

مدل علی راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) با نقش واسطه گری امید تحصیلی برای خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان متوسطه

لیدا اسماعیلی^۱، دکتر نادره سهرابی^{۲*}، دکتر امیر هوشنگ مهریار^۳، دکتر محمد خیر^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۷/۱۷ صص: ۳۴-۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۹/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین مدل علی بین راهبردهای شناختی، فراشناخت و خودکارآمدی با نقش واسطه گری امید تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه انجام شد. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و حجم نمونه شامل ۵۵۸ نفر (۲۴۸ دختر و ۳۱۰ پسر) از دانش آموزان متوسطه دوم (پایه دهم، یازدهم و دوازدهم) شهرستان شیراز در سال ۹۷-۹۸ که به روش خوشه ای چند مرحله ای نمونه گیری شدند، بوده است. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، مقیاس امید تحصیلی و مقیاس خودکارآمدی دانش آموزان بود. تجزیه و تحلیل داده با استفاده از آزمون تحلیل مسیر نشان داد امید تحصیلی نقش واسطه گری معناداری را در رابطه بین راهبردهای یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی ایفا می کند. همچنین مدل علی ارائه شده از برازش خوبی برخوردار است.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای شناختی، فراشناخت، امید تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی

^۱ دانشجوی دکترای روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

^۲ استادیار گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

^۳ استاد گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

^۴ استاد گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

* نویسنده مسؤل مقاله: sohrabi_sh2006@yahoo.com

مقدمه

در سالهای اخیر نقش فرایندهای ذهنی بر شکل گیری موفقیت در تمام ابعاد زندگی افراد بیش از پیش محرز گردیده است. اما اهمیت این امر در حیطه آموزش و مباحث تربیتی بسیار چشم گیرتر است. دانش آموزان یکی از گروههای بسیار مهم جامعه آموزشی هر کشوری می باشند و اهمیت بررسی متغیرهایی که بر میزان توانمندی و موفقیت آنها تاثیرگذار است؛ خصوصا در مقطع دبیرستان و آمادگی جهت ورود به دانشگاه، بر هیچکس پوشیده نیست. 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 تاکید نظام های آموزشی بر خود راهبردی در یادگیری دوچندان شده است. تمرکز بر فرایندهای شناختی از سویی و باورهای مثبت دانش آموزان از سویی دیگر و در نتیجه دستیابی آنها به موفقیت، راه را بسوی تحقیقات گسترده ای که با هدف کشف عوامل دخیل در ارتقا و یا بازداری دانش آموزان صورت گرفته، و بررسی متغیرهای انگیزشی و شناختی مانند امید تحصیلی، اهمال کاری، انگیزش تحصیلی، فراشناخت، راهبرد پردازش عمیق، خودکارآمدی تحصیلی و... گشوده است. در این میان؛ خودکارآمدی یکی از موضوعات مهم در حوزه روانشناسی است، که بحثهای زیادی را برانگیخته است. داوری انسان درباره خود یکی از نکات مهم در تمام ابعاد زندگی من جمله در حیطه تحصیلی است. با توجه به این که یادگیری در محیط تحصیلی، یکی از مراحل مهم در زندگی همه افراد محسوب میشود، در صورتی که افراد بتوانند از تمامی توانمندیهای خود در این دوره استفاده کنند، احتمال موفقیت آنان افزایش خواهد یافت. ارزشیابی هر فرد از خود، یکی از عوامل مهم در موفقیت اوست. قضاوتهای فرد در مورد خویش در همه واکنشهای ارزشی او نمود پیدا میکند، این ارزشیابی از خویشتن، اثرات مهمی در جریان فکری و احساسات، تمایلات، ارزشها و اهداف او دارد و کلید فهم رفتار است. نظریه پردازان دیدگاه شناختی- اجتماعی، در میان سازوکارهای تأثیرگذار بر رفتار اجتماعی و عملکرد انسان، هیچ یک را پرنفوذتر از خودکارآمدی و باورهای افراد از تواناییهای خود، نمی داند (Pajersa, 1997 & Pintrich, 1994). بندورا خودکارآمدی را باور فرد به توانایی انجام عملکردهای مورد نظر، تعریف نموده است (Bandura, 1986). به عبارت دیگر خودکارآمدی، به درک فرد از توانایی انجام مؤثر و شایسته وظیفه یا وظایف خاص اشاره دارد (Bandura, 1995). از سوی دیگر، این سازه، به عنوان عاملی شناختی- انگیزشی، دارای نقشی برجسته در پدیدآوری تفاوت های فردی و جنسیتی در گستره کارکرد تحصیلی است (Bandura, 2001). در حقیقت خودکارآمدی تحصیلی باور دانش آموزان درباره توانایی های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (Altunsoy, 2010). Cimen, Ekici, Atic & Cokmen, 2010). Festco & McClure, 2005). خودکارآمدی به عنوان یک

