریانی<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه خود با هدف تبیین نقش محیط یادگیری، انگیزه یادگیری و یادگیری خودتنظیم روی ۳۰۷ دانشجو، دریافت که جهت گیری های هدف پیشرفت و خود-کارآمدی پیش بین های مثبت و معنادار یادگیری خودتنظیم هستند.

۱. Kim, Hur & Park

۲. Gaeta-Gonzalez

۳. Neuville, Frenay, & Bourgeois

۴. Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci

۵. Shannon, Salisbury-Glennon, & Shores

۶. Ariani

از سوی دیگر، شواهد تجربی متعددی اهمیت و تأثیر خودکارآمدی تحصیلی در یادگیری خودتنظیم را مستند کرده‌اند (کاراها، ۲۰۱۴؛ احمد، حسین و عظیم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). برخی یافته‌ها حاکی از آن است که خودکارآمدی تحصیلی عامل تعیین‌کننده و پیش‌بین نیرومند یادگیری خودتنظیم قلمداد می‌شود (حجازی و عظیمی، ۱۳۹۸؛ آلگرا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴؛ یوسف<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ کاپرا<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). با این حال، شماری از مطالعات خلاف این نظر را تأیید می‌کنند و به این نتیجه رسیده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی وابسته به یادگیری خودتنظیم است (قنسولی و غنی‌زاده<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). مطابق با نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷)، چنین فرض می‌شود که خودکارآمدی تحصیلی برای یادگیری خودتنظیم در یادگیرندگان، یک توانایی ادراک‌شده از راهبردهای مناسب جهت برنامه‌ریزی، نظارت و تکمیل تکالیف خود ایجاد می‌کند؛ زیرا فراهم نمودن درک بالایی از خودکارآمدی تحصیلی به ایجاد احساس نیرومندی از خودتنظیمی در یادگیری کمک می‌کند و اهداف مربوط به عملکرد تحصیلی را ارتقا می‌دهد.

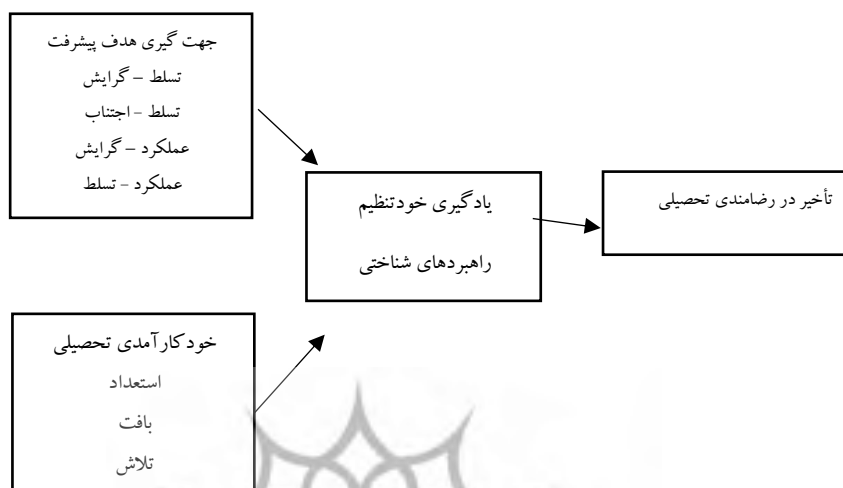
با رواداشت به مبانی نظری و یافته‌های پژوهشی مذکور، روابط بین جهت‌گیری هدف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خودتنظیم و تأخیر در رضامندی تحصیلی به صورت جداگانه مورد مطالعه قرار گرفته و تاکنون هیچ پژوهشی به بررسی هم‌زمان ارتباط بین جهت‌گیری هدف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خودتنظیم با تأخیر در رضامندی تحصیلی نپرداخته است. افزون بر این، نقش میانجی‌گری یادگیری خودتنظیم در ارتباط بین جهت‌گیری هدف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی هنوز ناشناخته باقی مانده است.

لذا، پژوهش حاضر بر آن بود که در قالب یک مدل پیشنهادی، ابتدا، مطابق با کاربیمبستی (۲۰۰۷، ۲۰۰۹)، ضمن واکاوی نقش هم‌زمان جهت‌گیری هدف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودتنظیم بر تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان، مشخص نماید که کدام یک از آن‌ها نقش مهم‌تری در پیش‌بینی سازه مذکور دارند. دوم، نقش یادگیری

- 
۱. Carraher
  ۲. Ahmad, Hussain & Azeem
  ۳. "Alegre
  ۴. Yusuf
  ۵. Caprara
  ۶. Ghonsooly & Ghanizadeh



خودتنظیم را به عنوان میانجی گر ارتباط بین جهت گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی مورد بررسی قرار دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

فرضیه های این پژوهش شامل فرضیه کلی، چند فرضیه مستقیم و چند فرضیه غیرمستقیم، به شرح زیر هستند:

(۱) فرضیه کلی

مدل روابط علی جهت گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیل از طریق یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان متوسطه دوم شهر اهواز برازنده داده ها است.

(۲) فرضیه های مستقیم

۱. جهت گیری هدف پیشرفت پیش بینی کننده یادگیری خودتنظیم است.

۲. خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده یادگیری خودتنظیم است.

۳. یادگیری خودتنظیم پیش بینی کننده تأخیر در رضامندی تحصیلی است.

(۳) فرضیه های غیرمستقیم

۱. جهت گیری هدف پیشرفت به واسطه یادگیری خودتنظیم پیش بینی کننده تأخیر در رضامندی تحصیلی است.

۲. خودکارآمدی تحصیلی به واسطه یادگیری خودتنظیم پیش بینی کننده تأخیر در

رضامندی تحصیلی است.

## روش

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم دبیرستان‌های شهر اهواز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ به تحصیل اشتغال داشتند. کلانین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند در کارهای مدلیابی معادلات ساختاری، اندازه نمونه ۱۰ تا ۲۰ پاسخگو به ازای هر پارامتر تخمین زده شده برای نمونه کافی است. با این حال، یک قاعده کلی در نمونه‌گیری مدل معادلات ساختاری این است که اندازه نمونه کمتر از ۱۰۰ کوچک، بین ۱۰۰ تا ۲۰۰ متوسط و بالاتر از ۲۰۰ بزرگ در نظر گرفته می‌شود که به قانون  $N \geq 100$  معروف است (کلانین، ۲۰۱۱). بر این اساس ۲۲۰ نفر (۱۲۴ پسر و ۹۶ دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. شیوه نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز ۲ ناحیه و از هر ناحیه ۴ دبیرستان (دخترانه و پسرانه) انتخاب و از هر دبیرستان از پایه‌های اول، دوم و پیش‌دانشگاهی یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب و تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند. به منظوری جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

