

Predicting Academic Engagement based on Academic Identity and Self-Directed Learning Mediates the Basic Psychological Needs

Article Info

Authors:

Ali Sepahvand ¹
Nader Monirpour ^{2*}
Majid Zargham Hajebi ³

Keywords:

Academic Identity, Learning Self-Direction, Basic Psychological Needs, Academic Engagement, Students.

Article History:

Received: 2021-10-22
Accepted: 2022-04-10
Published: 2022-06-21

Correspondence:

Email: monirpour@qom-iau.ac.ir

Abstract

Purpose: The present study was conducted with the aim of Predicting academic engagement based on academic identity and self-directed learning mediates the basic psychological needs learning through mediation and self-determination.

Methodology: This research is applied in terms of purpose and correlational in terms of descriptive method. The study population consists of all twelfth grade female students of Robat Karim and Parand counties in the academic year 2019-2020. The research sample was 305 twelfth grade female students of Robat Karim and Parand cities who were selected by multi-stage cluster sampling. Students responded to the Academic Conflict Questionnaire (Rio, 2013), Academic Identity (Waz Wisxon, 2008), Learning Self-Guidance (Fisher, 2001), and Self-Determination (Ryan and Deci, 2000). After collecting the data, they were analyzed using Spss-24 and Amos-21 software and Pearson correlation coefficient and structural equations. The assumed model was fitting in the research community.

Findings: The results of the analysis showed that the mediating role of self-determination in the relationship between academic identity and learning self-direction with academic engagement is positive and significant and the proposed model explains 43% of the variance of students' academic engagement.

Conclusion: Based on the research findings, it was found that the effect of academic identity and learning self-direction is more indirect than self-determination and through self-determination. As a result, students' self-determination and academic engagement increase with increasing academic identity and self-direction.

-
1. PhD Student in Educational Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
 2. Associate Professor, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran (Corresponding Author).
 3. Associate Professor, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
-

پیش بینی درگیری تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری با نقش

واسطه ای نیازهای بنیادین روان شناختی

علی سپهوند^۱، نادر منیرپور^۲، مجید زرغام حاجبی^۳

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری با نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادین روان‌شناختی بود.

روش: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه مورد مطالعه پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهرستان‌های رباط کریم و پرند در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. نمونه پژوهش ۳۰۵ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهرستان رباط کریم و پرند بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. دانش‌آموزان به پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳)، هویت تحصیلی (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸)، خودراهبری یادگیری (فیشر، ۲۰۰۱) و نیازهای بنیادین روان‌شناختی (رایان و دسی، ۲۰۰۰) پاسخ دادند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آن‌ها با نرم‌افزار Sps-24 و Amos-21 و معادلات ساختاری انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج تحلیل‌ها نشان داد که نقش میانجی‌گر با نیازهای بنیادین روان‌شناختی در پیوند بین هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری با درگیری تحصیلی، مثبت و معنادار است و الگوی پیشنهادی ۴۳ درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند.

نتیجه‌گیری: بر پایه یافته‌های پژوهش مشخص شد تأثیر هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری بیش از آن که مستقیم باشد غیرمستقیم و از طریق با نیازهای بنیادین روان‌شناختی است. در نتیجه با افزایش هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری، با نیازهای بنیادین روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

کلید واژه‌ها: هویت تحصیلی، خودراهبری یادگیری، نیازهای بنیادین روان‌شناختی، درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

^۲ دانشیار، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. (نویسنده مسئول).

^۳ دانشیار، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

مقدمه

در دو دهه گذشته، درگیری تحصیلی به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان و هم‌چنین به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، مورد توجه پژوهش‌گران و مربیان قرار گرفته است (لام^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). برای درگیری تحصیلی تعاریف متنوع و متفاوتی ارائه شده است، برخی پژوهش‌گران درگیری را به‌عنوان یک فرایند در نظر گرفته‌اند در حالی که دیگران آن را به‌عنوان یک نتیجه مفهوم‌سازی کرده‌اند (اپلاتون، کریستنسون، کیم و رسچلی^۲، ۲۰۰۸؛ کریستون^۳، رسچلی و وایلی^۴، ۲۰۱۲). با این وجود تمامی این تعاریف متنوع در چند مقوله مشترک هستند: درگیری یک میانجی مهم برای یادگیری است، درگیری یک سازه چندبعدی است، و دانش‌آموزان هنگام انتقال از مقطع ابتدایی به راهنمایی، کاهش درگیری در فعالیتهای یادگیری، از خود نشان می‌دهند. با وجود توافق در مورد ماهیت چندبعدی درگیری تحصیلی، در مورد تعداد ابعاد آن اختلاف نظر وجود دارد. در پژوهش‌های مختلف ابعاد آن از دو تا چهار بعد متفاوت است. در الگوی فین^۵ (۱۹۸۹) درگیری تحصیلی متشکل از دو بعد «رفتاری» (مشارکت در کلاس درس و مدرسه) و «عاطفی» (احساس تعلق به مدرسه و ارزش نهادن برای یادگیری) است. در پژوهش‌های بعدی، بعد شناختی نیز به ابعاد قبلی اضافه شد (به‌طور مثال: فردریکز، بلومن فیلد و پاریس^۶، ۲۰۰۴؛ کریستون و همکاران، ۲۰۱۲). لنین و پینتریچ^۷ (۲۰۰۳) نیز سه بُعد برای درگیری تحصیلی مطرح کردند: درگیری رفتاری، رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است که مؤلفه‌های تلاش در تکالیف، پایداری در تکالیف و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی، انواع فرایندهای پردازش است که توسط فراگیران برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل مؤلفه‌های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی است و درگیری انگیزشی (عاطفی) را داشتن احساسات مثبت در طول یادگیری و جلوگیری از ایجاد احساسات منفی مانند اضطراب می‌دانند که مؤلفه‌های احساس، ارزش و عاطفه را شامل می‌شود. اما از نظر وانگ واکلز^۸ (۲۰۱۳) درگیری رفتاری به اقدامات و اعمالی اشاره دارد که فراگیران به‌طور مستقیم نسبت به مدرسه و یادگیری، از جمله رفتار مثبت و عدم وجود رفتار مخل وظایف آموزشی و دانشگاهی دارند. در یک کلاس درس هر سه بعد درگیری تحصیلی با هم در ارتباط هستند زیرا اگر دانش‌آموزان از لحاظ شناختی و عاطفی درگیر باشند، به احتمال زیاد از نظر رفتاری هم درگیر هستند. باین‌حال این امکان وجود دارد که دانش‌آموزان از لحاظ رفتاری درگیر شوند اما از نظر شناختی اینگونه نباشند. به‌عنوان مثال، زمانی که دانش‌آموزان در مورد چیز دیگری به جز درس فکر می‌کنند (عدم درگیری شناختی) ولی نگاه آن‌ها به معلم است (درگیری رفتاری). گاهی مواقع دانش‌آموزان به لحاظ شناختی و رفتاری فعالانه درگیر هستند، اما درگیری عاطفی ندارند. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی بالاتر ممکن است برای یادگیری بعضی از دروس به‌شدت تلاش کنند و از راهبردهای فراشناختی استفاده کنند اما آن را یک موضوع مفید یا جالب ندانند (عدم درگیری عاطفی). ریو و تسنگ^۹ (۲۰۱۳) درگیری عاملی را مشارکت‌سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزشی که دریافت می‌کند تعریف کردند. در این مفهوم جدید دانش‌آموز به‌صورت فعال تلاش می‌کند تا جریان آموزش را شخصی‌سازی کند و شرایط آن را ارتقاء دهد. به‌عنوان مثال در طول جریان آموزش ممکن است سؤالی بپرسد، اولویت‌ها و نیازهایش را مطرح کند، درخواست منابع یا فرصت‌های یادگیری کند و در مورد آنچه دوست دارد یا دوست ندارد گفتگو کند (رضانی و خامسان، ۱۳۹۶).

