www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Investigating the Relationship Between Learning Strategies and Students' Academic Enthusiasm with the Mediating Role of Goal Orientation in Shiraz University of Medical Sciences

Saeid Mazloumian*[1], Hadis Ebrahimi[1]

[1] *Department of Educational Science, Payeme Noor University,Tehran, Iran*

**Corresponding author: Saeid Mazloumian, Phd. Associate Professor of Department of Educational Science, Payeme Noor University,Tehran, Iran. Email: S.mazloumian@Gmail.com*

Article Info

Keywords: *Learning strategies, Goal orientation, Academic enthusiasm, Academic engagement, Student, Medical sciences*

Abstract

Introduction: Academic enthusiasm is one of the most important indicators of academic quality. The recognition of teachable factors associated with that in medical sciences is of high importance due to their strong link with clinical practice and ensuring community health, therefore the purpose of this study was to investigate the relationship between learning strategies and academic enthusiasm with regard to the mediating role of goal orientation among students of Shiraz University of Medical Sciences.

Methods: This was an applied research and in terms of collecting data, it was a descriptive-correlational research. The statistical population consisted of students of the Nursing and Midwifery, Shiraz University of Medical Sciences in the 2017-2018 academic year. The sampling method was stratified random. Using Morgan table, the sample size was 260 people. For data collection, the Pintrich and Digroot Learning Strategies Questionnaire (1990), Buffard et al.'s Goal Orientation Questionnaire (1998), and Fredericks & Blumenfeld Academic Enthusiasm Questionnaire (2004) were used. In this study Cronbach's alpha coefficient was used to ensure the reliability of the subscales.

Results: The results showed that the fit of academic enthusiasm model in the present study is at a relatively desirable level. In this study, the components of learning strategies (cognitive and metacognitive strategies-resource management) have an indirect and significant effect on academic enthusiasm through mediation goal orientation (mastery, performance and avoidance of failure). Among the components of goal orientation, mastery goals showed the most direct effect on academic enthusiasm and among the dimensions of learning strategies, cognitive strategy has the most indirect effect on academic enthusiasm

Conclusions: Learning strategies with goal orientation mediation are important factors in improving and increasing students' academic eagerness. Therefore, it is recommended to pay attention to the factors of learning strategies and goal orientation in order to push and increase students' academic eagerness.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۵، شماره ۶، ۱۴۰۱
صفحات: ۵۸۰-۵۹۱

بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی جهت گیری هدف در دانشگاه علوم پزشکی شیراز

سعید مظلومیان *[1]، حدیث ابراهیمی [2]

[1] گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

*نویسنده مسوول: سعید مظلومیان ، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. ایمیل: S.mazloumian@Gmail.com

چکیده

مقدمه: اشتیاق تحصیلی یکی از شاخص های مهم کیفیت دانشگاهی محسوب می شود و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن در رشته های علوم پزشکی، به علت رابطه‌ی قوی آن‌ها با عملکرد بالینی و تأمین سلامت جامعه حائز اهمیت است. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز انجام شد.

روش ها: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری را دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تشکیل می‌داد. روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی طبقه‌ای بود. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان، ۲۶۰ نفر در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های راهبردهای یادگیری پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، جهت‌گیری هدف بوفارد و همکاران(۱۹۹۸) و اشتیاق تحصیلی فریدریکز و بلومنفیلد (۲۰۰۴) استفاده گردید. جهت اطمینان از پایایی خرده مقیاس‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که برازش مدل اشتیاق تحصیلی در پژوهش حاضر در سطح نسبتاً مطلوبی می‌باشد و مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی-مدیریت منابع) از طریق واسطه‌گری جهت‌گیری هدف (تسلط، عملکرد و اجتناب از شکست) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و معنادار می‌باشند. از میان مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف، اهداف تسلطی، بیشترین اثر مستقیم را بر اشتیاق تحصیلی و در بین ابعاد راهبردهای یادگیری، راهبرد شناختی بیشترین اثر غیرمستقیم را بر اشتیاق تحصیلی دارد.