مقیاس تأخیر در رضامندی تحصیلی<sup>۲</sup>: این مقیاس به منظور اندازه‌گیری تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان توسط بیمبنتی و کارابینیک (۱۹۹۸) طراحی شده و شامل ۱۰ ماده است که هر ماده خود دارای دو بخش متضاد است. یک بخش مربوط به عدم تأخیر در رضامندی تحصیلی و بخش دیگر مربوط به تأخیر در رضامندی تحصیلی است. به سخن دیگر، دانش‌آموزان به اولویت پاسخ‌های خود برای یک گزینه جذاب فوری در مقایسه با یک جایگزین تأخیری روی یک پیوستار لیکرت چهار درجه‌ای، ۱ (قطعاً بخش اول گزینه الف را انتخاب می‌کنم)، ۲ (احتمالاً بخش دوم گزینه الف را انتخاب می‌کنم)، ۳ (قطعاً بخش اول گزینه ب را انتخاب می‌کنم)، ۴ (احتمالاً بخش دوم گزینه ب را انتخاب می‌کنم) امتیاز می‌دهند. به تمام ماده‌ها نمره ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد و دامنه نمرات بین ۱۰ تا ۴۰ متغیر است؛ به طوری که نمره بالا نشان‌دهنده تمایل بیشتر به تأخیر انداختن در رضامندی تحصیلی است. کینگ و دو (۲۰۱۱) روایی این ابزار را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید

۱. Kline

۲. Academic Delay of Gratification Scale

قرار دادند. در پژوهش حاضر، به‌منظور تعیین روایی مقیاس با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۲، تحلیل عاملی به روش تأییدی انجام شد. یافته‌ها نشان داد بار عاملی تمامی ماده‌ها، به غیر از ماده ۱۰ که در مراحل بعدی تحلیل حذف شد، بالاتر از ۰/۳۰ و نسبت به عامل خود مثبت و در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار هستند. شاخص‌های برازش مدل  $X^2/DF = ۱/۷۰$ ،  $CFI = ۰/۹۷$ ،  $GFI = ۰/۹۶$ ،  $IFI = ۰/۹۷$  و  $RMSEA = ۰/۰۵$  نیز حکایت از مطلوب بودن مدل دارند. افزون بر این، در مطالعه چنگ و کلین<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی مقیاس فوق ۰/۷۷ به‌دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی خوب آن است. در پژوهش کنونی، برای بررسی پایایی مقیاس حاضر، ضریب آلفای کرونباخ و تصنیف محاسبه شد که به ترتیب برابر ۰/۷۹ و ۰/۷۴ بود.

پرسشنامه یادگیری خودتنظیم: برای اندازه‌گیری یادگیری خودتنظیمی، از پرسشنامه اصلاح‌شده یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) که خود بخشی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۲</sup> است، استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۲ گویه و دربرگیرنده دو مؤلفه راهبردهای شناختی (گویه‌های ۱ تا ۱۳) و راهبردهای خودتنظیمی (۱۴ تا ۲۲) است. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به‌صورت مقیاس لیکرت هفت‌گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند، بدین‌صورت که دامنه نمرات از ۲۲ تا ۱۵۴ متغیر است. طراحان این پرسشنامه، روایی آن را مطلوب گزارش کرده و با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی مؤلفه‌های راهبردهای شناختی و راهبردهای خودتنظیمی را به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ به‌دست آوردند (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰). افزون بر این، شیخ‌الاسلامی، محمدی، ناصری‌جهرمی و کوثری (۱۳۹۴) روایی پرسشنامه مذکور را مناسب گزارش نموده‌اند و پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های راهبردهای شناختی ۰/۷۸ و راهبردهای خودتنظیمی ۰/۶۸ نشان دادند. در این پژوهش، به‌منظور احراز روایی پرسشنامه حاضر از تحلیل عاملی به شیوه تأییدی استفاده شد. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن بود که ماده‌های مربوط به مؤلفه‌های راهبردهای شناختی و راهبردهای خودتنظیمی، به غیر از ماده‌های ۳، ۱۵، ۱۹ و ۲۰، دارای بارهای عاملی قابل قبول در این دو عامل بودند (بالاتر از ۰/۳۰) و شاخص‌های به‌دست آمده  $X^2/DF = ۱/۷۹$

۱. Cheng & Catling

۲. Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ)

،  $GFI = 0/89$ ،  $CFI = 0/93$ ،  $IFI = 0/93$  و  $RMSEA = 0/06$  نشان از مطلوب بودن مقیاس با داده‌ها دارد. همچنین، برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که به ترتیب برای راهبرهای شناختی ضرایب  $0/88$ ،  $0/83$  و برای راهبردهای خودتنظیمی به ترتیب ضرایب  $0/76$  و  $0/74$  حاصل شد.

پرسشنامه هدف پیشرفت تجدیدنظر شده<sup>۱</sup>: این پرسشنامه ابتدا توسط الیوت و مک گری گور در سال ۲۰۰۱ طراحی شد. با وجود این، الیوت و موریاما<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) پرسشنامه اهداف پیشرفت را مورد تجدیدنظر و اصلاح قرار داده و بهبود بخشیدند. این پرسشنامه دارای ۱۲ ماده و شامل چهار بعد هدف تسلط-گرایش (۱، ۳، ۷)، تسلط-اجتناب (۵، ۹ و ۱۱)، عملکرد-گرایش (۲، ۴ و ۸) و عملکرد-اجتناب (۶، ۱۰ و ۱۲) است. در مقابل هر سؤال طیف ۵ گزینه‌ای از نمره ۱ برای (کاملاً مخالفم) تا نمره ۵ برای (کاملاً موافقم) در نظر گرفته شده است و دامنه نمرات بین ۱۲ تا ۶۰ است. سانچز روزز<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) برای این پرسشنامه روایی مطلوب گزارش نموده و از طریق آلفای کرونباخ، ضریب پایایی هر یک از ابعاد هدف تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-تسلط و عملکرد-اجتناب را به ترتیب  $0/88$ ،  $0/92$ ،  $0/94$  گزارش کرده است. همچنین، شکری، تمیزی، عبدالله پور و تقوایی نیا (۱۳۹۴) استفاده از تحلیل عامل تأییدی، ساختار عاملی این مقیاس را تأیید کردند. در پژوهش کنونی برای سنجش روایی از تحلیل عامل به روش تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش تأییدی حکایت از مطلوب بودن تمامی ماده‌های پرسشنامه با عامل‌های مربوط داشت (بالا تر از  $0/30$ ). افزون بر این، جهت مشخص نمودن پایایی روش آلفای کرونباخ و تنصیف مورد استفاده قرار گرفت که ضرایب به ترتیب برای چهار بعد هدف تسلط-گرایش برابر  $0/82$  و  $0/62$ ، تسلط-اجتناب برابر  $0/64$  و  $0/62$ ، عملکرد-گرایش برابر  $0/81$  و  $0/68$  و برای عملکرد-اجتناب برابر  $0/76$  و  $0/71$  به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز<sup>۴</sup>: برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی، از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه و شامل سه خرده مقیاس استعداد (گویه‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۱،