۱. Lam

۲. Appleton, Christenson, Kim & Reschly

۳. Christenson

۴. Wylie

۵. Finn

۶. Fredricks, Blumenfeld & Paris

۷. Linnenbrink & Pintrich

۸. Wang & Eccles

۹. Reeve & Tseng

هر حیطه از هویت انعکاسی از ساختار کلی هویت فرد است که با توجه به میزان اکتشاف و تعهد منزلت هویتی فرد در آن حیطه مشخص می‌شود. حیطه تحصیلی جنبه مهمی از هویت فردی است که هویت تحصیلی^۱ را در بر می‌گیرد (واز و ایزاکسون^۲، ۲۰۰۸). گراهام و اندرسون^۳ (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را تعهد شخص نسبت به نشان برتری، میل به اصرار بر چالش، تلاش و اشتیاق درونی نسبت به فرایند یادگیری تعریف می‌کند. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای خودکارآمدی و تجربه‌های هیجانی رایج نوجوانان در کلاس‌های درسی در تعامل با معلمان و همکلاسی است (روزر و لا^۴، ۲۰۰۲). واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) با در نظر گرفتن حیطه تحصیلی به‌عنوان یکی از حیطه‌ای مهم زندگی، منزلت‌های چهارگانه هویت تحصیلی سردرگم^۵، زودرس، دیررس و موفق را ارائه کردند؛ هویت تحصیلی سردرگم به عدم اکتشاف و تعهدی اشاره دارد که اغلب با تعلل در زمینه تصمیم‌های مرتبط با ارزش‌های تحصیلی همراه است. هویت تحصیلی زودرس^۶ بیان‌کننده تعهد دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که دانش‌آموز از افراد مهم مانند والدین، معلمان و همکلاسی‌ها گرفته است. هویت تحصیلی دیررس^۷ که به تردیدهای دانش‌آموز برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی اشاره دارد. هویت تحصیلی موفق^۸ بعد از یک دوره اکتشاف، دانش‌آموز نسبت به ارزش‌های تحصیلی متعهد می‌شود (رحیمی و فرهادی، ۱۳۹۶). پیامدهای روان‌شناختی و اجتماعی وضعیت‌های (یا منزلت‌ها) هویت مورد توجه محققان بوده است. به‌عنوان نمونه می‌توان به نقش هویت در بهزیستی روان‌شناختی (لیائو، بلاک و چنگ^۹، ۲۰۱۵)، مصرف الکل (لاکی، بایوکو، اونیرو و بامگارتنر^{۱۰}، ۲۰۱۳)، مقابله با استرس و تصمیم‌گیری (پله‌رون^{۱۱}، ۲۰۱۳) و رشد خود^{۱۲} (جسپرسن، روگر و مارتیناس^{۱۳}، ۲۰۱۳) اشاره کرد. به‌نظر می‌رسد بر مبنای شواهد نظری و تجربی مذکور، ضروری است تا در خصوص هویت تحصیلی نیز پیامدهای روان‌شناختی به‌طور خاص‌تر مورد بررسی قرار گیرد تا از این طریق، اهمیت شکل‌گیری زمینه‌ی وابسته‌ی هویت در درگیری تحصیلی مورد تأیید قرار گیرد.

یکی از مهارت‌هایی که با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد خودراهبری یادگیری^{۱۴} است، خودراهبری یادگیری، حالتی روانی است که در آن فراگیر احساس می‌کند از نظر فردی، مسئول یادگیری خویش است (رادنیتزر^{۱۵}، ۲۰۱۰). نولز^{۱۶} (۱۹۷۵) خودراهبری را فرایندی در نظر می‌گیرد که در آن دانش‌آموزان با کمک یا بدون کمک دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی پیامدهای یادگیری خویش می‌پردازند و ابتکار عمل را به دست می‌گیرند (فیشر، کینگ و تاگو^{۱۷}، ۲۰۰۱). یوان، ویلیامز و فنگ^{۱۸} (۲۰۱۱) در تعریف خودراهبری یادگیری اظهار می‌کنند که دانشجویان از طریق خودراهبری یادگیری با نیازهای یادگیری خود، تعیین اهداف، انتخاب استراتژی در یادگیری شامل: افزایش قدرت انتخاب،

1. academic identity

2. Was & Isaacson

3. Grahom & Anderson

4. Roeser & Lau

5. Diffusion academic identity

6. Foreclose academic identity

7. Moratorium academic identity

8. Achievement academic identity

9. Liao, Bluck & Cheng

10. Laghi, Baiocco, Lonigro & Baumgartner

11. Pellerone

12. ego development

13. Jespersen, Kroger & Martinussen

14. Self-Directed Learning

15. Radnitzer

16. Knowls

17. Fisher, King & Tague

18. Yuan, Williams & Fang

اعتماد به نفس، انگیزه و توسعه مهارت‌های لازم برای یادگیری مادام‌العمر می‌شود (اردنت^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). ویلیامسون^۲ (۲۰۰۷؛ هندری و کینس^۳، ۲۰۱۰)، پنج بُعد را برای خودراهبری یادگیری شناسایی کرده است که عبارتند از: آگاهی^۴ یا درک عواملی که در خودراهبری فراگیران مشارکت دارند، راهبردهای یادگیری^۵ یا راهبردهای مختلفی که برای خودراهبری یادگیری فراگیران اتخاذ می‌شود که فراگیر را در سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش و مهارت و نیز سهولت استفاده از آن‌ها در آینده یاری می‌کند، فعالیت‌های یادگیری^۶ یا فعالیت‌هایی که یادگیرنده به کار برده تا در یادگیری خودراهبر شود، ارزشیابی^۷؛ ویژگی‌های منحصر به فرد فراگیر به منظور نظارت بر فعالیت‌های یادگیری خود، فراگیران با نظارت بر فرآیند یادگیری خود، اعمال و وظایف خود را با استانداردها و معیارها مقایسه کرده و مورد سنجش قرار می‌دهد و بعداً مهارت‌های روابط بین‌فردی^۸ شامل مهارت در برقراری ارتباط مؤثر و مفید با دیگران، کسب مهارت برقراری ارتباط به منظور پیشرفت‌های فردی و تأثیر مستقیم بر دیگران و متقاعد کردن و سازش با آنان، گوش دادن فعال، صداقت، صمیمیت، همدلی و همدردی، حفظ آرامش و احترام به طرف مقابل، تمایل فرد و توانمندی وی در آگاهی از فرهنگ و زبان‌های دیگر، تعیین نقش خود در درون گروه، استفاده از فرصت‌ها، اشتراک اطلاعات و کار اثربخش در گروه، درگیر ساختن فراگیران در فرآیند یادگیری و همچنین تعامل یادگیرندگان با سایرین در فرآیند یادگیری از عوامل تأثیرگذار در مهارت روابط بین‌فردی تلقی می‌شود (وکیلان، ۱۳۸۷؛ رحمانی و همکاران، ۱۳۹۴).

نظریه نیازهای بنیادین روانشناختی^۹، نظریه‌ای تجربی است که به انگیزش پرداخته است (ون‌لنگ، کروگلنسکی و هینگیز^{۱۰}، ۲۰۱۲). نظریه نیازهای بنیادین روانشناختی نخستین بار توسط دسی و ریان معرفی شد (گاگن^{۱۱}، ۲۰۱۴). تمرکز اصلی نظریه نیازهای بنیادین روانشناختی بر انگیزه درونی و در نظر گرفتن سه نیاز اساسی روانشناختی شامل نیاز به خودمختاری^{۱۲}، نیاز به شایستگی^{۱۳} و نیاز به احساس تعلق^{۱۴} است که برای رشد و بهزیستی افراد مهم هستند (سیلوا، مارکوس و تکسریا^{۱۵}، ۲۰۱۴؛ ریان و دسی^{۱۶}، ۲۰۰۶). نیاز به خودمختاری به معنی انتخاب و اراده در انجام رفتارهای خوداست. نیاز به شایستگی شامل توانایی فرد در کسب نتایج مطلوب و احساس مؤثر بودن و تسلط بر محیط است. (میلواسکایا و کوستر^{۱۷}، ۲۰۱۱). وهمایر^{۱۸} (۲۰۰۶) با ارائه الگویی کارکردی از توانایی نیازهای بنیادین روانشناختی، بیان می‌کند که توانایی نیازهای بنیادین روانشناختی، اشاره به اقدامات ارادی دارد که فرد را قادر می‌سازد تا به‌عنوان عامل اصلی در زندگی، برای حفظ و بهبود زندگی‌اش نقش بازی کند. مهارت‌هایی که سبب می‌شود تا افراد بتوانند خود را عامل اصلی زندگی و ارادی دانستن اعمال‌شان بدانند، شامل حق انتخاب، حق تصمیم‌گیری، حل مسئله، تعیین هدف و دستیابی به آن، خودتنظیمی، خودحمایتی، رهبری، منبع کنترل درونی، دیدگاه‌های مثبت از کارآمدی و پیامدهای مورد انتظار و خودآگاهی هستند (وهمایر و فیلد^{۱۹}، ۲۰۰۷؛ وهمایر، ۲۰۱۴) که مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روانشناختی

1 . Arendt

2 . Williamson

3 . Hendry & Ginns

4 . awareness

5 . learning strategies

6 . learning activities

7 . evaluation

8 . interpersonal skills

9 . basic psychological needs

10 . Van Lange, Kruglanski & Higgins

11 . Gagne

12 . autonomy

13 . competence

14 . relatedness

15 . Silva, Marques & Teixeira

16 . Ryan & Deci

17 . Milyavskaya & Koestner

18 . Wehmeyer

19 . Field

را تشکیل می‌دهند. توانایی نیازهای بنیادین روانشناختی و مؤلفه‌های آن با متغیرهای گوناگونی از جمله موفقیت تحصیلی (اریکسون، نونان، زنگ و بروسو^۱، ۲۰۱۵) بهزیستی مربوط به مدرسه، میزان حمایت دریافتی از معلمان (مارتینکا و کیپمانا^۲، ۲۰۱۶) کیفیت زندگی (حسن‌پور خیرآبادی، سیف‌نراقی، جعفری و موسوی ۱۳۹۰)، سطح بالایی از اشتغال (ولترز، ویچل، مویسکن^۳، ۲۰۱۴)، احساس کنترل بیشتر بر شغل و امور زندگی در دوره بزرگسالی (پارکر، جیمسون و آمیوت^۴، ۲۰۱۰)، افزایش مشارکت اجتماعی (وینستین و ریان^۵، ۲۰۱۰)، افزایش کیفیت زندگی (نوتا، فرری، سورسی^۶ و وهمایر، ۲۰۰۷)، خودکارآمدی و منبع کنترل (وانگ، زانگ و جکسون^۷، ۲۰۱۳) و خودتنظیمی (وهمایر، ۲۰۱۴) ارتباط دارد.