نتیجه گیری: راهبردهای یادگیری با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف، عواملی مهمی در بهبود و افزایش اشتیاق تحصیلی دانشجویان هستند. از این رو توجه به عوامل راهبردهای یادگیری و جهت‌گیری هدف جهت سوق دادن و افزایش اشتیاق تحصیلی دانشجویان توصیه و تأکید می‌گردد.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری، جهت‌گیری هدف، اشتیاق تحصیلی، درگیری تحصیلی، دانشجو، علوم پزشکی

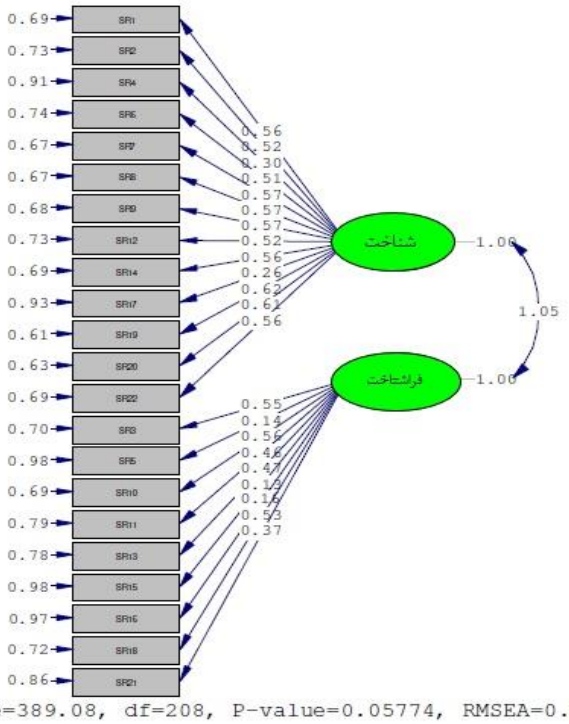
مقدمه

یادگیری یکی از موضوعات مهم و مورد علاقه روان شناسان و علمای تعلیم و تربیت بوده و آنها تلاش می‌کنند تا ابعاد پیچیدگی‌های یادگیری را شناخته و تسهیل نمایند(۱). عوامل مختلفی بر عملکرد تحصیلی افراد تأثیر می‌گذارند که متخصصان آن‌ها را به چهار دسته شامل عوامل فردی، عوامل آزمایشگاهی، عوامل خانوادگی و عوامل اجتماعی تقسیم کرده اند (۲). در بین عوامل فردی، یکی از عوامل تأثیرگذار، اشتیاق تحصیلی است که عامل مهم در تعیین رشد شخصی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه‌هاست(۳). پژوهش‌های اخیر از واژه‌ی درگیری تحصیلی در ارتباط با واژه‌ی اشتیاق یادگیری یاد می-کنند(۴). در واقع لازمه‌ی درگیری با فعالیت های تحصیلی ، اشتیاق تحصیلی یا به نوعی داشتن اشتیاق عاطفی- شناختی و رفتاری نسبت به تحصیل و محیط یادگیری است(۵ و ۶). اشتیاق تحصیلی میزان انرژی است که یک دانشجو برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند (۷). کوه اشتیاق تحصیلی را مقدار زمان و تلاشی که دانشجویان صرف مطالعه و سایر فعالیت‌هایی که منجر به کسب تجارب و موفقیتشان می‌شود، تعریف می‌کند (۸). همان‌طور که همه ما می‌دانیم، بدون انگیزه و اشتیاق کافی، حتی افراد با توانایی‌های قابل توجه نمی‌توانند اهداف بلند مدت را برآورده سازند (۹). در این باره و در جهت شناخت عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی باید بیان کرد که هیچ یک از متغیرهای انگیزشی و شناختی، به تنهایی قادر به تبیین یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران نیستند؛ بلکه با در نظرگرفتن تعامل بین متغیرهای شناختی و انگیزشی است که می‌توان یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهتر تبیین کرد (۱۰). از جمله مهم‌ترین متغیرهای شناختی موثر در یادگیری که قابل اکتساب می‌باشد، راهبردهای یادگیری است (۱۱).به عبارتی اقدامات خاصی که توسط یادگیرنده به منظور یادگیری ساده‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر، خودهدایت کننده‌تر، مؤثرتر و قابل انتقال‌تر به شرایط جدید انجام می‌شود راهبردهای یادگیری نامیده می‌شود (۱۲). راهبردهای یادگیری را به راهبردهای شناختی(مرور ذهنی، بسط‌دهی و سازماندهی) و راهبردهای فراشناختی(طرح‌ریزی، نظارت بر درک مطلب و خودنظم‌دهی)تقسیم می کنند. راهبردهای شناختی همان راهبردها و استراتژی‌های یادگیری هستند که با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشند و راهبردهای فراشناختی، به مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، کنترل و اصلاح فعالیت‌های شناختی اشاره دارند (۱). هدف از استفاده از استراتژی در یادگیری این است که بر انگیزه و اشتیاق یادگیرنده