عامل انگیزشی، همواره بسیار مورد تاکید است و به عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده 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 تاثیر گذار بوده است. در این میان، از بین متغیرهایی که بر خودکارآمدی تحصیلی تاثیر گذارند، می‌توان به راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) و امید تحصیلی اشاره نمود. امید تحصیلی متغیری است که متاسفانه کمتر به آن پرداخته شده است. 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 (Snyder, 1994). به عبارت دیگر از نظر اسنایدر موفقیت در کارهای چالش‌انگیز، مخصوصاً در حیطه تحصیلی اغلب نیازمند توانا بودن برای ایجاد چندین گذرگاه (مسیر) برای رسیدن به اهداف است (Snyder & etl, 2002) (Feldman & Snyder. 2005). (Snyder, 1995) خودش پیشنهاد می‌کند که خودکارآمدی مشابه مؤلفه‌عامل در نظریه امید است، در حالی که مؤلفه گذرگاه بیشتر مشابه انتظارات پیامد است. بعدها (Snyder, 2002) پیشنهاد کرد که افکار خودکارآمدی (Bandura, 1977) قبل از عمل ایجاد می‌شود و او تفکر عامل و تفکر گذرگاه در نظریه خود را به‌عنوان عواملی که هم قبل و هم در طول عمل وجود دارند، در نظر گرفت. به همین جهت، امید را می‌توان به عنوان یک مفهوم کلی تعریف کرد که براساس خودکارآمدی شکل گرفته و باوری است که غلبه بر موانع موجود در رسیدن به هدف را شامل می‌شود (Snyder, 2002). بنابراین بررسی امید تحصیلی در رابطه با خودکارآمدی می‌تواند میزان تاثیر پذیری خودکارآمدی را از این متغیر بیش از پیش آشکار سازد. از جهتی دیگر، متغیر شناختی که در رابطه با خودکارآمدی مطرح است، راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) است.

راهبردهای یادگیری مولفه‌های شناختی یادگیری خودتنظیم بوده و با امید تحصیلی نیز مرتبط است. به اعتقاد Papantoniou (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. این راهبردها به یادگیرندگان کمک می‌کنند مهارت‌های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی استراتژی‌ها و کنترل اثربخش را کسب کنند (Phan, 2010).

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.

کنند. لذا یادگیرندگانی که از این راهبردها استفاده می کنند بوسیله ویژگیهایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و امیدواری؛ از سایرین متمایز می شوند (Zimmerman, 2015). راهبردهای شناختی برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف استفاده می شوند و به دانش آموزان کمک می کنند تا اطلاعات جدید را برای ترکیب با اطلاعات قبلی فراهم کنند و آنها را در حافظه بلند مدت ذخیره سازی کنند، این راهبردها عبارتند از: راهبردهای تکرار و مرور، بسط یا گسترش معنایی و سازمان دهی (Seif, 2015). راهبردهای فراشناختی شامل مهارتهایی است که یادگیرندگان را قادر می سازد تا فرایندهای شناختی را کنترل کنند و آنها را بفهمند (Arji, 2006) (Schraw & Brooks, 2001). راهبردهای فراشناختی شامل برنامه ریزی، تنظیم و نظارت است که خودنظارتی نقش موثری ایفا می کند (Schmitz & Wiese, 2006). به اعتقاد (Aksan, 2009)، مداخلات شناختی و فراشناختی در دانش آموزان با کنترل شرایط؛ یادگیری را افزایش، غیرفعال بودن در یادگیری را کاهش و به طور کلی موجب درگیری با تکالیف می شود.