۱. Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R)

۲. Murayama

۳. Sanchez Rosas

۴. Morgan-Jinks Academic Self-efficacy Scale

۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۳۰)، بافت (گویه های ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸ و ۲۹) و تلاش (گویه های ۱، ۵، ۹ و ۲۲) است، که به طور خاص برای دانش آموزان طراحی شده است. برای هر سؤال طیف درجه بندی ۴ گزینه ای در نظر گرفته شده که از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) نمره گذاری می شوند و دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ متغیر است. مؤلفان این ابزار، پایایی کلی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی را ۰/۸۲ و برای هر یک از خرده مقیاس های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش کرده اند (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹). همچنین، بندک، ملکی، عباس پور و ابراهیمی قوام (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود با روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی برای خرده مقیاس های استعداد برابر ۰/۷۸، بافت برابر ۰/۶۶ و تلاش برابر ۰/۷۷ به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز از تحلیل عامل به روش تأییدی در جهت بررسی روایی پرسشنامه استفاده شد که طبق آن، گویه های پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی به استثنای گویه های ۳، ۴، ۵، ۱۵، ۱۹، ۲۲ و ۲۳ که بار عاملی آن ها کمتر از ۰/۳۰ بود و در مرحله بعد از اجرای پژوهش حذف شدند، دارای بار عاملی مناسب بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معناداری در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  گذاشته اند. در پژوهش کنونی، ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف برای هر یک از خرده مقیاس های استعداد به ترتیب برابر ۰/۸۵، ۰/۸۵ و بافت به ترتیب برابر ۰/۷۸، ۰/۶۹ و برای تلاش به ترتیب برابر ۰/۷۳ و ۰/۷۱ حاصل شد.

### یافته ها

شاخص های توصیفی میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره و کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش (N = ۲۲۰)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	کجی	کشیدگی
تسلط-گرایش	۱۱/۸۲	۲/۹۲	۴	۱۵	-۰/۹۱	۰/۰۶
تسلط-اجتناب	۱۱/۳۶	۲/۷۶	۳	۱۵	-۰/۵۵	-۰/۰۰۶
عملکرد-گرایش	۱۱/۸۹	۲/۸۸	۳	۱۵	-۰/۷۸	-۰/۱۱
عملکرد-اجتناب	۱۱/۷۳	۲/۸۷	۴	۱۵	-۰/۸۳	۰/۱۴
استعداد	۳۶/۶۰	۵/۵۷	۲۴	۴۸	-۰/۳۳	-۰/۲۹
بافت	۲۸/۱۱	۴/۷۳	۱۶	۳۶	-۰/۷۰	-۰/۱۰
تلاش	۶/۱۳	۱/۴۳	۲	۸	-۱/۰۴	۰/۹۹

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	کجی	کشیدگی
راهبردهای شناختی	۴۴/۴۱	۸/۲۳	۲۵	۶۰	-۰/۲۴	-۰/۴۴
راهبردهای خودتنظیمی	۲۲/۸۴	۴/۳۲	۱۲	۳۲	-۰/۱۷	-۰/۲۸
تأخیر در رضامندی تحصیلی	۳۰/۶۵	۵/۸۴	۱۶	۴۰	-۰/۵۰	-۰/۲۹

به منظور بررسی چگونگی و تعیین میزان رابطه متغیرهای پژوهش و نیز در جهت اعتبار دادن به تحلیل‌های بعدی همبستگی صفر مرتبه آن‌ها با یکدیگر محاسبه شد (ماتریس همبستگی). یافته‌های ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ بیان شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش

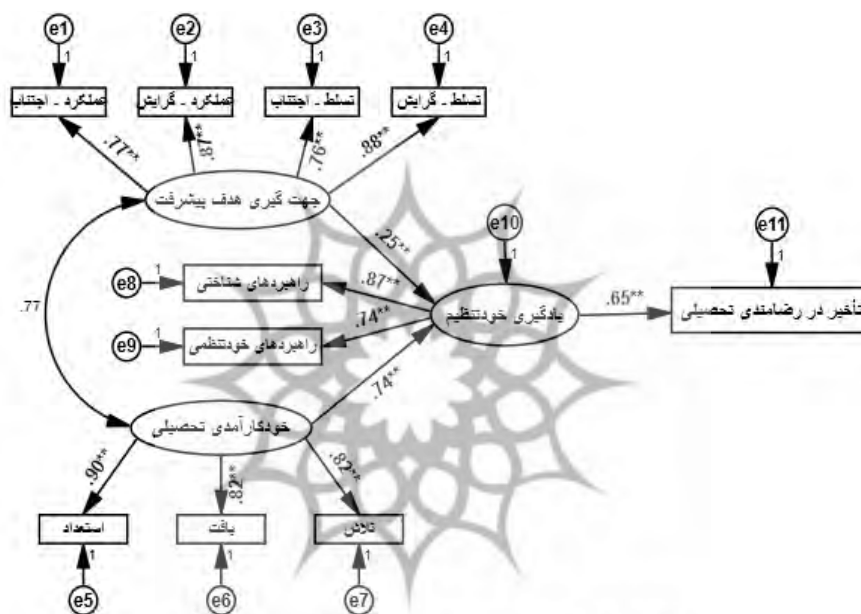
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
تسلط-گرایش	۱									
تسلط-اجتناب	۰/۶۸**	۱								
عملکرد-گرایش	۰/۷۹**	۰/۵۹**	۱							
عملکرد-اجتناب	۰/۶۳**	۰/۶۸**	۰/۶۹**	۱						
استعداد	۰/۵۸**	۰/۵۲**	۰/۶۳**	۰/۵۳**	۱					
بافت	۰/۵۷**	۰/۵۵**	۰/۶۳**	۰/۵۴**	۰/۷۲**	۱				
تلاش	۰/۵۳**	۰/۴۹**	۰/۵۴**	۰/۵۴**	۰/۷۴**	۰/۶۹**	۱			
راهبردهای شناختی	۰/۶۵**	۰/۵۵**	۰/۶۲**	۰/۵۱**	۰/۷۷**	۰/۶۵**	۰/۶۴**	۱		
راهبردهای خودتنظیمی	۰/۵۸**	۰/۵۲**	۰/۵۶**	۰/۵۳**	۰/۶۰**	۰/۵۵**	۰/۵۲**	۰/۶۷**	۱	
تأخیر در رضامندی تحصیلی	۰/۴۶**	۰/۴۵**	۰/۴۳**	۰/۴۱**	۰/۵۷**	۰/۵۱**	۰/۶۰**	۰/۵۴**	۰/۴۸**	۱

$p < 0/01 = (**)$   $p < 0/05 = (*)$

همان‌طور که نتایج ماتریس همبستگی جدول ۲ نشان می‌دهد، کلیه ضرایب همبستگی به‌دست آمده بین متغیرهای پژوهش در سطح  $p < 0/01$  مثبت و معنادار هستند. به علاوه، در جدول ۳ مقایسه شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح‌شده نشان داده شده‌اند.