تأثیر بگذارد(۱۲). علاوه بر راهبردهای یادگیری عوامل دیگری بر اشتیاق تحصیلی تاثیرگذار است، از متغیرهایی که می تواند بین دو متغیر فوق نقش واسطه-گری ایفا کند، متغیر جهت‌گیری هدف است که یکی از رویکردهای بسیار کاربردی و مهم در درک و فهم انگیزش یادگیرندگان، است(۱۳). یکی از تقسیم‌بندی‌های متداول این اهداف، جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری عملکردی و جهت‌گیری اجتناب از شکست است. در جهت‌گیری تسلط یادگیرنده در تلاش برای رسیدن به صلاحیت و تسلط بر موضوع است و بر فهم موضوع تأکید دارد. در جهت‌گیری عملکرد، یادگیرنده در تلاش برای نشان دادن صلاحیت خود است تا خود را لایق، باکفایت و باهوش نشان دهد(۱۴). در این نوع جهت‌گیری، نگرانی در مورد امکان قضاوت وجود دارد(۱۵). یادگیرنده در جهت‌گیری اجتنابی صرفاً برای جلوگیری از نشان دادن بی‌کفایتی تلاش می‌کند و تنها بر شکست نخوردن در درس و تحصیل تأکید دارد(۱۴). استفاده‌ی دانشجویان از استراتژی‌های یادگیری به شدت مربوط به درک آن‌ها از تأکید بر تسلط بر روی تئوری یا جهت گیری این اهداف در کلاس می‌باشد(۱۶). در واقع هدف آن‌ها به رفتارشان جهت می‌دهد و متناسب با آن هدف، راهبردهای موردنیاز را برای رسیدن به آن، استفاده می‌کنند (۱۷). جهت‌گیری هدف بر این فرض استوار است که رفتار انسان هدف‌مند است و فرد به وسیله‌ی اهداف هدایت می‌شود(۱۸). اهداف بخش مهمی از انگیزه انسان هستند. آنها شناخت را هدایت می‌کنند و رفتار را تحریک، هدایت، حفظ و تحت تأثیر قرار می-دهند(۱۵).جهت‌گیری‌های اهداف، شامل اهداف و معانی هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد و برای درک رفتار افراد کاربرد دارد(۱۹). در واقع مفروضه‌ی همه‌ی نظریه ها آن است که انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آنها از توانایی انجام تکالیف مختلف نقش عمده‌ای در انگیزش و رفتار دارد(۲۰). بنابراین اهمیت این سازه به دلیل پیامدهای مختلف انگیزشی، شناختی، رفتاری و هیجانی آن بر عملکرد یا پیشرفت تحصیلی است. شواهد جمع آوری شده فوق نشان داده است که اتخاذ این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آید و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری تحت عنوان اشتیاق تحصیلی منجر می‌شود(۱۰). این جهت‌گیری در موقعیت-های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و رابطه بین باورهای وی از تواناییش و و درگیر شدن و اشتیاق به آن موقعیت را تبیین می‌کند(۲۱). با توجه به نقش تأثیرگذار اهداف پیشرفت در کلیه فعالیت‌ها و باورها و اعمالی که فراگیران انجام می‌دهند، بررسی رابطه‌ی اهداف پیشرفت با سایر متغیرهای روان‌شناسی اهمیت و ضرورت دارد. بر اساس مطالعات انجام شده راهبردهای شناختی و فراشناختی، با جهت‌گیری هدف، فرایندهای عاطفی و شناختی و انگیزش رابطه دارد که همه‌ی این عوامل محرکی جهت افزایش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری دانشجویان است. با این حال تاکنون پژوهشی که به بررسی رابطه ی این سه مؤلفه به صورت همزمان با این ترکیب متغیرها درقالب مدل بپردازد دریافت نشد. از این رو مهم‌ترین مسأله پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در میان راهبرد