آنچه از مطالب فوق برمی آید این است که متغیرهای یاد شده در فرایند یادگیری دخیل بوده و تاثیر قابل توجهی بر روند تحصیلی دانش آموزان دارند. بنابراین بدیهی است که بررسی روابط آنها نیز قابل توجه باشد. همچنین بنا بر آنچه گفته شد، خودکارآمدی مفهومی است که با توجه به مولفه های آن (تلاش، بافت و استعداد) تاثیر انکار ناپذیری در موفقیت فردی و خصوصا موفقیت تحصیلی ایفا می کند بنابراین لزوم بررسی تاثیر سایر متغیرهایی که می توانند بر کاهش یا افزایش خودکارآمدی موثر واقع شوند، امری بدیهی است. در این میان چنین به نظر می رسد که خودکارآمدی از طریق استفاده از راهبردهای یادگیری شامل مهارتهای شناختی و فراشناختی با خودتنظیمی وابسته است. راهبردهای شناختی و فراشناختی یک پایه نظری برای بررسی تلاش های دانش آموزان در زمینه موفقیت در محیط های یادگیری فراهم می آورد (Bianca, 2013) و حمایت از فرایندهای شناختی و فراشناختی پیش بینی کننده خوبی برای موفقیت دانش آموزان در مدرسه است (Zimmerman, 2015). راهبردهای یادگیری خصوصا در مقطع دبیرستان که همزمان با تغییرات روانشناختی بلوغ و شرکت درگزینش دانشگاه می باشد اهمیت بسزایی دارد. از سویی دیگر امید تحصیلی نیز متغیر انگیزشی دیگری است که کمتر به آن پرداخته شده و چنین به نظر می رسد که با مولفه های عاملیت و مسیر راه قادر به تاثیر گذاری بر خودکارآمدی است. در حقیقت امید به تحقق اهداف در مسیر دستیابی به هدف مورد نظر نقش نیرو محرکه قدرتمندی را ایفا می کند و خود نیز تاثیر پذیرفته از مولفه های خود تنظیمی فرد است. پژوهشهای متعددی در زمینه این متغیرها انجام شده از جمله آن مس توان به موارد زیر اشاره نمود: نتایج پژوهش (Saleh 2018) roodani، که جامعه آماری آن شامل ۳۰۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهر بندرعباس در سال

تحصیلی ۹۶-۹۷ و نمونه آماری به حجم ۱۶۸ نفر بود، نشان داد که بین امید تحصیلی و عملکرد تحصیلی و نیز بین امید تحصیلی و مولفه های خودتنظیمی شامل راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناخت ارتباط وجود دارد. (Abimbola & LI (2018) در پژوهش خود بر روی ۲۴ دانشجوی رشته کامپیوتر به این نتیجه دست یافتند که با آموزش بکارگیری استراتژی شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی افزایش می یابد. همچنین نتایج پژوهش (Yüksel & etl (2019) با حجم نمونه ۲۸۱ نفری از دانشجویان سال چهارم (۱۶۰ زن و ۱۲۱ مرد) نشان داد که امید و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار داشته و علاوه بر این، نقش واسطه گری 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 جهت گیری هدف با امید تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه اول دوره متوسطه دوم، به این نتیجه دست یافت که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناخت و فراشناخت) و امید به تحصیل دانش آموزان 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.

کوتاه سخن اینکه با توجه به مطالب یاد شده و با درک اهمیت خودکارآمدی در تمام ابعاد زندگی، شناسایی عوامل موثر بر آن و پی بردن به عناصر افزایش دهنده آن و با توجه به اهمیت دو متغیر راهبردهای یادگیری و امید تحصیلی؛ بررسی نحوه تاثیر پذیری خودکارآمدی از این دو متغیر ضروری به نظر می رسد. براین اساس، از آنجا که هدف سیستم های آموزشی پرورش یادگیرندگان خودکارآمد است، هدف از پژوهش حاضر بررسی میزان تاثیر پذیری خودکارآمدی از راهبردهای یادگیری در شرایطی که امید به عنوان متغیر واسطه به معادله اضافه می گردد، بوده و میزان اهمیت توجه به متغیری مانند امید در شرایط تحصیلی و در راستای افزایش اثربخشی راهبردهای یادگیری بر خودکارآمدی دانش آموزان را خاطر نشان سازد. بنابراین فرضیه پژوهش حاضر در قالب زیر بیان گردیده و بررسی خواهد شد: امید تحصیلی نقش واسطه گری معناداری را در رابطه راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه ایفا می کند.