جدول ۳. مقایسه شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

شاخص‌های برازندگی	$\chi^2$	DF	$\chi^2/DF$	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۹۳/۸۵	۳۲	۲/۹۳	۰/۹۳	۰/۸۷	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۰۹
مدل اصلاح شده	۶۰/۳۳	۳۰	۲/۰۱	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۰۶۸

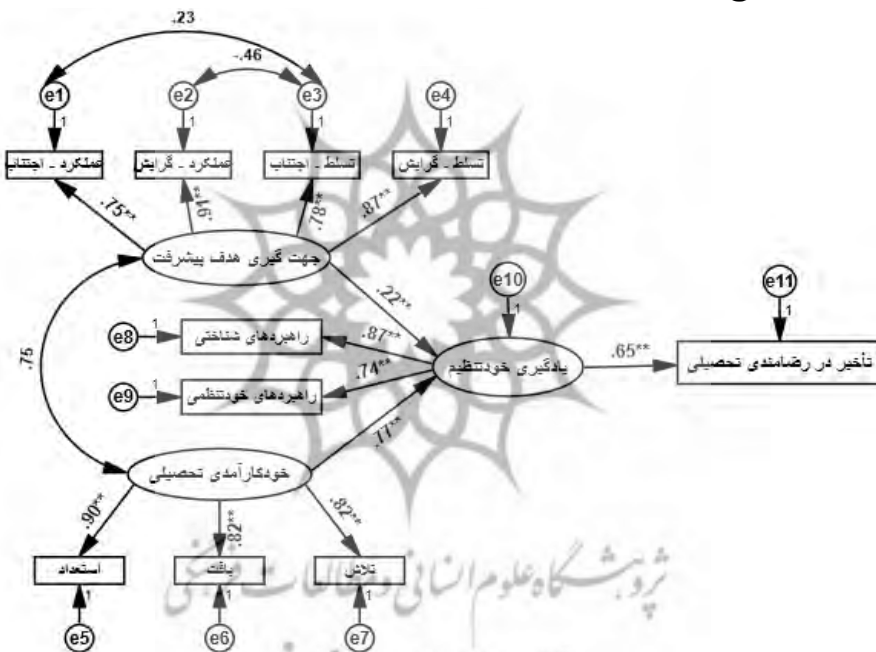


شکل ۲. مدل پیشنهادی اولیه به همراه ضرایب استاندارد مسیرها

مطابق با نتایج مندرج در جدول ۳، گرچه مقادیر برخی از شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی از جمله  $GFI = 0/93$  (شاخص نیکویی برازش)،  $CFI = 0/96$  (شاخص برازندگی تطبیقی)،  $NFI = 0/94$  (شاخص برازندگی هنجار شده)  $IFI = 0/96$  (شاخص برازندگی افزایشی) حکایت از برازش مناسب مدل پیشنهادی با داده‌ها است، اما برخی از شاخص‌ها مانند  $AGFI = 0/87$  (شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی) و  $RMSEA = 0/09$  (جذر میانگین مجذورات خطای تقریب) نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی نیاز به اصلاح دارد (شکل ۲).

به همین دلیل، در جهت بهبود مدل دو تعدیل از مسیر خطای بین تسلط-اجتناب به

عملکرد- گرایش و از مسیر خطای تسلط-اجتناب به عملکرد-اجتناب به هم وصل شدند. بعد از اعمال تغییرات، مدل به طور مجدد مورد آزمون قرار گرفت. نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که شاخص‌های برازندگی مدل از قبیل  $\chi^2/DF = 2/01$  (شاخص هنجار شده مجذور کای)،  $GFI = 0/95$  (شاخص نیکویی برازش)،  $AGFI = 0/91$  (شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی)،  $CFI = 0/98$  (شاخص برازندگی تطبیقی)،  $NFI = 0/96$  (شاخص برازندگی هنجار شده)  $IFI = 0/98$  (شاخص برازندگی افزایشی) و  $RMSEA = 0/068$  (جزر میانگین مجذورات خطای تقریب) حاکی از برازش مطلوب مدل اصلاح شده دارد. لذا، مدل اصلاح شده نمونه دانش آموزان از برازندگی مناسبی برخوردار است (شکل ۳).



شکل ۳. مدل اصلاح شده نهایی

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در مدل اصلاح شده یا نهایی (شکل ۳) جهت‌گیری هدف پیشرفت ( $\beta = 0/22$ ) به صورت مستقیم پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار یادگیری خودتنظیم است. افزون بر این، در رابطه مستقیم مشاهده شده جدول ۴، خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = 0/77$ ) پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار یادگیری خودتنظیم است. آخرین مسیر مستقیم نشان داد که یادگیری خودتنظیم ( $\beta = 0/65$ ) پیش‌بین مثبت و



معنادار تأخیر در رضامندی تحصیلی است.

جدول ۴. ضرایب استاندارد مسیرها در مدل پیشنهادی اولیه و مدل اصلاح شده نهایی

مدل اصلاح شده					مدل پیشنهادی					متغیرها	
p	t	E.S	$\beta$	B	p	t	E.S	$\beta$	B	درونزاد	برونزاد
۰/۰۰۵	۲/۸۴	۰/۱۲	۰/۲۲	۰/۶۲	۰/۰۰۲	۳/۰۷	۰/۲۳	۰/۱۵	۰/۷۰	یادگیری خودتنظیم	جهت گیری هدف پیشرفت
۰/۰۰۱	۹/۰۳	۰/۱۲	۰/۷۷	۱/۱۰	۰/۰۰۱	۸/۴۹	۰/۱۳	۰/۷۴	۱/۰۶	یادگیری خودتنظیم	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱	۱۰/۸۰	۰/۰۵	۰/۶۵	۰/۵۳	۰/۰۰۱	۱۰/۸۲	۰/۰۵	۰/۶۵	۰/۵۳	تأخیر در رضامندی تحصیلی	یادگیری خودتنظیم
-	-	-	۰/۸۷	۱	-	-	-	۰/۸۸	۱	جهت گیری هدف پیشرفت	تسلط- گرایش
۰/۰۰۱	۱۳/۲۴	۰/۰۶	۰/۷۸	۰/۸۵	۰/۰۰۱	۱۳/۵۶	۰/۰۶	۰/۷۶	۰/۸۲	جهت گیری هدف پیشرفت	تسلط-اجتناب
۰/۰۰۱	۱۷/۶۵	۰/۰۶	۰/۹۱	۱/۰۳	۰/۰۰۱	۱۷/۱۷	۰/۰۶	۰/۸۷	۰/۹۸	جهت گیری هدف پیشرفت	عملکرد- گرایش
۰/۰۰۱	۱۳/۲۶	۰/۰۶	۰/۷۵	۰/۸۵	۰/۰۰۱	۱۴/۰۲	۰/۰۶	۰/۷۷	۰/۸۷	جهت گیری هدف پیشرفت	عملکرد- اجتناب
-	-	-	۰/۹۰	۱	-	-	-	۰/۹۰	۱	خودکارآمدی تحصیلی	استعداد
۰/۰۰۱	۱۵/۹۸	۰/۰۵	۰/۸۲	۰/۷۷	۰/۰۰۱	۱۵/۹۲	۰/۰۵	۰/۸۲	۰/۷۷	خودکارآمدی تحصیلی	بافت
۰/۰۰۱	۱۶/۱۴	۰/۰۲	۰/۸۲	۰/۲۳	۰/۰۰۱	۱۶/۱۷	۰/۰۲	۰/۸۲	۰/۲۴	خودکارآمدی تحصیلی	تلاش
-	-	-	۰/۸۷	۱	-	-	-	۰/۸۷	۱	یادگیری خودتنظیم	راهبردهای شناختی
۰/۰۰۱	۱۲/۸۵	۰/۰۴	۰/۷۴	۰/۴۴	۰/۰۰۱	۱۲/۸۸	۰/۰۴	۰/۷۴	۰/۵۳	یادگیری خودتنظیم	راهبردهای خودتنظیمی