نتایج مطالعات درنا، کلارک، هیده و پولیتیس^۸ (۲۰۱۷) با هدف هویت تحصیلی در تحصیلات تکمیلی به این نشان می‌دهد که هویت تحصیلی موفق پیش‌بینی کننده خودتعیین‌گری و درگیری تحصیلی است. همچنین نتایج نشان داد که هویت تحصیلی با مؤلفه‌های بهزیستی مدرسه، سرزندگی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت داشت. دان و کندی^۹ (۲۰۱۹) در پژوهشی با هدف استفاده از تکنولوژی یادگیری و خودراهبری یادگیری در سطوح آموزشی بالا: انگیزه‌ها، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه رسیدند که انگیزه‌های درونی درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کردند ولی انگیزه‌های بیرونی قادر به پیش‌بین درگیری تحصیلی نبودند. همچنین بین خودراهبری یادگیری و استفاده از تکنولوژی به همراه انگیزه‌های درونی بهترین پیش‌بینی کننده‌های درگیری و پیشرفت تحصیلی بودند. موریرا و لی^{۱۰} (۲۰۲۰) تأثیر سازمان اجتماعی مدرسه بر درگیری شناختی، نقش حمایت مدرسه برای یادگیری و حمایت از خودتعیین‌گری نتایج نشان داد که سازمان اجتماعی مدرسه بر درگیری شناختی تأثیر دارد و مدرسه نقش اساسی را در خودتعیین‌گری و یادگیری دانش‌آموزان دارد. همچنین نتایج نشان داد هر زمان که مدرسه نقش خود را به عنوان سازمان ایفا نکند از میزان درگیری شناختی، خودتعیین‌گری و یادگیری دانش‌آموزان کاسته می‌شود.

هرچه فرد از خودراهبری یادگیری و هویت تعریف شده بیشتری برخوردار باشد، می‌توان انتظار داشت که در برخورد با چالش‌های تحصیلی استقامت بیشتری از خود نشان دهد و متناسب با هر موقعیت تحصیلی رفتاری در خور ابراز نماید و با توجه به رابطه تنگاتنگ میان خودمدیرتی، خودکنترلی و آموزش، توانایی‌های شناختی، می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفاء کنند؛ بنابراین، پژوهش حاضر درصدد است که توان هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری را در پیش‌بینی خودتعیین‌گری و درگیری تحصیلی را مورد بررسی قرار دهد. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویانی که از لحاظ شناختی در یادگیری درگیری نشان می‌دهند، تمایل بیشتری برای صرف وقت و تلاش در انجام تکالیف نشان داده و کارآمدی بیشتری در مواجهه با مشکلات تحصیلی دارند (هولت، گیلز، میلیگان و چانگ^{۱۱}، ۲۰۲۰). بنابراین، در پژوهش حاضر فرض بر این است که روابط میان هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری و درگیری تحصیلی برحسب میزان خودتعیین‌گری دانش‌آموزان متفاوت است؛ لذا، پژوهشگران به دنبال آن هستند که با توجه به پیشینه ذکر شده در مورد روابط میان متغیرها، نقش واسطه‌ای خودتعیین‌گری را در رابطه بین هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهند؛ بنابراین برای بررسی تناسب مدل، این پرسش مطرح

1. Erickson, Noonan, Zheng & Brussow

2. Martineka & Kipmana

3. Welters, Mitchell & Muysken

4. Parker, Jimmieson & Amiot

5. Weinstein & Ryan

6. Nota, Ferrari & Soresi

7. Wang, Zhang & Jakson

8. Drennan, Clarke, Hyde & Politis

9. Dunna & Kennedy

10. Moreira & Lee

11. Hollett, Gignac, Milligan & Chang

می‌شود، بررسی پیش بینی درگیری تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری با نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادین روان‌شناختی چگونه می‌باشد.

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی بود و از لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل، از روش توصیفی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهرستان‌های رباط کریم و پرند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. تعداد ۳۲۰ نفر از این دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که از هر شهرستان ۲ مدرسه و از هر مدرسه نیز ۴ کلاس انتخاب و از هر کلاس ۲۰ نفر که متمایل به شرکت در پژوهش بودند در نمونه جای گرفتند.

ملاک ورود به پژوهش شامل تحصیل در پایه دوازدهم شاخه نظری، رضایت به پاسخگویی به پرسشنامه‌ها و نداشتن اختلال‌های جسمی و روانی بارز، مصرف داروهای روانپزشکی و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل ابتلا به اختلالات روانپزشکی و جسمانی و ناتوانی در شرکت در جلسات درمان بود. در نهایت پس از ارزیابی داده‌ها و حذف پرسشنامه‌های ناقص، داده‌های مربوط به ۳۰۵ نفر تحلیل گردید.

ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل رعایت رازداری کامل برای تک تک شرکت‌کنندگان، داشتن آزادی و اختیار کامل برای کناره‌گیری از پژوهش، اطلاع‌رسانی کامل در مورد پژوهش به افراد شرکت‌کننده و استفاده از داده‌ها فقط در راستای اهداف پژوهش بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزارهای SPSS. 24 و AMOS. 21 انجام شد.

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه هویت تحصیلی^۱ واز و ایزاکسون (۲۰۰۸): این پرسشنامه از ۴۰ گویه تشکیل شده است که برای سنجش خرده‌مقیاس‌های هویت تحصیلی موفق، سردرگم، دیررس و زودرس به کار گرفته می‌شود. هر یک از خرده‌مقیاس‌ها ۱۰ گویه دارد که روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) قرار دارند. به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه همبستگی هر گویه با نمره کل خرده‌مقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای خرده‌مقیاس هویت تحصیلی موفق در آزمون ۰/۶۶ تا ۰/۷۸ و خرده‌مقیاس هویت تحصیلی سردرگم ۰/۴۳ تا ۰/۶۵ خرده‌مقیاس هویت تحصیلی دیررس در آزمون ۰/۵۶ تا ۰/۶۹ و برای خرده‌مقیاس هویت تحصیلی زودرس ۰/۴۹ تا ۰/۶۷ به‌دست آمد. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را تأیید کرد. بار عاملی گویه‌ها از ۰/۳۰ تا ۰/۶۷ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲، برای خرده‌مقیاس‌های هویت تحصیلی موفق ۰/۷۸، هویت تحصیلی سردرگم ۰/۶۸، هویت تحصیلی دیررس ۰/۷۴ و هویت تحصیلی دنباله‌رو ۰/۶۸ به‌دست آمد. حجازی، امانی و یزدانی (۱۳۹۰). شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی در پژوهش حاضر با توجه به ملاک کلانین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار بوده است ($X^2/df=1/59$ ، $GFI=0/97$ ، $AGFI=0/96$ ، $CFI=0/98$ ، $IFI=0/98$ ، $RMSEA=0/05$).

پرسشنامه سنجش خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان^۲ (SDL): پرسشنامه سنجش خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان (SDL) توسط فیشر، کینگ و تاگو^۳ (۲۰۰۱) ساخته شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۹ سؤال و شامل ۳ مؤلفه خودمدیریتی (سؤالات ۱ تا ۱۰)، تمایل به یادگیری (سؤالات ۱۱ تا ۱۹) و خودکنترلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۹) می‌باشد. این پرسشنامه بر اساس یک طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت با سؤالاتی مانند (وقتی با مشکلی روبرو می‌شوم نمی‌توانم آن را حل کنم به دنبال کمک می‌گردم) به سنجش خودراهبری افراد در یادگیری می‌پردازد. که سه خرده‌مقیاس را در برمی‌گیرد.