روش، جامعه و نمونه ی آماری پژوهش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است که در چارچوب آن، روابط مفروض میان متغیرهای مدل پژوهش، در قالب روش تحلیل مسیر بررسی شده است. 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، بافت و کوشش) به عنوان متغیر درون زاد ایفای نقش می کنند.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه گیری، نمونه گیری خوشه ای مرحله ای است. 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:

Pintrich and De Groot's Self-Regulation Learning Strategies (1990):

مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توسط پینتریچ و در گروت ساخته شده است. این پرسشنامه 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 می سنجد. راهبردهای شناختی ۱۳ عبارت را به خود اختصاص داده است. Pintrich and 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 مقیاس های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. (1997) Moosavi nezhad برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرد. برای تعیین پایایی راهبردهای شناختی سطح پایین، سطح بالا و خودنظم دهی فراشناختی ضرایب آلفای ۰/۹۸ و ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را استخراج کرد.

Sohrabi and Samani's Academic Hope Scale (2011):

مقیاس امید تحصیلی سهرابی و سامانی مشتمل بر ۹ ماده و دو بعد تفکر مسیر و عامل است که آزمودنی براساس یک مقیاس ۵ گزینه ای از یک "کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم" به آن پاسخ می گوید. شیوه نمره گذاری این مقیاس به این صورت می باشد که سوالات ۷، ۵، ۱ و ۹ تفکر مسیر و سوالات ۶، ۴، ۳، ۲ و ۸ تفکر عامل را اندازه می گیرد. این مقیاس می تواند از ۹ تا ۴۵ تغییر کند. بزرگترین امتیاز منعکس کننده مسیریها و فعالیت های 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 تحقیق

ابراهیم قیری، آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس تفکر مسیر راه و عامل به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۷۲ بدست آمد که ضریب مناسبی است.

Jink and Morgan's Student Self-Efficacy Scale (1999):

این مقیاس دارای ۳۰ سوال و سه زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه ای 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 نمره گذاری می شود. 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 ۰/۷ و گزارش شده است.

در ایران در پژوهش (Jamali et al. (2013 نیز به منظور بدست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای خودکار آمدی کلی ۰/۷۶ خرده مقیاس های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ بدست آوردند.

یافته های 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 شده اند. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۱- یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

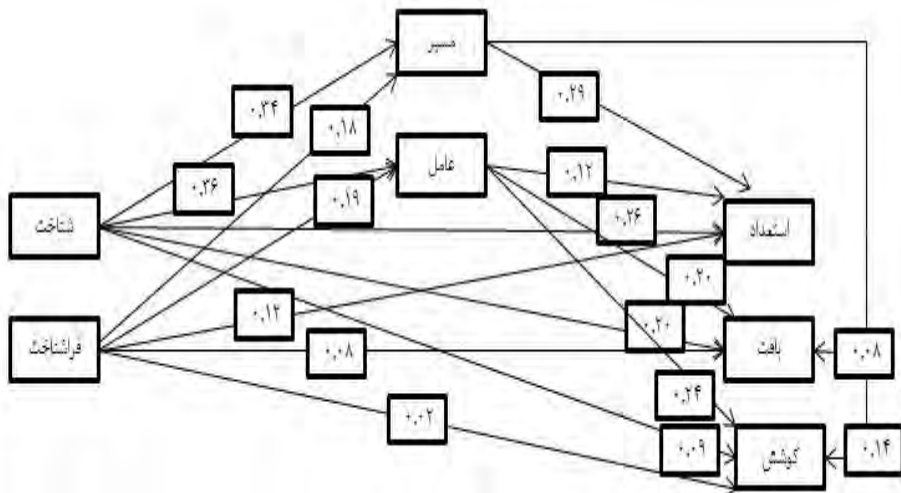
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف	واریانس	کمینه	بیشینه
راهبرد شناختی	۴۳۹	۳،۹	۰،۳۹۳	۰،۱۵۵	۲،۹۲	۴،۷۷
راهبردفراشناختی	۴۳۹	۳،۳۲	۰،۳۵۵	۰،۱۲۶	۲،۵۶	۴،۱۱
امید تحصیلی	۴۳۹	۴،۰۳	۰،۰۴۴۲	۰،۱۹۶	۳	۵
مسیر	۴۳۹	۳،۹۳	۰،۵۳۹	۰،۲۹۱	۲،۷۵	۵
عامل	۴۳۹	۴،۱۳	۰،۴۹۸	۰،۲۴۹	۳	۵
خودکارآمدی	۴۳۹	۳،۰۶	۰،۲۵۲	۰،۰۶۴	۲،۳۱	۳،۶۶
استعداد	۴۳۹	۳،۰۶	۰،۳۱۷	۰،۱۰۱	۱،۹۲	۳،۹۲
بافت	۴۳۹	۳،۰۷	۰،۲۹۳	۰،۰۸۶	۲،۳۸	۳،۶۹
کوشش	۴۳۹	۳،۰۴	۰،۳۹۱	۰،۱۵۳	۲،۲۵	۳،۷۵

جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در کل دانش آموزان، را نشان می دهد.

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
راهبردشناختی	۱								
راهبرد	**۰.۴۳۹	۱							
امید تحصیلی	**۰.۴۰۵	**۰.۲۶۳	۱						
مسیر	**۰.۳۱۹	**۰.۲۱۵	0.864**	۱					
عامل	**۰.۳۷۳	**۰.۲۳۳	0.839**	0.452**	۱				
خودکارآمدی	**۰.۳۵۸	**0.184	0.483**	0.403**	0.422**	۱			
استعداد	**۰.۳۳۸	**0.228	0.435**	0.416**	0.322**	0.761**	۱		
بافت	**۰.۲۵۸	**0.151	0.299**	0.221**	0.290**	0.676**	0.316**	۱	
کوشش	**۰.۲۲۵	*0.103	0.360**	0.278**	0.338**	0.813**	0.427**	0.305**	۱

جهت بررسی داده های پرت تک متغیری از طریق محاسبه نمره های استاندارد Z صورت پذیرفت و نتایج نشان داد که نمره های هیچ متغیری، ۲ انحراف معیار بالا یا پایین میانگین نبودند. همچنین، جهت بررسی داده های پرت چند متغیری، فاصله ی ماهالانوبیس به همراه سطح معناداری برای متغیرهای مشاهده شده محاسبه شد. نتایج نشان داد سطح معناداری هیچ مقداری کمتر از سطح ۰,۰۱ نبود. بنابراین وجود داده های پرت تک متغیری و چند متغیری برای متغیرهای پژوهش منتفی بود. همچنین یکی از پیشفرض های روش های آماری، نرمال بودن داده ها هست که برای بررسی این پیش فرض از آزمون Jaric Bra و Dagostino's استفاده شد. با توجه به اینکه مقادیر سطح معناداری در تمام متغیرها بالاتر از ۰,۰۵ بود، بنابراین بیانگر بهنجار بودن متغیرهای پژوهش است.



شکل ۱: ضرایب استاندارد مدل روابط بین متغیر راهبردهای یادگیری و استعداد، بافت و کوشش با میانجی‌گری مسیر و عامل در دانش‌آموزان

روابط مستقیم متغیرها در شکل ۱ ارائه شده است که نشان می‌دهد ضرایب استاندارد راهبردهای شناختی به استعداد ($\beta = 0,26, P \leq 0,01$)، راهبردهای شناختی به بافت ($\beta = 0,20, P \leq 0,01$) و راهبردهای فراشناختی به استعداد ($\beta = 0,12, P \leq 0,01$) مثبت و معنی‌دار می‌باشد. که این نتیجه با مطالعات (Amibola & Li (2018) که در پژوهش خود نشان دادند که با آموزش بکارگیری استراتژی شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی افزایش می‌یابد همسو است. از طرفی بر طبق یافته‌های (Fernandez-Rio, Cecchini, Gimenez, 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 et al (2017), Saeidzadeh et al (2018), Erfani (2018), Yusefvand & Alavi (2018) و

Rahimi & Shojaeizade (2018) هم راستا می‌باشد. 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 خود تنظیمی قرار دارد، فرایندی که از طریق آن افراد رفتارها، شناختها، و عواطف خود را بطور منظم و سازمان دهی شده در جهت دست‌یابی 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 خود تنظیمی و کنترل رفتار خود در جهت دست‌یابی به اهداف یادگیری گام بر میدارند. همچنین با توجه به جدول یاد شده، از بین خرده‌مقیاسهای امید