یادگیری و اشتیاق تحصیلی می‌باشد و از آنجا که دانشجویان رشته‌های پزشکی و بالینی روزانه با حجم بالای کار بالینی و فیزیکی روزانه روبرو هستند که می‌تواند طاقت فرسا و سخت باشد و اشتیاق تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، لذا شناسایی متغیرهای مرتبط و مؤثر بر اشتیاق تحصیلی در این دانشجویان یکی از موضوع‌های اساسی حوزه‌ی آموزش می‌باشد و به دلیل نقش مهم و حیاتی مؤلفه‌ی اشتیاق تحصیلی در پیشرفت علمی و عملی آن‌ها و اهمیت تربیت افراد با انگیزه جهت تأمین سلامت جامعه و نظر به وجود خلأهای پژوهشی در این زمینه، این مطالعه به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز پرداخت.

روش ها

این پژوهش از منظر هدف، کاربردی است، همچنین از منظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. زیرا در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب مدل مورد بحث قرار می‌گیرد. جامعه‌ی پژوهش را دانشجویان رشته‌های پرستاری، مامایی، اتاق عمل و هوشبری مقطع کارشناسی دانشکده‌ی پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تشکیل می‌دهند. (۸۰۸ نفر). جهت تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده و تعداد۲۶۰ نفر به عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شد. برای انتخاب نمونه‌ی آماری در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. انتخاب افراد و واحدهای مطالعه به صورت تصادفی است و به دلیل متفاوت بودن حجم در هریک از زیرمجموعه‌های جامعه(رشته‌های تحصیلی)، از روش طبقه‌ای استفاده گردید. در این پژوهش، راهبردهای یادگیری با استفاده از پرسشنامه راهبردهای یادگیری پینتریچ و دیگروت(۱۹۹۰) اندازه‌گیری شد. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. تعداد گویه‌های راهبردهای یادگیری ۲۲ گویه با مقیاس لیکرت ۵ قسمتی(کاملا مخالفم تا کاملاً موافقم با امتیاز ۱ تا ۵) می‌باشد(۲۲). پینتریچ و دی گروت(۱۹۹۰) برای تعیین قابلیت اعتماد و پایایی مقیاس راهبردهای یادگیری شناختی و راهبردهای یادگیری فراشناختی با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۳ و ۰/۷۴ را گزارش نمودند. در این پژوهش جهت تعیین پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ شده است. ضریب به دست آمده برای مؤلفه‌های راهبردهای شناختی ۰/۸۱ و برای راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع ۰/۶۶ می‌باشد که حاکی از پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری است. پینتریچ و دی گروت(۱۹۹۰) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس راهبردهای یادگیری دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. در تحقیق حاضر نیز به منظور تعیین اعتبار و روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده گردید. نتایج حاصل از مدل تحلیل عاملی(شکل شماره۱) و جدول برازندگی(جدول شماره۱) نشان داد که داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری سازه راهبردهای یادگیری برازش مناسبی دارد و این امر بیانگر همسویی گویه‌ها با سازه راهبردهای یادگیری است.