۱. Academic identity status (AIS)

۲. Self-directed learning questionnaire (SDL)

۳. Fisher, King & Tague

این خرده مقیاس‌ها عبارتند از خودکنترلی، رغبت به یادگیری، و خودمدیریتی اندازه‌گیری می‌کند. دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۱۴۵ می‌باشد. نمرات بالاتر نشان‌دهنده خودراهبری یادگیری بالاتر است. یافته‌های فیشر و همکاران (۲۰۰۱) در استرالیا نشان داد که پایایی کل این مقیاس به روش همسانی درونی ۰/۸۳ برای خرده مقیاس خودمدیریتی، ۰/۸۷ تمایل (رغبت) به یادگیری و خودکنترلی ۰/۸۰ می‌باشد. همچنین همبستگی بین ماده کل بین ۲۶ تا ۰/۸۴ بوده است. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است (فیشر و کینگ، ۲۰۱۰). پایایی فرم کوتاه این مقیاس به روش همسانی درونی در مطالعه نادی و سجادیان (۱۳۸۵) برای کل آزمون ۰/۸۲، خرده مقیاس خودمدیریتی ۰/۷۸، تمایل به یادگیری ۰/۷۱ و خودکنترلی ۰/۶۰ به دست آمده است. در پژوهش نادی و همکاران (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱، برای خرده مقیاس‌های خودمدیریتی ۰/۷۴، تمایل به یادگیری ۰/۸۱، و خودکنترلی ۰/۸۲ به دست آمد. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی در پژوهش حاضر با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار بوده است ($X^2/df=1/88$ ، $GFI=0/94$ ، $AGFI=0/92$ ، $JFI=0/92$ ، $CFI=0/92$ ، $RMSEA=0/04$). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۹، برای خرده مقیاس‌های خودمدیریتی ۰/۷۵، تمایل به یادگیری ۰/۷۴ و خودکنترلی ۰/۷۷ به دست آمد.

مقیاس نیازهای بنیادین روانشناختی در روابط^۱: این مقیاس توسط لاگواردیا^۲، ریان، کوچمن^۳ و دسی (۲۰۰۰) تدوین شده است. همچنین، این مقیاس از ۲۱ گویه تشکیل شده است که سه نیاز روانشناختی خودمختاری (۷ سؤال)، شایستگی (۶ سؤال) و ارتباط (۸ سؤال) را می‌سنجد. سؤال‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً درست (۵) تنظیم شده‌اند. دسی و رایان (۲۰۱۶) ضریب آلفای این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. اژه‌ای، خضری، آذر، بابایی و امانی (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ را برای خودمختاری ۰/۶۶، شایستگی ۰/۷۴ و ارتباط ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۰، برای خرده مقیاس‌های خودمختاری ۰/۷۸، شایستگی ۰/۶۴ و ارتباط ۰/۶۵ به دست آمد. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی در پژوهش حاضر با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار بوده است ($X^2/df=1/87$ ، $GFI=0/90$ ، $AGFI=0/92$ ، $TLI=0/90$ ، $JFI=0/94$ ، $CFI=0/90$ ، $RMSEA=0/06$).

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۴ ریو (۲۰۱۳): پرسشنامه درگیری تحصیلی در سال (۲۰۱۳) توسط ریو برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال است و ۴ مؤلفه درگیری عاملی (سوالات ۱ تا ۵)، درگیری رفتاری (سوالات ۶ تا ۹)، درگیری شناختی (سوالات ۱۰ تا ۱۳) و درگیری عاطفی (سوالات ۱۴ تا ۱۷) را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه در یک طیف هفت‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد. رضانی و خامسان (۱۳۹۶) شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو را بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پرسشنامه، برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش الگوی چهار عاملی زیربنای پرسشنامه را تأیید کرد. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار بوده است ($X^2/df=1/89$ ، $GFI=0/91$ ، $TLI=0/93$ ، $JFI=0/94$ ، $AGFI=0/95$ ، $CFI=0/95$ ، $RMSEA=0/06$). در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲، برای خرده مقیاس‌های درگیری عاملی ۰/۸۵، درگیری رفتاری ۰/۷۹، درگیری عاطفی ۰/۸۷ و درگیری شناختی ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶، برای خرده مقیاس‌های درگیری عاملی ۰/۷۹، درگیری رفتاری ۰/۶۸، درگیری عاطفی ۰/۸۳ و درگیری شناختی ۰/۸۵ به دست آمد.

۱. Psychological basic needs Inventory

۲. La Guardia

۳. Couchman

۴. Academic engagement questionnaire (AEQ)

به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اجرای پرسشنامه‌ها پس از اخذ مجوز و هماهنگی‌های لازم، به مدارس و کلاس‌های منتخب که به صورت خوشه‌ای انتخاب شده بودند، مراجعه شد و پس از ارائه توضیحات کوتاهی به دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌ها در خصوص چگونگی اجرای پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش و ضرورت همکاری صادقانه آن‌ها و عدم نیاز به ذکر نام و نام خانوادگی‌شان، پرسشنامه‌ها که با چیدمان تصادفی تهیه شده بودند در کلاس توزیع و به صورت گروهی اجرا شد. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها نزد پژوهشگر محرمانه خواهد ماند و فقط در جهت اهداف پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرند. در این پژوهش جهت محاسبه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و نیز محاسبه همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS ویرایش ۲۴ استفاده شد و جهت بررسی فرضیه‌ها و مدل پژوهش، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش ۲۱ اجرا شد.

یافته‌ها

از بین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش ۴۸/۵ درصد (۱۴۸ نفر) در رشته تجربی، ۱۳/۸ درصد (۴۲ نفر) در رشته ریاضی و ۳۷/۷ درصد (۱۱۵ نفر) در رشته انسانی مشغول به تحصیل بودند. از بین دانش‌آموزان پژوهش ۹/۲ درصد (۲۸ نفر) در گستره سنی ۱۷ سال، ۸۳/۳ درصد (۲۵۴ نفر) در گستره سنی ۱۸ سال و ۷/۵ درصد (۲۳ نفر) در گستره سنی ۱۹ سال بودند.

نتایج حاصل از نمودار جعبه‌ای^۱ برای بررسی مفروضه داده‌های پرت نشان داد که ۱۰ داده در کرانه بالا و ۵ داده در کرانه پایین قرار داشتند که در نهایت این ۱۵ داده حذف شدند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	کمینه	بیشینه	چولگی	کشیدگی
هویت تحصیلی موفق	۳۰/۸۱	۶/۳۱	۱۰	۴۵	-۰/۲۳۱	۰/۱۶۷
هویت تحصیلی دیررس	۳۱/۲۳	۶/۳۷	۱۲	۴۸	-۰/۲۴۶	۰/۵۳۹
هویت تحصیلی سردرگم	۲۴/۲۵	۵/۹۱	۹	۴۰	۰/۱۳۵	-۰/۲۰۷
هویت تحصیلی دنباله‌رو	۲۶/۶۰	۵/۳۳	۱۳	۴۰	۰/۰۰۳	-۰/۲۳۲
هویت تحصیلی	۱۱۲/۹۲	۱۶/۲۴	۴۵	۱۶۰	-۰/۴۱۸	۱/۶۶۸
خودمدیریتی	۳۶/۶۷	۵/۷۲	۱۰	۵۰	۳/۱۰۰	۲/۸۸
تمایل به یادگیری	۳۵/۲۱	۶/۸۹	۹	۹۰	-۰/۹۳۱	۲/۵۴۰
خودکنترلی	۳۸/۶۷	۶/۰۲	۱۰	۵۰	-۰/۳۵۷	۴/۱۰۹
خودراهبری یادگیری	۱۱۰/۵۶	۱۴/۵۸	۲۹	۱۷۲	۱/۱۵۴	۸/۰۴۱
خودمختاری	۳۲/۸۴	۷/۵۰	۱۰	۸۷	-۰/۴۷۲	۱/۸۴۴
شایستگی	۲۹/۰۸	۶/۰۵	۶	۴۲	-۰/۲۹۶	۰/۰۷۹
ارتباط	۳۹/۹۲	۷/۱۷	۲۰	۶۲	۰/۰۷۶	-۰/۱۹۹
خودتعیین‌گری	۱۰۱/۸۵	۱۶/۳۰	۳۹	۱۴۳	-۰/۰۴۲	۰/۰۶۵
درگیری عاملی	۲۷/۴۳	۵/۱۴	۵	۳۵	-۰/۸۳۴	۱/۰۷۰
درگیری عاطفی	۲۱/۵۱	۴/۷۸	۴	۲۸	-۰/۹۳۴	۱/۱۵۸
درگیری رفتاری	۲۲/۶۸	۵/۹۸	۴	۹۶	۵/۶۸۹	۷/۸۴
درگیری شناختی	۲۱/۹۲	۴/۴۴	۴	۲۸	-۰/۸۵۶	۱/۴۷۶
درگیری تحصیلی	۹۳/۵۶	۱۶/۱۲	۱۷	۱۶۸	-۰/۴۵۹	۲/۸۴۸