تحصیلی و خرده مقیاسهای خودکارآمدی، ضرایب استاندارد مسیر به استعداد ($\beta = 0,29$, $P \leq 0,01$)، مسیر به کوشش ($\beta = 0,14$, $P \leq 0,01$) عامل به استعداد ($\beta = 0,12$, $P \leq 0,01$)، عامل به بافت ($\beta = 0,20$, $P \leq 0,01$)، عامل به کوشش ($\beta = 0,24$, $P \leq 0,01$)، مثبت و معنی دار می باشد. که این نتیجه با مطالعات (Khodaverdi 2019) که در پژوهش خود نشان داد؛ خودکارآمدی، انعطاف پذیری، امید و خوش بینی با یکدیگر همبستگی مثبت و معنادار دارند، همسو است. از طرفی بر طبق یافته های (Ben-Nim&etl 2017) امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با یکدیگر داشته به گونه ای که با کاهش سطوح امید، خودکارآمدی نیز کاهش می یابد. همچنین این یافته ها با نتایج حاصله از پژوهش های (Mikaeilmanbae et al 2016)، (Liu&etl 2018) و (Atik&Erkan Atik 2017) هم راستا می باشد. متغیرهای امید و خودکارآمدی با انرژی مثبت داشتن، احساس مفید بودن و برنامه ریزی داشتن در زندگی شخصی و تحصیلی، نزدیکی معنایی دارند. امید باعث می شود دانش آموز اعتقاد داشته باشد که می تواند بر نتایج چالش های تحصیلی خود کنترل بیشتری داشته باشد. به عبارت دیگر دانش آموزانی که امید تحصیلی بالاتری دارند؛ به آینده امیدوارتر بوده و برای تحقق اهداف خود برنامه ریزی می کنند، برای کشف استعداد های خود به فعالیت های چالش برانگیز می پردازند و برای دستیابی به اهداف خود تلاش بیشتری می کنند. از سویی دیگر نیز نتایج این جدول حاکی از این مطلب است که ضرایب مسیر استاندارد راهبردهای شناختی به مسیر ($\beta = 0,34$, $P \leq 0,01$)، راهبردهای شناختی به عامل ($\beta = 0,36$, $P \leq 0,01$) و راهبردهای فراشناختی به مسیر ($\beta = 0,18$, $P \leq 0,01$) و راهبردهای فراشناختی به عامل ($\beta = 0,19$)، $P \leq 0,01$ مثبت و معنادار می باشد. که این نتیجه از جهاتی با نتایج پژوهش وینتر (۲۰۱۵) که نشان داد امید و راهبردهای یادگیری رابطه مثبت و معنادار داشته اند؛ همسو است. همچنین این یافته ها با نتایج حاصله از پژوهش های (Saleh roodani 2018)، (Ghodoosinezhad etal 2016)، (BelaSorić 2012) و (Ferrari Stevens, Legler & Jason 2012) هم راستا می باشد. امید به تحصیل در محیط های تحصیلی باعث غنی تر شدن خزانه فکر-کنش و افزایش دامنه توجه یادگیرنده و افزایش استفاده از راهبردهای شناختی انطباقی تر و رفتارهای گرایشی شده و در مجموع این عوامل باعث ایجاد مشغولیت و درگیری بیشتر در حیطه های 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 برنامه ریزی و نظارت بر انجام بهتر تکالیف درسی می گردد.

در مرحله بعد جهت تعیین معنی داری نقش واسطه ای متغیر امید از تحلیل بوت استرپ

استفاده گردید.

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
۰,۱۰۸	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

همانگونه که در جدول فوق ملاحظه می شود، نقش واسطه ای متغیر امید تحصیلی در رابطه بین راهبردهای یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی معنی دار است. سرانجام بررسی شاخص های برازش مدل مطابق با جدول ۴ حاکی از برازش مدل پژوهش بود.