افزون بر این، برای برآورد و تعیین معناداری اثرات غیرمستقیم متغیر واسطه‌ای از روش بوت استراپ<sup>۱</sup> ماکرو پریچر و هیز<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

۱. Bootstrapping  
۲. Preacher & Hayes

جدول ۵. نتایج تحلیل بوت استراپ برای مسیرهای جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی به تأخیر در رضامندی تحصیلی از طریق واسطه‌گری یادگیری خودتنظیم

فاصله اطمینان ۰/۹۵	خطای استاندارد		سوگیری	بوت	داده‌ها	مسیر غیرمستقیم
	حد بالا	حد پایین				
جهت‌گیری هدف پیشرفت به تأخیر در رضامندی تحصیلی	۰/۲۴۰۸	۰/۱۰۸۵	۰/۰۳۳۷	-۰/۰۰۰۵	۰/۱۷۲۶	۰/۱۷۳۱
خودکارآمدی تحصیلی به تأخیر در رضامندی تحصیلی	۰/۱۷۳۵	۰/۰۲۹۸	۰/۰۳۶۲	۰/۰۰۰۴	۰/۱۰۲۶	۰/۱۰۲۲

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون بوت استراپ برای تمامی مسیرهای میانجی، در سطح  $p < ۰/۰۵$  معنادار است. فاصله اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استراپ ۵۰۰۰ است. با توجه به اینکه در تمامی مسیرها، صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، تمامی روابط فاصله‌ای مفروض معنادار هستند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیم در رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی بود. نتایج حاصل از پژوهش کنونی نشان می‌دهد که در ابتدا، مدل پیشنهادی رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق یادگیری خودتنظیم با داده‌ها برازش دارد. نکته دوم آنکه، جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم پیش‌بین یادگیری خودتنظیم هستند؛ به طوری که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بین قوی‌تری برای یادگیری خودتنظیم است. در نهایت، یادگیری خودتنظیم به صورت مستقیم پیش‌بینی کننده تأخیر در رضامندی تحصیلی بوده و همچنین نقش واسطه‌ای بین جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تأخیر در رضامندی تحصیلی دارد که در ذیل جزئیات آن تبیین و تفسیر شده است. قبل از پرداختن به شرح جزئیات، لازم به ذکر است، این یافته‌ها تحت چارچوب مدل چرخه‌ای خودتنظیمی زیمرمن (۲۰۰۰) قرار گرفته‌اند؛ به طوری که این مدل مطابق رویکرد نظری ما بوده و از یافته‌های ما پشتیبانی می‌کند.

در رابطه با فرضیه اصلی پژوهش، نتایج بیانگر آن بود که داده‌های جهت‌گیری هدف

پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی به واسطه یادگیری خودتنظیم با تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان با مدل پیشنهادی برازش دارد. حجم وسیعی از مطالعات گذاشته (بیمبنتی، ۲۰۰۱، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷؛ بیمبنتی و کارابینیک، ۲۰۱۳؛ دی بند تو و بیمبنتی، ۲۰۱۳؛ دی و ینگ-هونگ، ۲۰۱۵) از این یافته حمایت می‌کند. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، کسانی هستند که در یادگیری خودتنظیم نیز عملکرد چشم‌گیری دارند. این دانش‌آموزان مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند یادگیری خود هستند و احتمالاً به همین دلیل است که در این مطالعه اثرات مثبت جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیم مشاهده شد. به علاوه، دانش‌آموزان از لحاظ انگیزشی فعال بوده‌اند، نتایج نشان می‌دهد که آن‌ها با استفاده از راهبردهای یادگیری در جهت تأخیر در رضامندی تحصیلی و تلاش برای دستیابی به اهداف بلندمدت، فعال هستند. در پژوهش حاضر، این مفهوم در نقش میانجی یادگیری خودتنظیم یافت می‌شود.

در توجیه یافته‌های به دست آمده می‌توان چنین بیان کرد که به طور خاص، مطابق با نظریه زیمرمن (۲۰۰۰، ۲۰۱۳) یادگیری خودتنظیم یک فرایند چرخه‌ای است که در آن دانش‌آموزان ضمن تنظیم اهداف خود، بر پیشرفتشان نظارت می‌کنند و به نحو متقابل در مورد عملکرد خود واکنش نشان می‌دهند. در این مدل، جهت‌گیری هدف پیشرفت به عنوان یک جزء انگیزشی در طول مرحله دوراندیشی مفهوم‌سازی می‌شود و تأخیر در تحصیلی به عنوان بخشی از مرحله عملکرد و اجرا فرض می‌شود. بدین جهت، دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف پیشرفت دارند، اولویت بیشتری برای تأخیر در رضامندی تحصیلی از طریق واسطه‌گری یادگیری خودتنظیم از خود نشان می‌دهند.

افزون بر این، نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیم میان خودکارآمدی تحصیلی و تأخیر در رضامندی تحصیلی از طریق نظریه شناختی اجتماعی حمایت می‌شود، که بیان می‌کند بین فرد، محیط و رفتار تعامل برقرار است (بندورا، ۱۹۹۷). لذا، خودکارآمدی تحصیلی یک متغیر مهم است که در تمام مراحل یادگیری خودتنظیمی تأثیر می‌گذارد (زیمرمن، ۲۰۰۰)؛ بنابراین، وقتی که دانش‌آموزان در یک فعالیت یادگیری شرکت می‌کنند، آن‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیم در طی مراحل خودواکنشی استفاده می‌کنند تا پیشرفت خود را ارزیابی کنند. به طور مشابه، همسو با نظریه شناختی اجتماعی (بندورا، ۱۹۹۷)، تأخیر در رضامندی

تحصیلی (مرحله عملکرد در خودتنظیمی) توسط یادگیرندگان به‌عنوان یک راهبرد یادگیری تحت تأثیر سطح خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها (مرحله دوراندیشی خودتنظیمی) فعال می‌شود و این تأخیر در رضامندی بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (بیمبنتی، ۲۰۰۱). از این رو، یادگیرندگان موفق آن‌هایی هستند که به تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی را از طریق یادگیری خودتنظیم تجربه می‌کنند.

مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، جهت‌گیری هدف پیشرفت به‌صورت مستقیم پیش‌بینی‌کننده مثبت معنادار یادگیری خودتنظیم است که این خودتأییدی بر فرضیه اول است. چنین نتایجی همسو با نتایج مطالعات گذشته (کیم و همکاران، ۲۰۱۴؛ بیمبنتی، ۲۰۱۰؛ کادیوگ و ایزانتاریاکی-کندکسی، ۲۰۱۴؛ شانون و همکاران، ۲۰۱۲؛ آریانی، ۲۰۱۷) مبنی بر وجود رابطه بین جهت‌گیری هدف پیشرفت با یادگیری خودتنظیم بود. این یافته نشان می‌دهد که داشتن جهت‌گیری هدف پیشرفت به‌طور مثبت و قابل‌توجهی با یادگیری خودتنظیم ارتباط دارد. در تبیین این نتیجه باید متذکر شد، پینتریچ (۲۰۰۰) ادعا می‌کند جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان یک نظریه ناب را در مورد آنچه برای آن‌ها موفقیت می‌بخشد و نیز نحوه دستیابی به این موفقیت نشان می‌دهد. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزانی که بر این باورند که موفقیت در یک تکلیف با درک عمیق تعریف می‌شود (جهت‌گیری‌های تسلط)، این‌چنین بیان می‌دارند که موفقیت در مدرسه را می‌توان از طریق راهبردهایی نظیر کار سخت، همکاری با دیگران، کمک به دیگران و تلاش در جهت درک آن به‌دست آورد. در مقابل، دانش‌آموزانی که این باور را دارند در یک تکلیف با نشان دادن توانایی بالا تعریف می‌شوند (جهت‌گیری‌های عملکرد)، نیز راهبردهای موفقیت مانند تلاش برای انجام بهتر بودن از دیگران، تحت تأثیر قرار دادن دیگران و رفتار کردن مناسب با علائق معلم انجام می‌دهند.

به همین نحو، بیمبنتی (۲۰۱۰) استدلال می‌کند که دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف پیشرفت تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب دوست دارند چیزهای جدیدی یاد بگیرند و در یک کلاس درس شرکت کنند، زیرا برای آن‌ها جالب بوده و ترجیح می‌دهند که خود را برای یادگیری تنظیم کنند؛ به‌طوری‌که آن‌ها معتقدند کلاس‌هایشان به‌جای اجرا، برای تسلط و مهارت به کار می‌رود و به همین سبب است که زیمرمن (۲۰۱۳) و پینتریچ (۲۰۰۰) این دانش‌آموزان را یادگیرندگان خودتنظیم می‌نامند.

یافته دیگر پژوهش نمایانگر این است که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بین مستقیم و مثبت معنادار یادگیری خودتنظیم است که مطابق با انتظار است و هم‌خوان با نتایج کاراھر (۲۰۱۴)، احمد و همکاران (۲۰۱۲)، آلگره (۲۰۱۴)، یوسف (۲۰۱۱) و کاپرا و همکاران (۲۰۰۸) مبنی بر قدرت پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی است. در مقابل ناهمسان با یافته قنسولی و غنی زاده (۲۰۱۱) اذعان داشتند که یادگیری خودتنظیم پیش‌بین خودکارآمدی تحصیلی است. در توجیه یافته حاصل‌شده، باید اظهار داشت این نتیجه از نظریه بندورا (۱۹۹۷ و ۱۹۸۶) که استدلال می‌کند دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای مناسب‌تری را برای دستیابی به تکالیف و موفقیت انجام می‌دهند، حمایت می‌کند. به همین جهت، برخی پژوهشگران دریافته‌اند که فرایندهای خودتنظیمی در یادگیری تعلیم پذیر هستند. آلکره در پژوهش خود اشاره می‌کند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر تمام مراحل یادگیری خودتنظیم (دوراندیشی، عملکرد و خودواکنشی) تأثیر می‌گذارد. به همین جهت هنگامی که دانش‌آموز معتقد است او قادر به انجام یک تکلیف تحصیلی است، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتر استفاده می‌کند. لذا، این دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن توانایی پیشرفت‌های قبلی، با وجود موانع مسدودکننده، حواس‌پرتی‌ها و چالش‌ها، سخت‌تر و طولانی‌تر، تلاش خواهند کرد و پشت کار بیشتری به خرج می‌دهند. در همین راستا، پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) به معلمان توصیه می‌نمایند تا دریابند دانش‌آموزان آن‌ها مطمئن و دلگرم هستند و راهبردهای خودتنظیم را دنبال می‌کنند که در صورت نیاز ادراکات آن‌ها را اصلاح و تغییر داد.

همچنین، یافته‌ها نشان داد که یادگیری خودتنظیم به صورت مستقیم پیش‌بینی کننده مثبتی برای تأخیر در رضامندی تحصیلی است. این نتیجه با نتایج بیمبنتی و کارابینیک (۲۰۱۳)، دی بندتو و بیمبنتی (۲۰۱۳)، بیمبنتی (۲۰۰۷) همسو است و نیز با نظریه زیمرمن (۲۰۱۳) همخوانی دارد. در تبیین یافته یاد شده، بیمبنتی و کارابینیک (۲۰۱۳) فرض می‌کنند که تأخیر در رضامندی تحصیلی یک راهبرد یادگیری است که توسط دانش‌آموزان شایسته و کارآمد برای رسیدن به اهدافشان به کار بسته می‌شود. به همین جهت زیمرمن (۲۰۱۳) بیان می‌کند در طول مطالعات تحصیلی، دانش‌آموزان باید زمان تفریح و شادی فوری را برای پاداش‌های احتمالی در نمرات بالا فدا کنند. این تمایل در آن‌ها برای فداکاری باعث می‌شود که هم اعتماد به خود در توانایی برای یادگیری و هم تصمیم شخصی برای به تأخیر انداختن

رضامندی را رشد دهند که در نهایت این دو قابلیت جزء ابعاد اساسی یادگیری خودتنظیم است. به علاوه، اخیراً دی بندتو و بیمنتی (۲۰۱۳) تأخیر در رضامندی را به عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیم که به وسیله آن افراد پاداش در دسترس را به نفع پاداش های با ارزش تر در آینده به تعویق می اندازند، تعبیر می کنند. به طور خاص، آن ها معتقدند که یادگیری برای خودتنظیمی یک عامل کلیدی در جهت پرورش تأخیر در رضامندی تحصیلی و نتایج موفق است. لذا، نقش معلم در کلاس فقط تدریس محتوای محتوا نیست، بلکه ترویج یادگیری فعال است. کمک به دانش آموزان برای یادگیری راهبردهای یادگیری، آن ها را در جهت کسب مطالب جدید ترغیب نموده و زمینه ساز رشد تأخیر در رضامندی تحصیلی در آن ها است.