^۱. Boxplot

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و (انحراف استاندارد)، کمینه و بیشینه متغیرهای پژوهش آورده شده است. با توجه به جدول ۴-۴ میانگین نمره کل هویت تحصیلی ۱۱۲/۹۲ (و ۱۶/۲۴)، خودراهبری یادگیری ۱۱۰/۵۶ (و ۱۴/۵۸)، خودتعیین‌گری ۱۰۱/۸۵ (و ۱۶/۳۰) و درگیری تحصیلی ۹۳/۵۶ (و ۱۶/۱۲) می‌باشد. هم‌چنین فرض نرمال بودن بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۶) با استفاده از آماره چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که قدرمطلق چولگی برای همه متغیرهای پژوهش کمتر از ۳ و قدرمطلق کشیدگی نیز برای همه متغیرهای پژوهش کمتر از ۱۰ می‌باشد. بنابراین تخطی از مفروضه نرمال بودن در داده‌های پژوهش حاضر قابل مشاهده نیست. مؤلفه‌های هویت تحصیلی موفق و دنباله‌رو با درگیری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($P \leq 0/001$). به عبارت دیگر هر چه هویت تحصیلی دانش‌آموزان موفق و دنباله‌رو باشد درگیری تحصیلی آن‌ها نیز بیشتر است و بالعکس. بین هویت تحصیلی دیررس و نمره کل هویت تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه‌ای وجود نداشت ($P \geq 0/05$). بین مؤلفه هویت تحصیلی سردرگم با درگیری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد ($P \leq 0/001$). به عبارت دیگر هر چه هویت تحصیلی دانش‌آموزان سردرگم باشد درگیری تحصیلی آن‌ها نیز کمتر است و بالعکس. هم‌چنین بین مؤلفه‌های خودراهبری یادگیری با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($P \leq 0/001$). به عبارت دیگر هر چه خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان بیشتر باشد درگیری تحصیلی آن‌ها نیز بیشتر است و بالعکس. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که روابط بین مؤلفه‌های خودتعیین‌گری با درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود ($P \leq 0/001$). برای بررسی روابط خطی بین متغیرها از روش ترسیم نمودار پراکندگی^۱ استفاده شود. نتایج حاصل از نمودار پراکندگی نشان داد که، رابطه بین متغیرها خطی است. برای بررسی عدم وجود هم‌خطی چندگانه از آماره تحمل^۲ و عامل افزایش واریانس^۳ (VIF) استفاده شود. در پژوهش حاضر آماره‌های تحمل و عامل افزایش واریانس برای هیچ‌کدام از متغیرهای هویت تحصیلی (۰/۹۳)، خودراهبری یادگیری (۰/۷۵)، خودتعیین‌گری (۰/۳۲) از ۰/۱ کوچکتر و از ۱۰ بزرگتر نبود. بنابراین، هم‌خطی چندگانه در بین متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد. نتایج حاصل از آزمون دوربین واتسون^۴ (DW) برابر ۱/۹۶ بود که نشان داد مفروضه استقلال داده‌ها به درستی رعایت شده است.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی برای بررسی میانجی‌گری خودتعیین‌گری

شاخص‌ها	نام شاخص	مدل پیشنهادی	مدل تأییدی نهایی	برازش قابل قبول
	22	۲۷۴/۳۲۷	۲۰۰/۳۴۸	بزرگتر از ۵ درصد
شاخص‌های برازش مطلق	GFI	۰/۸۹	۰/۹۱	$\geq 0/9$
	AGFI	۰/۸۴	۰/۸۸	$\geq 0/9$
	NNFI	۰/۸۰	۰/۹۰	$\geq 0/9$
شاخص‌های برازش تطبیقی	NFI	۰/۸۰	۰/۹۰	$\geq 0/9$
	CFI	۰/۸۳	۰/۹۱	$\geq 0/9$
	IFI	۰/۷۴	۰/۹۱	۱-۰
شاخص‌های برازش مقتصد	RMSEA	۰/۰۹	۰/۰۷	$\leq 0/01$
	CMIN/DF	۳/۸۶۴	۲/۸۹۹	مقدار بین ۱ تا ۳
درجه آزادی	DF	۹۱	۷۲	-

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازندگی در نتیجه آزمون الگوی پیشنهادی آورده شده اند. بنابراین با توجه به نامطلوب بودن شاخص‌های برازش مطلق، شاخص‌های برازش تطبیقی و شاخص‌های برازش مقتصد

۱. scatter plot

۲. tolerance

۳. variance inflation factor (VIF)

۴. Durbin-Watson

دست به اصلاح مدل زدیم در نهایت با حذف مسیرهای ضعیف (مسیر مستقیم هویت تحصیلی به درگیری تحصیلی) مدل اصلاحی از برازش مطلوب برخوردار شود. همانطور که مشاهده می‌شود در مدل تأییدی نهایی مقدار χ^2 (22) معنی‌دار شده است، اما از آنجا که در نمونه‌های بزرگ این شاخص معمولاً معنی‌دار است و نمی‌توان آن را به‌عنوان ملاکی مطمئن در جهت بررسی برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها در نظر گرفت. هم‌چنین، سایر شاخص‌های برازندگی، مانند نسبت مجذور χ^2 به درجه آزادی (df/22) با مقدار ۰/۶۱۶، شاخص برازندگی افزایشی^۲ (IFI) با مقدار ۰/۹۱، شاخص برازندگی تطبیقی^۳ (CFI) با مقدار ۰/۹۱، شاخص نیکوی برازش^۴ (GFI) با مقدار ۰/۹۰، شاخص برازش هنجار شده یا شاخص توکر-لویس^۵ (NNFI=۰/۹۰)، شاخص نیکوی برازش تعدیل یافته^۶ (AGFI=۰/۸۷)، شاخص برازندگی هنجار شده^۷ (NFI=۰/۹۰) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب^۸ (RMSEA) با مقدار ۰/۰۶ حاکی از برازش مطلوب الگوی تأییدی نهایی با داده‌ها است.

جدول ۳. ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	خودمختاری	شاخصی	ارتباط	خودتعیین‌گری	درگیری عامی	درگیری عاطفی	درگیری رفتاری	درگیری شناختی	درگیری تحصیلی
هویت تحصیلی موفق	**۰/۲۰	**۰/۱۴	۰/۱۲	**۰/۲۰	**۰/۲۸	**۰/۳۵	**۰/۲۴	**۰/۳۱	**۰/۳۶
هویت تحصیلی دیررس	**۰/۱۹	**۰/۱۹	-۰/۰۵	*-۰/۱۹	۰/۰۳	**۰/۲۱	۰/۰۶	-۰/۰۴	-۰/۰۵
هویت تحصیلی سردرگم	**۰/۲۵	**۰/۲۰	-۰/۱۱	**۰/۲۵	*-۰/۱۴	**۰/۲۳	**۰/۲۱	**۰/۲۵	**۰/۲۶
هویت تحصیلی دنباله‌رو	**۰/۱۴	۰/۰۱	-۰/۰۷	-۰/۰۷	*۰/۱۳	**۰/۱۲	**۰/۱۶	*۰/۱۰	**۰/۱۷
هویت تحصیلی خودمدیریتی	**۰/۱۴	-۰/۰۹	-۰/۰۲	*-۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۹
تمایل به یادگیری	**۰/۲۰	**۰/۱۹	**۰/۱۱	**۰/۲۱	**۰/۲۸	**۰/۲۸	**۰/۲۹	**۰/۳۷	**۰/۴۱
خودکنترلی	*۰/۱۲	*۰/۱۲	**۰/۱۱	**۰/۱۵	**۰/۲۴	**۰/۲۸	**۰/۲۸	**۰/۳۵	**۰/۳۶
خودراهبری یادگیری	**۰/۱۹	**۰/۲۱	۰/۱۶	**۰/۲۴	**۰/۳۷	**۰/۳۷	**۰/۳۵	**۰/۴۵	**۰/۴۸