جدول ۴: شاخص های برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص های برازندگی	آزمون مجذور کای (X ²)	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

با توجه به یافته های مندرج در جدول ۳ و با توجه به مدل نهایی ارائه شده می توان در مجموع نتیجه گرفت که امید تحصیلی نقش واسطه گری معناداری را در رابطه راهبردهای یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه ایفا می کند. این یافته از جهاتی با نتایج پژوهش (Yüksel, 2019)، (Mikaeilmanbae et al, 2014) و (Hoseini, 2011) همسو است. 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 کرده اند. 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 اختصاصی تر، امید تحصیلی مربوط به اهداف تحصیلی است که دانش آموز برای خویش برمی گزیند و به راه و مسیرهای دستیابی به این اهداف و همچنین عواملی که باعث میشوند تا دانش آموزان در این راه ثابت قدم بماند، اشاره دارد. امید تحصیلی دانش آموزان را با تمرکز بر موفقیت، برای فائق آمدن بر مشکلات توانمند می

سازد و امکان موفقیت آنها را در اهداف تحصیلی شان افزایش می دهد (Snyder, Shrey, Cheavens, 2002).
Pulvers, Adams & Wikhmd. 2002).

این مسأله در دانش آموزان به خصوص دانش آموزان دبیرستانی که در آستانه ورود به دانشگاه هستند، اهمیت ویژه ای پیدا میکند. در واقع، امید تحصیلی به عنوان یک هیجان مثبت و فعال کننده از طریق ایجاد نگرش خوش بینانه نسبت به رویدادهای آینده؛ منجر به احساس خودکارآمدی، رفتارهای مثبت مبتنی بر یادگیری و گرایش بیشتر به فعالیت های آموزشی می شود. بنابراین چنین به نظر می رسد که امید به واسطه ارتباطات دوجانبه و نزدیکی تنگاتنگی که با خودکارآمدی و از سویی با باورهای انگیزشی خودتنظیمی دارد؛ در واسطه گری بین خودتنظیمی و خودکارآمدی نقش معناداری دارد. در واقع امیدواری به عنوان گام واسطه ای برای رسیدن به خودکارآمدی تحصیلی تلقی می شود. درخصوص محدودیت های پژوهش حاضر باید به این نکته اشاره کرد که شرکت کنندگان این پژوهش دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان شیراز بوده اند؛ بنابراین در تعمیم نتایج آن به گروه های سنی و تحصیلی دیگر بایستی جانب احتیاط را رعایت نمود. بر اساس نتایج این پژوهش، پیشنهاد می گردد برنامه های مداخله ای که بر آموزش و ارتقا هیجانات تحصیلی مثبت متمرکز باشند، تدوین و اجرا گردد تا بدینوسیله بتوان محیط آموزشی هدفمندی را برای دانش آموزان ایجاد کرد که از آن لذت برده و با علاقه مندی به فعالیتهای تحصیلی خود بپردازند. همچنین آموزش راه کارهای افزایش امید در مدارس و مطالعه بررسی اثرات این آموزش ها بر سایر متغیرهای انگیزشی به پژوهشگران آتی پیشنهاد می گردد.

References

- Ali Akbarzadeh, Leila (2015). 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.
- Abimbola Adesola, 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)
- Aksan, N. (2009). "A Descriptive Study: Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning". *Journal of Procedia and Behavioral Sciences*, (1), 896-909.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of

- academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- Arji, Roqieh (2006). Validation of Self-Regulated Learning Questionnaire as Inter-Curricular Competence among Students, MSc Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabai University.
- Atik, G. Erkan Atik, Z. (2017). Predicting Hope Levels of High School Students: The Role of Academic Self-Efficacy and Problem Solving. *Education and science journal*. Vol42(2017). No 190. 157-769.
- 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
- Bandura A (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2): 191-215.
- Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Changing societies* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA, USA: Stanford University.
- 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.
- Bianca, C. and Rowden, Q. (2013). The Effects of Self-Regulated Learning Strategy Instruction and Structured- Diary use on Student's Self-Regulated Learning Conduct and Academic Success in Online Community- College general Education Courses. The University of San Francisco, USF Scholarship Repository.
- Burić I, Zabela Sorić, 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.
- Cole, J.; Logan, T.K. and Walker, R. (2011). "Social Exclusion, Personal Control, Self-Regulation, and Stress Among Substance Abuse Treatment Clients". *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Feldman, D.B. and Snyder, C.R. (2005). Hope and meaningful life: theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of social and clinical psychology*, 24(3): 401-421
- Fetsco, T., & McClure, J. (2005). *Educational psychology: An integrated approach to classroom decisions*. Allyn & Bacon.