در بحث از جنبه های کاربردی پژوهش حاضر باید چنین بیان داشت این مطالعه هیچ گونه توضیح یا توصیفی از زمینه روان شناسی کلاس درس، رفتار معلمان، وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان یا مسئولیت های شغلی دانش آموزان در خارج از مدرسه ارائه نمی دهد. با وجود این، یافته های این پژوهش به درک ما از تفاوت های فردی در تأخیر در رضامندی تحصیلی کمک می کند. به همین سبب معلمان می توانند نقش مهمی در افزایش تمایل دانش آموزان به تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی شان دارند. لذا، معلمان می تواند تمایل دانش آموزان خود به تأخیر انداختن رضامندی در تحصیلی را از طریق (الف) ترویج اهمیت و اثربخشی تعیین اهداف تحصیلی، (ب) فراهم کردن فرصت هایی برای دانش آموزان در جهت بررسی باورهای خود کارآمدی آن ها قبل از شروع تکالیف تحصیلی، (پ) نشان دادن اعتماد به توانایی دانش آموزان برای انجام تکالیف مشخص، (ت) ارائه تمرین های هدایت کننده به طوری که دانش آموزان بتوانند نحوه پیشرفتشان را در تکلیف تعیین شده درک کنند، (ث) ترویج مهارت های خود کمکی، ترویج خود ثبتي، خود نظارتی و خودآموزی در طول تکمیل تکالیف، (ج) تقویت تلاش و علاقه به مواد درسی، (چ) آموزش راهبردهای شناختی مانند سازمان دهی، تمرین، بسط و تفکر انتقادی، (خ) تقسیم تکالیف به اجزاء یا فواصل کوتاه برای ترویج تمرین توزیعی و (ح) ارائه بازخورد مؤثر در تمام تکالیف (بیمنتی، ۲۰۰۷).

با این حال، این پژوهش نیز دارای محدودیت هایی به شرح زیر است که تا حدی منجر به نگرانی هایی در بحث تعمیم پذیری نتایج می شود. یک دلیل که می تواند این نگرانی ها را

توضیح دهد طرح همبستگی به کار گرفته شده در این مطالعه است. این رویکرد استنباط‌های مربوط به جهت اثرات را محدود می‌کند. یک روش جایگزین و کارآمد تمرکز بر مطالعه طولی و تجربی به منظور آزمایش این موضوع است که آیا جهت گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیم بر استفاده دانش آموزان از تأخیر در رضامندی تحصیلی در طول زمان تأثیر می‌گذارد یا نه. این مطالعات می‌توانند تا حدی تفاوت‌های موجود در این مطالعه، قوی و پایدار بودن نتایج و ثابت و سازگار بودن آن‌ها طول زمان را شناسایی نمایند. افزون بر این، اطلاعات اضافی در مورد دانش آموزان از جمله وضعیت اجتماعی و اقتصادی، آموزش والدین، عملکرد تحصیلی قبلی و نگرش نسبت به مدرسه و تحصیل نیز مورد توجه قرار گیرد. این محدودیت‌ها باید در تحقیقات آتی در مورد تأثیر انگیزش، اعتقادات انگیزشی و استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی در نتایج مرتبط با تحصیل مورد توجه قرار گیرند. همچنین، تحقیق در زمینه‌های دیگر باید بررسی کند که آیا این یافته می‌تواند در سراسر حوزه‌ها، در محیط‌های یادگیری و در میان گروه‌های دانش آموز با ویژگی‌های مختلف تعمیم داده شود. در نهایت، یک رویکرد کیفی می‌تواند برای درک چگونگی استفاده دانش آموزان از یک نوع جهت گیری خاص و چگونگی به تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی شان بر اساس یادگیری خودتنظیم انجام شود.

### منابع

- برزگر بفرویی، کاظم؛ هاشمی، اکرم السادات و زارعی محمودآبادی، حسن. (۱۳۹۶). بررسی اثر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر رضایتمندی دانش آموزان دبیرستانی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۱)، ۹۸-۹۱.
- بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباس پور، عباس و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۱-۱۱.
- پورآتشی، مهتاب و زمانی، اصغر. (۱۳۹۶). سنجش و بررسی ارتباط سبک‌های تفکر و جهت گیری هدف با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۳(۴۵)، ۸۱-

- حجازی، الهه و عظیمی، عاطفه. (۱۳۹۸). پیش بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲)، ۴۳-۱۵.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵(۴)، ۱-۱۶.
- شکری، امید؛ تمیزی، نوشین؛ عبدالله پور، محمد آزاد و تقوی نیا، علی. (۱۳۹۴). اعتبار یابی و روا سازی نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت در دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴)، ۱-۱۶.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا و کوثری، مجید. (۱۳۹۴). الگوی علی خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خودتنظیم و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان. *فناوری آموزش*، ۹(۴)، ۲۸۵-۲۹۸.

- Abd-El-Fattah, S. M., & Salman, A. M. (۲۰۱۷). Academic delay of gratification: A construct validation with high school students. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 8(۱), ۱-۱۳.
- Ahmad, S., Hussain, A, & Azeem, M. (۲۰۱۲). Relationship of academic SE to self-regulated learning, SI, test anxiety and academic achievement. *International Journal of Education*, 4(۱), ۱۲-۲۵.
- Alegre, A. A. (۲۰۱۴). Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 2(۱), ۱۰۱-۱۲۰.
- Ames, C. (۱۹۹۲). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(۳), ۲۶۱-۲۷۱.
- Arabzadeh, M., Kadivar, P., & Dlavar, A. (۲۰۱۲). The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification. *Journal of contemporary research in business*, 4, ۵۸۰-۵۸۷.
- Ariani, D. W. (۲۰۱۷). Relationship model among learning environment, learning motivation, and self-regulated learning. *Canadian Center of Science and Education*, 76(۱۳), ۱۹۱۱-۲۰۲۵.
- Bandura, A. (۱۹۷۷). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(۲), ۱۹۱-۲۱۵.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (۱۹۹۹). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(۲), ۲۵۸-۲۶۹.
- Bembentuty, H (۲۰۰۱) Self-regulation of learning in the ۲۱st century: Understanding the role of academic delay of gratification. In: The annual