*P≤۰/۰۵ **P≤۰/۰۰۱

1 . Chi- Square

2 . incremental of fit index

3 . comparative of fit index

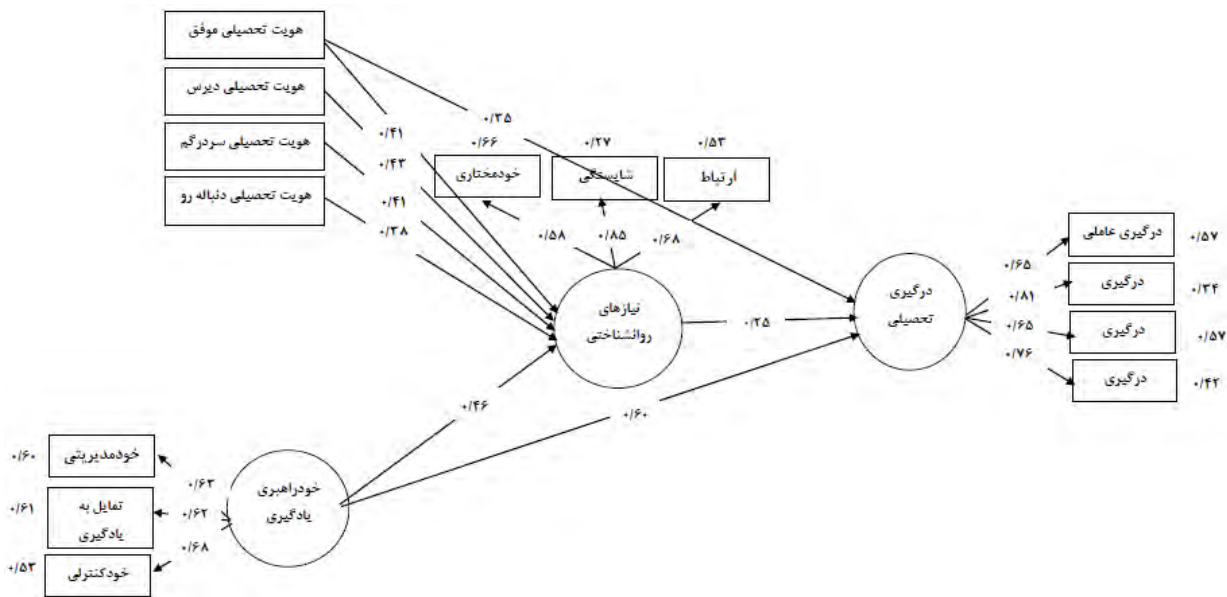
4 . goodness of fit index

5 . tucker - lewis index

6 . adjusted goodness of fit index

7 . normal of fit index

8 . root mean square error of approximation



شکل ۲. برازش مدل نهایی با میانجی‌گری خودتعیین‌گری به درگیری تحصیلی

جدول ۴. پارامترهای اندازه‌گیری روابط غیر مستقیم در مدل اصلاح شده نهایی با نقش میانجی خودتعیین‌گری

مسیرها	β	B	S.E	CR	P
هویت تحصیلی موفق به درگیری تحصیلی	۰/۱۰۶	۰/۳۴۱	۰/۱۰۱	۳/۳۷	۰/۰۰۷
هویت تحصیلی دیررس به درگیری تحصیلی	-۰/۱۰۷	-۰/۲۶۵	۰/۰۶۵	-۴/۰۷	۰/۰۰۳
هویت تحصیلی سردرگم به درگیری تحصیلی	-۰/۱۰۲	-۰/۲۷۸	۰/۰۸۵	-۳/۲۷	۰/۰۰۹
هویت تحصیلی دنباله رو به درگیری تحصیلی	-۰/۰۹۵	-۰/۲۸۹	۰/۰۹۹	-۲/۹۱	۰/۰۰۵
خودراهبری یادگیری به درگیری تحصیلی	۰/۱۱۵	۰/۳۶۷	۰/۰۸۱	۴/۵۳۰	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که وزن رگرسیونی استاندارد و غیر استاندارد مؤلفه‌های مربوط به هر سازه (متغیر مشاهده پذیر) و سازه‌های (مکنون) ارائه شده است. بر این اساس ضریب استاندارد و غیر مستقیم هویت تحصیلی موفق به درگیری تحصیلی ۰/۱۰۶، هویت تحصیلی دیررسی به درگیری تحصیلی -۰/۱۰۷، هویت تحصیلی سردرگم به درگیری تحصیلی -۰/۱۰۲، هویت تحصیلی دنباله رو به درگیری تحصیلی -۰/۰۹۵ و خودراهبری یادگیری به خودتعیین‌گری ۰/۱۱۵ می‌باشد. با توجه به سطح خطای کمتر از $P \leq ۰/۰۱$ در رابطه با تمام متغیرها می‌توان چنین برداشت کرد که تمام متغیرها در سطح معنی‌دار $P \leq ۰/۰۱$ درصد دارای ارزش بیشتر از صفر هستند. نتایج همچنین بیانگر آن است که ۲۰ درصد از تغییرات مربوط به خودتعیین‌گری توسط هویت موفق، دیررس، سردرگم و دنباله رو و خودراهبری یادگیری تبیین می‌شود. بر این اساس حدود ۳۷ درصد تغییرات مربوط به درگیری تحصیلی توسط مؤلفه‌های هویت تحصیلی، خودراهبری یادگیری و خودتعیین‌گری تبیین می‌شود.

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مدل درگیری تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و خودراهبری یادگیری با میانجی‌گری خودتعیین‌گری بود. نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که بین هویت تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. به‌طور کلی نتایج نشان داد. رابطه مستقیم هویت تحصیلی بر درگیری تحصیلی تأیید نشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر برای مثال (لاکی و همکاران، ۲۰۱۳؛ پله‌رون، ۲۰۱۳؛ جسرپرسن و همکاران، ۲۰۱۳؛ لیاثو و همکاران، ۲۰۱۵؛ درنا و همکاران، ۲۰۱۷) همخوانی ندارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت هویت تحصیلی سردرگم، دنباله‌رو و دیررس که نماد به تأخیر انداختن، فقدان اکتشاف و تعهد و عمل‌شانه خالی کردن از مسئولیت‌های محوله است که به بهترین نحو به عنوان یک رویکرد موقعیتی در قبال زندگی فردی و تحصیلی مشخص می‌شود و شامل راهبرد مقابله‌ای مبتنی بر هیجان می‌باشند. هویت تحصیلی سردرگم با سطوح پایین تعهد، عزت نفس تحصیلی پایین و خودپنداره تحصیلی بی‌ثبات در ارتباط می‌باشد. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان سردرگم و دارای هویت تحصیلی دیررس به طور کلی به آینده با پیامدهای درازمدت انتخاب‌های خود توجه زیادی نمی‌کنند. آنان تعهدی در قبال انتخاب‌های خود نشان نمی‌دهند و فقط زمانی نسبت به چیزی جدیت نشان می‌دهند که شرایط بیرونی آن را تحمیل کند. لذا مهمترین عاملی که باعث افزایش درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود انگیزش درونی است. زمانی که دانش‌آموزان دارای هویت تحصیلی سردرگم، دنباله‌رو و هویت تحصیلی دیررس انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری در قبال نظام آموزشی و یادگیری را ندارند در کوتاه مدت انگیزه‌های بیرونی می‌تواند اثربخش لازم را داشته باشند؛ ولی در بلندمدت از میزان اثربخشی آنها کاسته می‌شود. زمانی که دانش‌آموزان در سنین نوجوانی با فرایند چندبعدی تجربه فشارهای روان‌شناختی ناشی از بلوغ، گروه همسالان، ارتباط با والدین، تمایز یافتگی و عملکرد تحصیلی مواجهه می‌شوند و والدین و معلمین عملکرد تحصیلی را به عنوان مهمترین ملاک تعهد و مسئولیت‌پذیری در نظر می‌گیرند آنها دچار یک اضافه بار نقش روان‌شناختی (در ابعاد فردی، اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی) می‌شوند که می‌تواند بر میزان خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی و تمایل به یادگیری و درگیری تحصیلی آنها اثرگذار باشد. بنابراین عدم رابطه مستقیم بین هویت تحصیلی و درگیری تحصیلی به خاطر دلایل بالا قابل توجیه به نظر می‌رسد.

نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که بین خودراهبری یادگیری و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. رابطه مستقیم و غیرمستقیم خودراهبری یادگیری بر درگیری تحصیلی تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر برای مثال (درنا و همکاران، ۲۰۱۷؛ دان و کندی، ۲۰۱۹؛ موریرا و لی، ۲۰۲۰ و یا- تی، ۲۰۲۰) همخوانی ندارد.