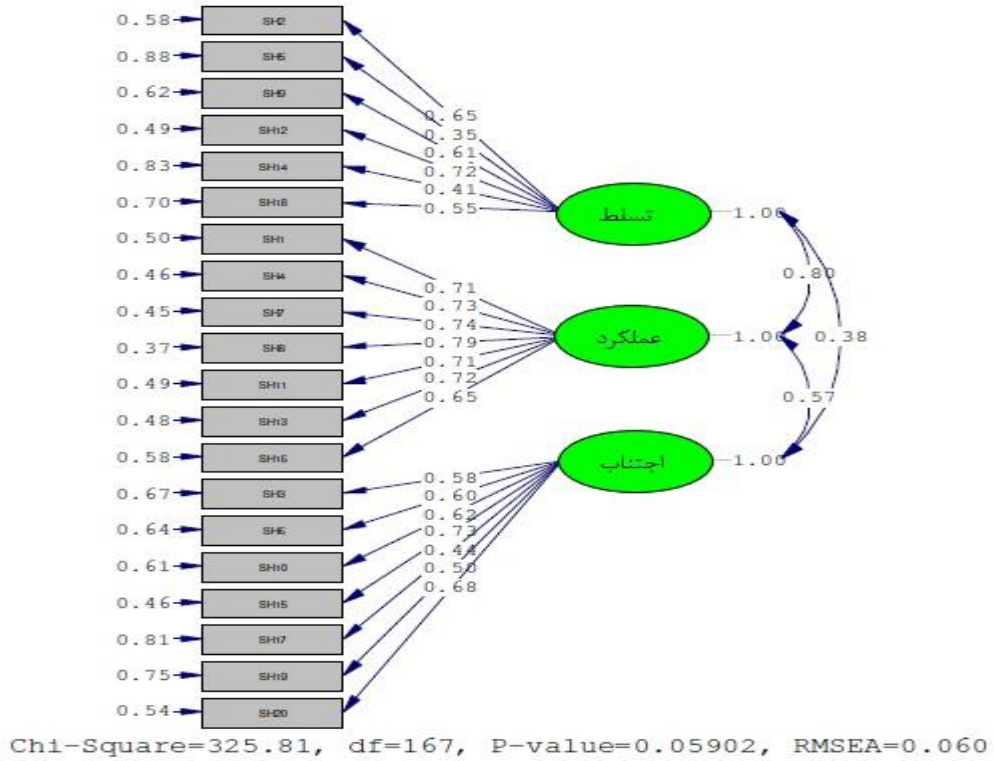


شکل ۱: نمودار تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه راهبردهای یادگیری در حالت مقادیر استاندارد

جدول ۱: مشخصه‌های نکویی برازش پرسشنامه راهبردهای یادگیری

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور خی به درجهٔ آزادی x/df	۱/۸۷
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۸
ریشهٔ میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMR)	۰/۰۲۹
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۶
شاخص تعدیل شدهٔ نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۵
شاخص برازندگی تطبیقی(CFI)	۰/۹۸
p-value	۰/۰۵۷

جهت‌گیری هدف دانشجویان با استفاده از پرسشنامه‌ی هدف-گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران(۱۹۹۸) متشکل از خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری عملکرد و جهت‌گیری پرهیز از شکست سنجش شد و سه بعد جهت‌گیری هدف تسلط(۶ گویه)، جهت‌گیری عملکرد(۷ گویه) و جهت‌گیری پرهیز از شکست(۷ گویه) را اندازه می‌گیرد و با مقیاس لیکرت ۵ قسمتی(کاملا مخالفم تا کاملاً موافقم با امتیاز ۱ تا ۵) می‌باشد. بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) ضرایب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ و با روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ محاسبه کردند(۱۸). در این پژوهش جهت تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های جهت‌گیری تسلط، عملکرد و پرهیز از شکست به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۸۸ و ۰/۷۹ به دست آمد که حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه می-باشد. به منظور تعیین اعتبار و روایی این پرسشنامه نیز از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده گردید. نتایج حاصل از مدل تحلیل عاملی(شکل شماره۲) و جدول برازندگی(جدول شماره۲) نشان داد که داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری سازه جهت گیری هدف برازش مناسبی دارد و این امر بیانگر همسویی گویه‌ها با سازه جهت گیری هدف است.