- meeting of the American educational research association, Seattle, WA, ۱۰-۱۴ April.
- Bembenutty, H. (۲۰۰۷). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of advanced academics*, 18(۴), ۵۸۶-۶۱۶.
- Bembenutty, H. (۲۰۰۹). Academic delay of gratification, self-efficacy, and time management among academically unprepared college students. *Psychological Reports*, 104(۲), ۶۱۳-۶۲۳.
- Bembenutty, H. (۲۰۱۰). *A latent class analysis of teacher candidates' goal orientation, perception of classroom structure, motivation, and self-regulation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.
- Bembenutty, H., & Chen, P. P. I. (۲۰۰۵). Self-efficacy and delay of gratification. *Academic Exchange Quarterly*, 9(۴), ۷۸-۸۷.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (۱۹۹۸). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(۴), ۳۲۹-۳۴۶.
- Bembenutty, H. (۲۰۱۱). New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. *New Directions for Teaching and Learning*, 1۲۶, ۱۱۷-۱۲۴.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (۲۰۱۳). Self-regulation, culture, and academic delay of gratification. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(۳), ۳۲۳-۳۳۷.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (۲۰۰۸). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology*, 1۰۰(۳), ۵۲۵-۵۳۴.
- Carraher, J. M. (۲۰۱۴). *Students' perceptions of academic self-efficacy and self-regulation while learning in a 1:1 laptop environment* (Unpublished doctoral dissertation). ETD collection for University of Nebraska, Lincoln.
- Cayubit, R. F. O., Cadacio, C. A. D., Chua, M. P. T.O., & Verdan, M. K. C. (۲۰۱۶). Academic delay of gratification, academic achievement, and need for affiliation of selected high school students. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 7(۲), ۱-۱۴ ([https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2FC&q=Academic+delay+of+gratification%2C+academic+achievement%2C+and+need+for+affiliation+of+selected+high+school+students"&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2FC&q=Academic+delay+of+gratification%2C+academic+achievement%2C+and+need+for+affiliation+of+selected+high+school+students))
- Cheng, V., & Catling, J. (۲۰۱۵). The role of resilience, delayed gratification and stress in predicting academic performance. *Psychology Teaching Review*, 21(۱), ۱۳-۲۴.
- Darbyshire, D., & Haarms, R. (۲۰۱۵). Student motivation in Asian countries and its impact on academic success for second language university students. *Asian Journal of Education Research*, 3(۳), ۱۷-۲۷.
- DiBenedetto, M. K., & Bembenutty, H. (۲۰۱۳). Within the pipeline: Self-regulated learning, self-efficacy, and socialization among college

- students in science courses. *Learning and Individual Differences*, 23, ۲۱۸-۲۲۴.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (۲۰۰۱). A ۲×۲ achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(۳), ۵۰۱-۵۱۹.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (۲۰۰۸). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, 100(۳), ۶۱۳-۶۲۸.
- Gaeta Gonzalez, M. L. (۲۰۱۳). Learning goals and strategies in the self-regulation of learning. *Online Submission*, 3(۱), ۴۶-۵۰.
- Ganotice, F. A., & King, R. B. (۲۰۱۴). Blessed are those who wait: Validating the Filipino version of the academic delay of gratification scale (ADOGS). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(۱), ۱۹-۲۷.
- Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (۲۰۱۳). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal*, 41(۱), ۶۸-۸۴.
- Herndon, J. S., & Bembenutty, H. (۲۰۱۷). Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school. *Personality and individual differences*, 104, ۲۶۶-۲۷۱.
- Herndon, J. S., Bembenutty, H., & Gill, M. G. (۲۰۱۵). The role of delay of gratification, substance abuse, and violent behavior on academic achievement of disciplinary alternative middle school students. *Personality and Individual Differences*, 86, ۴۴-۴۹.
- Howell, A. J., & Buro, K. (۲۰۰۹). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(۱), ۱۵۱-۱۵۴.
- Jinks, J., & Morgan, V. (۱۹۹۹). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(۴), ۲۲۴-۲۳۰.
- Kadioglu, C., & Uzuntiryaki-Kondakci, E. (۲۰۱۴). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, ۱-۲۲.
- Kim, S., Hur, Y., & Park, J. H. (۲۰۱۴). The correlation between achievement goals, learning strategies, and motivation in medical students. *Korean journal of medical education*, 26(۱), ۱۹-۲۴.
- King, R. B., & Du, H. (۲۰۱۱). All good things come to those who wait: Validating the Chinese version of the academic delay of gratification scale (ADOGS). *International Journal*, 7(۱), ۶۴-۸۰.
- Kline, R. B. (۲۰۱۱). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (۳rd Ed.). Guilford Press.
- Kunst, E. M., van Woerkom, M., van Kollenburg, G. H., & Poell, R. F. (۲۰۱۸). Stability and change in teachers' goal orientation profiles over time: Managerial coaching behavior as a predictor of profile change. *Journal of Vocational Behavior*, 104, ۱۱۵-۱۲۷.
- Liao, H. A., Ferdenzi, A. C., & Edlin, M. (۲۰۱۲). Motivation, self-regulated learning efficacy, and academic achievement among international and domestic students at an urban community college: A comparison. *The Community College Enterprise*, 18(۲), ۹-۲۸.

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (۲۰۰۳). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(۲), ۱۱۹-۱۳۷.
- Lower, L. M., & Turner, B. A. (۲۰۱۶). Examination of the ۳x۳ achievement goal model in collegiate recreation: Comparison across Sport programs. *Journal of Amateur Sport*, 2(۲), ۷۵-۱۰۲.
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (۲۰۰۷). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(۱), ۹۵-۱۱۷.
- Peng, S. L., Cherng, B. L., Lin, Y. Y., & Kuo, C. W. (۲۰۱۸). Four-dimensional classroom goal structure model: Validation and investigation of its effect on students' adoption of personal achievement goals and approach/avoidance behaviors. *Learning and Individual Differences*, 61, ۲۲۸-۲۳۸.
- Pintrich, P. R. (۲۰۰۰). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. ۴۵۱-۵۰۲). Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (۱۹۹۰). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(۱), ۳۳-۴۰.
- Sanchez Rosas, J. (۲۰۱۵). Validation of the achievement goal questionnaire-revised in Argentinean university students (A-AGQ-R). *International Journal of Psychological Research*, 8(۱), ۱۰-۲۳.
- Shannon, D., Salisbury-Glennon, J., & Shores, M. (۲۰۱۲). Examining the relationships among classroom goal structure, achievement goal orientation, motivation and self-regulated learning for ethnically diverse learners. *Journal of Research in Education*, 22(۲), ۱۳۶-۱۶۸.
- Watson, S. J., & Milfont, T. L. (۲۰۱۷). A short-term longitudinal examination of the associations between self-control, delay of gratification and temporal considerations. *Personality and Individual Differences*, 106, ۵۷-۶۰.
- Yusuf, M. (۲۰۱۱). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, ۲۶۲۲-۲۶۲۶.
- Zimmerman, B. J. (۲۰۰۰). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. ۱۳-۳۹). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (۲۰۱۳). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(۳), ۱۳۵-۱۴۷.