در بررسی اثرات متغیرهای پژوهش بر درگیری تحصیلی، مشخص شد خودراهبری یادگیری، بالاترین اثر مستقیم را بر درگیری تحصیلی دارد. همچنین در زمینه اثرات غیرمستقیم نیز خودراهبری یادگیری بیشترین اثر غیرمستقیم را بر درگیری تحصیلی دارد که مشخص می‌شود اثر واسطه‌ای خودتعیین‌گری بر درگیری تحصیلی، بیش از سایر متغیرها دارد. درباره اثرات کل نیز متغیر خودراهبری یادگیری دارای بیشترین اثر بر درگیری تحصیلی است. نتایج به دست آمده از این پژوهش با یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها از جمله؛ پاپان تیمان و دارا (۲۰۱۸) مبنی بر اهمیت خودراهبری یادگیری و تأثیر آن بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مورد یادگیریشان، مطابقت می‌کند. دلیل این امر را می‌توان چنین تبیین کرد که دانش‌آموزان با ارزیابی و نظارت رفتار خود برای یادگیری بیشتر اقدام می‌کنند، همان‌طور که سلیموویچ، سلیموویچ و اوپیک (۲۰۱۷)، پرایس (۲۰۱۶) نیز به این نتیجه دست یافتند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت، خودراهبری یادگیری مجموعه وسیعی از توانمندی‌های شناختی، روان‌شناختی و اجتماعی دارند که از نتیجه موقعیت‌های تجربی و واقعی در طول زندگی حاصل می‌شود (دان و کندی، ۲۰۱۹). خودراهبری یادگیری تمایل به یادگیری را افزایش می‌دهد، مهارت‌های شخصی بیشتر یا اعمال اجرایی تنظیم یافته‌تر را موجب می‌شود، بصیرت را وسعت می‌دهد و خلاقیت را در راستای مفید هدایت می‌کند. بدین معنا که دانش‌آموزانی که خودراهبری یادگیری بالایی از خود نشان می‌دهند درگیری تحصیلی بالاتری دارند. به ویژه اینکه درگیری تحصیلی (اشتیاق تحصیلی) به طور کلی به مشارکت فعال دانش‌آموز در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد و عامل مهمی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است (پرایس، ۲۰۱۶).

نتایج به دست آمده نشان داد که بین خودتعیین‌گری و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. رابطه مستقیم خودتعیین‌گری بر درگیری تحصیلی تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر برای مثال (پارکر و همکاران، ۲۰۱۰؛ وینسن و ریان، ۲۰۱۰؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ ولترز و همکاران، ۲۰۱۴؛ وهمایر، ۲۰۱۴؛ اریکسون و همکاران، ۲۰۱۵؛ مارتینکا و کیممانا، ۲۰۱۶؛ دان و کندی، ۲۰۱۹) همخوان است.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، ادراک شایستگی، خودمختاری و ارتباط (خرده مقیاس‌های خودتعیین‌گری) که خودمختاری یعنی پردازش یکپارچه‌ای امکان‌پذیرها و تطبیق این امکان‌پذیرها با احساسات، نیازها و محدودیت‌ها و وقتی افراد خودمختار عمل می‌کنند، عمیق‌تر درگیر فعالیت‌ها می‌شوند نیز پر بارتر می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۷)، شایستگی، نیاز روان‌شناختی به

داشتن تعامل مؤثر با محیط برای تولید پیامدهای مطلوب و جلوگیری از پیامدهای نامطلوب است که بیانگر گرایش برای به کار بردن استعدادها و مهارت‌ها و در انجام این کار، دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌هاست و ارتباط نیاز به برقراری پیوندها و دلبستگی‌های عاطفی با دیگران است و بیانگر میل به مرتبط بودن عاطفی و درگیر بودن در روابط صمیمانه می‌باشد (رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ ونزل، ۲۰۱۲) و این سه عامل به عنوان باورهایی در مورد توانایی‌های شخصی برای سازمان دادن و طی کردن مسیرهای عمل به منظور دستیابی به پیشرفت تعریف شده است. شایستگی ادراک شده را به عنوان باورهای افراد در مورد توانایی‌هایشان برای تولید انتخابی سطح عملکرد می‌داند که تلاش برای تأثیر و مهار بر رویدادهایی است که بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد. باور به تعیین‌گری مشخص می‌کند که مردم چگونه احساس می‌کنند، فکر می‌کنند، خودشان را بر می‌انگیزانند و چگونه رفتار می‌کنند (هارتر، ۱۹۸۲). دانش‌آموزان با خودتعیین‌گری پایین که همواره از ارزیابی توسط دیگران می‌ترسند و چشم داشت‌های غیر واقع بینانه‌ای از خود، دنیا دارند. در واقع درباره آینده و به ویژه درباره ناتوانایی‌های خود در به دست آوردن نتایج خوشایند و حل مشکلات بدبین می‌باشند. که تمام این ویژگی‌ها نشان دهنده درگیری تحصیلی پایین می‌باشد (گاملاو-لاودرس و همکاران، ۲۰۱۷).

یافته پژوهش نشان داد که هویت تحصیلی، خودراهبری یادگیری و خودتعیین‌گری به طور مستقیم و غیرمستقیم ۳۷ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال (اریکسون و همکاران، ۲۰۱۵؛ مارتینکا و کیممانا، ۲۰۱۶؛ دان و کندی، ۲۰۱۹؛ موریرا و لی، ۲۰۲۰ و یا-تی، ۲۰۲۰) همخوانی دارد.

می‌توان نتیجه گرفت که فرآیند رشد هویت تحصیلی را باید هم فردی و هم بازتابی از محیط بزرگتر فرهنگی تلقی کرد. نوجوانانی که ارزش‌های پذیرفته شده توسط خود را که مبنای رشد هویت مثبت برای آنها بوده درونی کرده‌اند از شایستگی و خودمختاری بالاتری برخوردارند. البته به این نکته نیز باید اشاره شود که افراد دارای نمرات بالا در سبک هویت تحصیلی دنباله‌رو، با هنجارهای جامعه عمل می‌کنند؛ اگر هنجارها مثبت بوده، این افراد نیز رفتار مثبت از خود بروز خواهند داد؛ اما در صورتی که هنجارها و فرهنگ یک جامعه به سمتی دیگر حرکت کند، این افراد نیز همسو با فرهنگ غالب به مسیری دیگر سوق داده می‌شوند. از سوی دیگر خودراهبری یادگیری بر حضور فعال در یادگیری، پشتکار در مواجهه با تکالیف دشوار، درک مطلب، رویکردهای یادگیری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد و باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در واقع توسعه خودراهبری یادگیری، نقش مهمی در تسهیل تغییرهای مفهومی، سازماندهی دانش علمی در ساختارهای شناختی و فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند و فهم ارتباط باورهای دانش‌آموزان با عوامل تأثیرگذار در محیط یادگیری به تبیین موفقیت‌ها و مشکلات دانش‌آموزان در کلاس درس کمک می‌کند و برای بهبود آموزش و درگیری تحصیلی مؤثر است (بوهل، ۲۰۰۸).

این پژوهش مانند دیگر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی بوده است. محدودیت‌هایی پژوهش حاضر به شرح زیر می‌باشند: مطالعه حاضر روی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم صورت گرفته است. بنابراین، در تعمیم نتایج این پژوهش به سایر دانش‌آموزان باید احتیاط صورت گیرد، برای بررسی برازندگی الگوی پیشنهادی در این پژوهش از روش الگویابی معادلات ساختاری استفاده شده است. بنابراین، در به کار بردن روابط علت و معلولی بین متغیرها باید احتیاط نمود و عوامل مؤثر در پیش‌بینی درگیری تحصیلی در این پژوهش با تکیه بر دیدگاه روان‌شناسی تربیتی بررسی شد، بنابراین سایر عوامل که از دیدگاه‌های مختلف می‌توان درباره آن تحقیق کرد، در این پژوهش استفاده نشد. نتایج این پژوهش تلویحات عملی مهمی در پی دارد. برای مثال، پیشنهاد می‌شود مدیران، سیاست‌گذاران آموزشی و آموزش عالی، اساتید، مربیان، روانشناسان و مشاوران تحصیلی بر مفهوم‌پردازی، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای با هدف پرورش خودراهبری یادگیری و خودتعیین‌گری به منظور تسهیل کارکرد روانی مثبت در محیط و بستر آموزشی تأکید نمایند. اجرای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر ارتقاء خودمدیریتی، خودکنترلی و ایجاد تقویت‌کننده‌های بیرونی و انگیزش‌های درونی به همراه خودمختاری، شایستگی و تمایل به یادگیری نه تنها درگیری تحصیلی را بهبود می‌بخشد بلکه همزمان از بروز پیامدهای منفی مانند افت تحصیلی، غیبت و فرسودگی تحصیلی جلوگیری می‌کند.