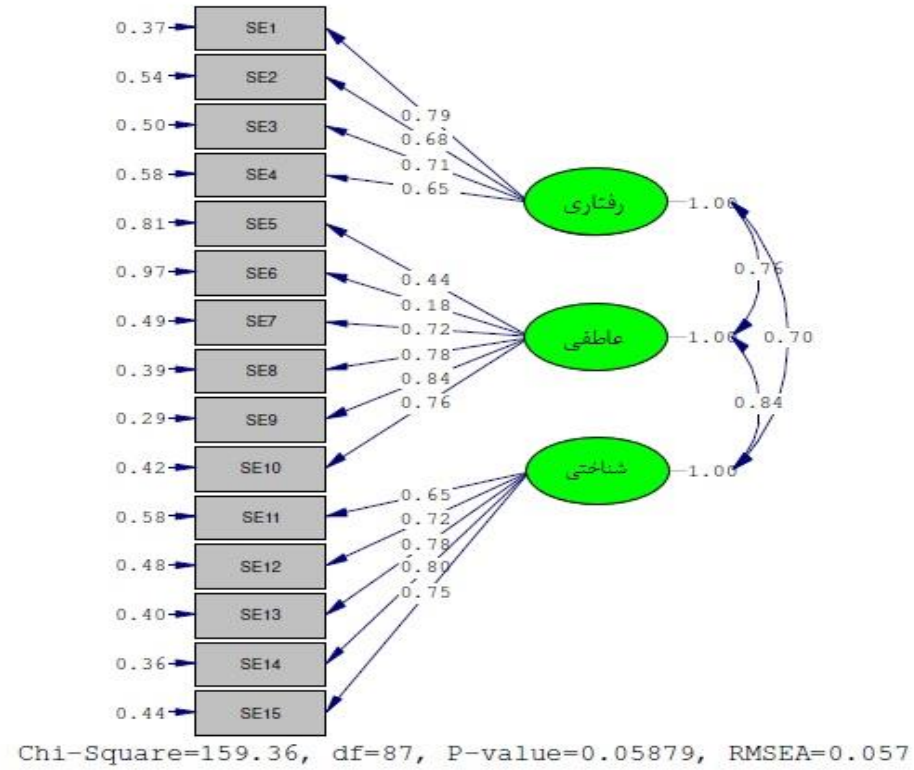


شکل۲: نمودار تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه جهت گیری هدف در حالت مقادیر استاندارد

جدول ۲: مشخصه‌های نکویی برازش پرسشنامه جهت‌گیری هدف

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور خی به درجهٔ آزادی x/df	۱/۹۵
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۰
ریشهٔ میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMR)	۰/۰۲۹
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۳
شاخص تعدیل شدهٔ نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۲
شاخص برازندگی تطبیقی(CFI)	۰/۹۴
p-value	۰/۰۰۵۹۵۶

برای اندازه‌گیری اشتیاق تحصیلی دانشجویان نیز از پرسشنامه‌ی اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومنفیلد(۲۰۰۴) متشکل از خرده مقیاس‌های عاطفی، رفتاری و شناختی استفاده گردید. تعداد گویه‌های این پرسشنامه ۱۵ گویه می‌باشد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج می‌باشد که از(هرگز=۱ تا همیشه=۵)را شامل می شود(۳). جهت تعیین پایایی نیز،فردریکز و همکاران(۲۰۰۴)، ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز جهت تعیین پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ شده است. ضریب به دست آمده برای مؤلفه های رفتاری، عاطفی، و شناختی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۸و ۰/۸۶ می‌باشد که حاکی از پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری است. به منظور تعیین اعتبار و روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده گردید. نتایج حاصل از مدل تحلیل عاملی(شکل شماره۳) و جدول برازندگی(جدول شماره۳) نشان داد که داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری سازه اشتیاق تحصیلی برازش مناسبی دارد و این امر بیانگر همسویی گویه‌ها با سازه اشتیاق تحصیلی است.