- 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.
- 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.
- Ghodoosinezhad, Ayat. AbdulMaliki, Salar. Hashemi, Seyed Morteza (2016). Using Self-Regulation Notes and Hope to Examination Testing in Elementary Sixth Grade Students. *Third International Conference on New Horizons in Educational Sciences, Psychology and Socialization.*
- Ghadampoor, Ezzat Allah. yousefvand, Leila. Radmehr, Parvaneh (2016). 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*
- Hosseini, Davood (1390). 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.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72 (4), 224-230.
- 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)
- Liu, R. Zeng, P. Quan, P. (2018). The Role of Hope and Self-efficacy on Nurses' Subjective Well-being. *Asian Social Science*; Vol. 14, No. 4; 2018
- Mikaeilil Manbae, farzaneh. Mahdavi Far, soosan. eisazadegan, Ali. Mahna, Saeed (2016). Investigating Structural Relationships of Hope, Academic Self-Efficacy and Perceptions of Classroom Motivation with Academic Motivation. *Journal of Educational Psychology Studies. Journal of Scientific Research (Humanities).* Fourteenth Year, No. 25, Spring 2017.
- 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
- Papantoniou, G.; Moraitou, D.; Koldrimidou, M.; Plakitsi, K.; Filippidou, D.; & Katsadima, E. (2010). "Action Control And Dispositional Hope: An Examination of Their Effect on Self-Regulated Learning". *Electronic Journal of Research in Educational psychology*, 8(1), 5-32.

- Phan, H. P. (2010). "Critical Thinking as a Self-Regulatory Process Component In Teaching And Learning". *Psicothema Journal*; 22(2): 284-920.
- Pajersa, F. (1997). Current directions in self-efficacy research, in *advances in motivation and achievement*, vol.10, Edited by Martin L. Maehr & P.R. Pintrich, Greenwich, CT,USA:JAI Press.
- Pintrich, P. R., Robert, W., & Elisabeth, A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescent's motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich P. R., de Groot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *J. Educ. Psychol.* 82 33-40. 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Rahimi, Hamid. Shojaeizadeh, Leila (1977) Analysis of the Relationship between Cognitive Skills and Educational Problem Solving Strategies with the Mediating Role of Students' Academic Self-Efficacy. *Journal of Higher Education, New Course*. Eleventh year. Number forty-one. Spring 1977.
- Schmitz, B. and Wiese, B. S. (2006). "New perspectives for The Evaluation of Training Sessions In Self-Regulated Learning: Time-Series Analyses of Diary data". *Journal of contemporize Educational psychology*, (31), 64-96.
- Schraw D. and Brooks W. (2001). "Helping Students Self-Regulated In Match And Sciences Courses. University of Nebraska". *Contemporary Educational psychology*, 20, 359-368.
- Snyder, C.R. (1994). "The psychology of hope: You can get there from here. New York: Free press.
- Snyder, C.R. (2002). "Hope Theory: Rainbows in the Mind". *Psychological Inquiry*, vol. 13: 249-75.
- 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 Wiklund, C. (2002). "Hope and academic success in college". *Journal of Educational Psychology*. 94(4): 820 - 826.
- Sohrabi Shegefti, Nadereh. Samani, Siamak (2011) Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 1133 - 1136
- Saeedzadeh, Muhammad. Mohammadi, Yahya. Asadi, Fariba (1397). The role of metacognitive and self-efficacy beliefs in students' academic achievement. *Journal of Yazd Medical Sciences Education Development Studies Center - Door 13th, No. 2, Summer 2018- Pages 140-149.*
- Seif, Ali Akbar (2015). *Modern Breeding Psychology: Learning and Teaching Psychology*, Eighth Edition, Tehran, Doran Publishing.
- Salehi Roudani, Gholamreza (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.
- Yusufwand, Mehdi. Alavi, Zeinab (2018). The Effectiveness of Cognitive and Metacognitive Strategies Training on Creative Self-Efficacy and Academic Self-Efficacy in Secondary School Students in Secondary Education Journal of Education and Evaluation. Eleventh Year # 42- Summer 2018- Pages 159-143
- Yüksel, M. Okan, N. Eminoğlu, Z. Akça-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.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated learning: Theories, Measures, And Outcomes, City University of New York Graduate center, NY, USA.