References

- Aegean J, Khezri Azar., Babaei, M., and Amani, J. (2008). Structural pattern of relationships between supports for teacher perceived autonomy, basic psychological needs, intrinsic motivation, and effort. *Journal of Research in Mental Health*, 2 (4), 47-56. [Persian]. [Link]
- Appleton J, Christenson SL, Kim D & et al. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. [Link]
- Arendt CS, Cawley P, Buhler AV & et al. (2010). Learning Bridge: Curricular Integration of Didactic and Experiential Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(3), 48- 55. [Link]
- Buehl M. (2000) "Assessing the multi dimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures. In M.S, iii ee. (E.), Knowin,, knowleee and ñeiefs". *Epis temological studies across diverse cultures*, 41(2), 65-112. [Link]
- Camelo-Lavadores A K, Sanchez-Escobedo P, Pinto-Sosa J, (2017). Academic Self-Efficacy of High Achieving Students in Mexico, *Journal of Curriculum and Teaching*, 6 (2), 84-89. [Link]
- Christenson SL, Reschly AL& Wylie C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. [Link]
- Deci EL & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [Link].
- Deci EL & Ryan, R. M. (2016) "ttt iii zigg steeents' motivation in the era of testing and pressure: a Self-eetermiaation therry eerseectfee," in *Buildigg Att onomoss Learners: Perspectives From Research and Practice Using self-Determination theory*, eds W. C. Liu, J. C. K. Wang, and R. M. Ryan (Singapore: Springer), PP: 9-29. [Link]
- Drennan J, Clarke M, Hyde A & et al. (2017). Academic Identity in Higher Education, *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. 4 (1), 1-25. [Link]
- Dunna TJ, Kennedy M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & Education*, 137, 104-113. [Link]
- Erickson AS, Noonan PM, Zheng C & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45-54. [Link]
- Finn JD. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. DOI: 10.2307/1170412[Link]
- Fisher M J & J. King (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30, 44-48.[Link]
- Fisher MJ, King A & Tague, Z. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525. [Link]
- Gagne M. (2014). *The oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. New York: Oxford University Press. [Link]
- Graham A & Anderson, K. A. (2008). I have to be three steps ahead: academic identity gifted African American male students in an urban high school the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Review*, 40, 472- 499. [Link]
- Hassanpour Khairabadi A, Seif Naraghi M, Jafari M & et al. (2011). Evaluation and comparison of the relationship between autonomy skills and quality of life in male students with hearing impairment and without injury in middle school in Tehran in the academic year of 2009-2010. *Journal of Exceptional Psychology*, 1 (2), 49-72. [Persian]. [Link]
- Hejazi E, Amani H & Yazdani MJ. (2011.) Evaluation of psychometric properties of the questionnaire the status of academic identity in Iranian students. *Psychological methods and models*, 2 (5,) 1-15. [Link]

- Hendry GD, Ginns P. (2010). Readiness for self-directed learning: validation of a new scale with medical students. *Med Teach*, 31, 918-20. [Link]
- Hollett RC, Gignac GE, Milligan S & et al. (2020). Explaining lecture attendance behavior via structural equation modeling: Self-Determination Theory and the Theory of Planned Behavior. *Learning and Individual Differences*, 81, 101907. [Link]
- Hooman HA. (2009). *Structural Equation Modeling Using LISREL Software*, Tehran: Samat Publications. [Persian]. [Link]
- Jespersen K, Kroger K & Martinussen M. (2013). Identity Status and Ego Development: A Meta-Analysis. *An International Journal of Theory and Research*, 13 (3), 228-241. [Link]
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford. [Link]
- Kline RB. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York : The Guilford Press, [2016] [Link]
- La Guardia JG, Ryan RM, Couchman CE & et al. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 79(3), 367. [Link]
- Laghi F, Baiocco R, Lonigro A & et al. (2013). Exploring the Relationship between Identity Status Development and Alcohol Consumption among Italian Adolescents. *The Journal of Psychology*, 147 (3), 277-292. [Link]
- Lam SF, Jimerson S, Shin H & et al. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153. [Link]
- Liao HW, Bluck S & C2en,, C. L. (2015). Yongg Women in Toaay's Taiaa n: Relation of Identity Status and Redemptive Narration to Psychological Well-Being. *Sex Roles*, 73 (5), 258-272. [Link]
- Linnenbrink E & Pintrich PR. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137. DOI: 10.1080/10573560308223. [Link]
- Martineka D & Kipmana, U. (2016). Self-determination, Self-efficacy and Self-regulation in School: A Longitudinal Intervention Study with Primary School Pupils *Sociology Study*. *Journal of Sociology Study*. 6 (2), 124-133. [Link]
- Milyavskaya M & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of selfdetermination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391. [Link]
- Moreira PA, Lee VE. (2020). School social organization influences adolescents' cognitive engagement with school: The role of school support for learning and of autonomy support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101885. [Link]
- Nadi MA & Sajjadian, A. (2006). Standardization of self-directed learning scale in learning about female high school students in Isfahan, *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 5 (4), 111-134. [Persian]. [Link]
- Nadi MA and Sajjadian, A. (2006). Validation of the Learning Self-Leadership Readiness Scale for Medical and Dental Students. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (6), 174-182. [Persian]. [Link]
- Nota L, Ferrari L, Soresi S & Wehmeyer M. (2007). Selfdetermination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-65. [Link]
- Papanthymon A & Darra, M. (2018). Student self-assessment in higher Education: The international experience and the Greek example. *Journal of Education*, 8(6), 130-147. [Link]

- Parker SL, Jimmieson NL & Amiot CE. (2010). Self- determination as a moderator of demands and control: Implications for employee strain and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 76(1), 52-67. [Link]
- Pellerone M. (2013). Identity Status, Coping Strategy and Decision Making Process among Italian University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1399-1408. [Link]
- Price K. (2016). The Effects of Assessment on Academic performance. (Submitted in partial fulfillment of the Requirements for the Degree of master of Education). [Link]
- Qasemi. (2011). "Estimation of optimal sample size in structural equation models and evaluation of its adequacy for social researchers", *Iranian Journal of Sociology*, 12 (4), 138-161. [Persian]. [Link]
- Radnitzer K. (2010). Emotional Intelligence and Self-Directed Learning Readiness among College Students Participating in a Leadership Development Program. *Journal of Leadership Development*, 12 (8), 124-130. [Link]
- Rahimi M & Farhadi S. (2017). The mediating role of academic motivation in the relationship between academic identity and dimensions of emotional well-being. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 9 (2), 36-20. [Persian]. [Link]
- Rahmani MN, Mohammadi M, Naseri Jahromi & et al. (2015). The mediating role of academic values in the relationship between students' learning self-direction and their perception of the quality of faculty members' performance. *Journal of Psychological Methods and Models*, 6 (19), 13-30. [Persian]. [Link]
- Ramezani M & Khamsan A. (2017). Psychometric Indicators of Rio 2013 Academic Conflict Questionnaire: Introducing Factor Conflict. *Educational Measurement Quarterly*, 8 (29), 185-204. [Persian]. [Link]
- Reeve J & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. [Link]
- Roeser RW & Lau S. (2002). On academic identity formation in middle school setting during early adolescence. In T. M. Brinthaupt & R.P. Lipka (eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (91-131). Albany: State University of New York Press. [Link]
- Ryan RM & Deci EL. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics. [Link]
- Ryan RM & Deci EL. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1157- 1586. [Link]
- Selimovic Z, Selimovic H & Opic. S. (2017). Development of social skills among elementary school children. *International Journal of cognitive Research in science, Engineering and Education*, 6 (1), 17-29. [Link]
- Silva MN, Marques MM & Teixeira PJ. (2014). Testing theory in practice: The example of self-determination theory-based interventions. *European Health Psychologist*, 16(5), 171-180. [Link]
- Vakilian M. (2008). *Life Skills*. Tehran: Payame Noor University Press. [Persian]. [Link]
- Van Lange PAM, Kruglanski AW & Higgins T. (2012). *Handbook of Theories of Social Psychology*. London: SAGE Publications Ltd. [Link]
- Wang JL, Zhang D & Jakson, L.A. (2013). Influence of self-esteem, locus of control, and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers. *Journal of Applied social psychology*, 43 (7), 1428-1435 [Link]

- Wang M & Eccles JS. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. [Link]
- Was CA & Isaacson RM. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105. [Link]
- Wehmeyer ML. (2014). Self- Determination: A Family Affair. *Family Relations*, 63(1), 178-184. [Link]
- Wehmeyer ML & Field S. (2007). *Selfdetermination: Instructional and Assessment Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. [Link]
- Wehmeyer ML. (2006). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3), 113-120. [Link]
- Weinstein N & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomoustivation for prosocial behavior and its influence on wellbeing for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222-244. [Link]
- Welters R, Mitchell W & Muysken, J. (2014). Self determination theory and employed job search. *Journal of Economic Psychology*, 44, 34-44. [Link]
- Wentzel K. (2012). Part III Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. [Link]
- Yuan HB, Williams BA & Fang JB. (2011). Chinese Baccalaureate Nursing Students' Readiness for Self-Directed Learning. *Nurse Education Today*. 8 (2), 61-70. [Link]