شکل۳: نمودار تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی در حالت مقادیر استاندارد

جدول ۳: مشخصه‌های نکویی برازش پرسشنامه اشتیاق تحصیلی

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور خی به درجهٔ آزادی x/df	۱/۸۱

جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۷
ریشهٔ میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMR)	۰/۰۲۸
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۶
شاخص تعدیل شدهٔ نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۴
شاخص برازندگی تطبیقی(CFI)	۰/۹۷
p-value	۰/۰۵۸

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	
۱- راهبردهای شناختی	۱						
۲- راهبردهای فراشناختی -مدیریت منابع	۰/۶۸**	۱					
۳- جهت گیری تسلط	۰/۵۸**	۰/۴۴**	۱				
۴- جهت گیری عملکرد	۰/۴۸**	۰/۵۲**	۰/۶۵**	۱			
۵- جهت گیری پرهیز از شکست	۰/۳۳**	۰/۶۰**	۰/۲۹**	۰/۴۷**	۱		
۶- اشتیاق تحصیلی	۰/۳۰**	۰/۲۰**	۰/۳۳**	۰/۲۹**	۰/۰۵۱	۱	

پس از جمع آوری داده ها، برای تجزیه و تحلیل و مدل سازی از نرم افزارهای SPSS و Lisrel استفاده گردید.

یافته‌ها

از میان ۲۶۰ نمونه ، جنسیت ۵۷.۷ درصد اعضاء نمونه‌ی آماری پژوهش زن بوده و مردان ۴۲.۳ درصد از نمونه را به خود اختصاص داده‌اند. یافته‌های توصیفی پژوهش که شامل میانگین و انحرافمعیار متغیرها می‌باشد در جدول ۴ نشان داده شده است.

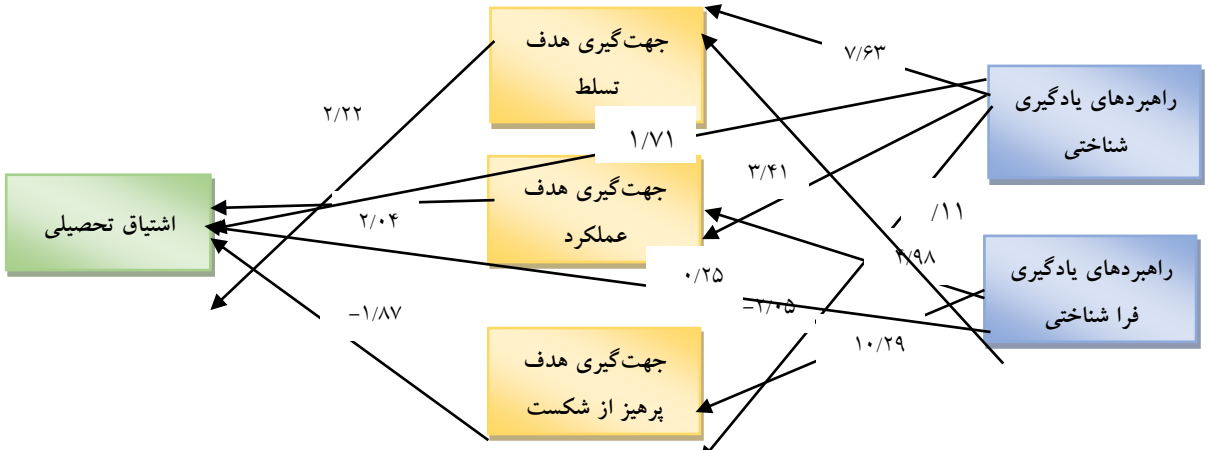
جدول ۴ : شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
راهبردهای شناختی	۵۰.۶۹	۶.۷۶
راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع	۳۲.۴۱	۵.۱۲
جهت گیری تسلط	۲۳.۱	۴.۰۳
جهت گیری عملکرد	۲۶.۲۱	۵.۳۵
جهت گیری پرهیز از شکست	۲۴.۹۴	۵.۴۵
اشتیاق تحصیلی	۴۶.۶۲	۹.۷۲

جدول ۵ : ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

همانطور که مشاهده می‌شود در بین ابعاد راهبردهای یادگیری، راهبردهای یادگیری شناختی و در بین ابعاد جهت‌گیری هدف، جهت‌گیری عملکردی بالاترین میانگین را دارا می‌باشند. در پژوهش‌هایی که هدف آزمودن مدلی از روابط، بین متغیرهاست از تحلیل مسیر استفاده می‌شود. مدل‌های مسیر یکی از انواع مدل‌هایی است که می‌توان در تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های مختلف از آن‌ها بهره برد. در این پژوهش از بررسی ماتریس همبستگی و تحلیل مسیر برای ارائه‌ی مدل روابط راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی با تأکید بر جهت‌گیری هدف، استفاده شده است. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش نیز در جدول ۵ ارائه شده است. با توجه به جدول ۵ می‌بینیم که از میان متغیرهای درون‌زا(جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری عملکرد و جهت‌گیری پرهیز از شکست)، ضریب همبستگی جهت‌گیری تسلط با اشتیاق تحصیلی(۰/۳۳)مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است، همچنین ضریب همبستگی جهت‌گیری عملکرد با اشتیاق تحصیلی(۰/۲۹)مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است، با این وجود ضریب همبستگی بین جهت‌گیری پرهیز از شکست و با اشتیاق تحصیلی (۰/۰۵۱) معنادار نیست. از میان متغیرهای برون-زا(راهبردهای یادگیری شناختی، راهبردهای یادگیری فراشناختی- مدیریت منابع)، به ترتیب راهبردهای یادگیری شناختی(۰/۳۰) و راهبردهای یادگیری فراشناختی- مدیریت منابع(۰/۲۰) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با اشتیاق تحصیلی دارا هستند که تمامی این ضرایب مثبت و از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. ضمنا در ماتریس فوق بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری شناختی و راهبردهای یادگیری فراشناختی- مدیریت منابع

(۰/۶۸) و پایین ترین ضریب همبستگی در این ماتریس نیز مربوط به رابطه‌ی بین جهت‌گیری پرهیز از شکست و اشتیاق تحصیلی(۰/۰۵۱) است که تنها اولی از نظر آماری معنی‌دار می‌باشد(p<۰/۰۱). برای بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم ابعاد راهبردهای یادگیری بر اشتیاق تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد جهت‌گیری هدف، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. شکل ۴ ضرایب مسیر معنادار مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل۴: نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده‌ی پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی در حالت معناداری

یافته‌ها حاکی از آن بودند که راهبردهای یادگیری شناختی بر جهت‌گیری هدف تسلط و جهت‌گیری هدف عملکرد دارای اثر مثبت و مستقیم و بر جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست دارای اثر منفی و مستقیم هستند، درصورتی که فرضیه‌ی اثر مثبت و مستقیم راهبردهای یادگیری فراشناختی–مدیریت منابع بر جهت–گیری هدف تسلط رد می‌شود، اما این راهبردها بر جهت‌گیری هدف عملکرد و جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست اثر مستقیم دارند. اثرات مستقیم جهت‌گیری هدف تسلط و جهت‌گیری هدف عملکرد بر اشتیاق تحصیلی تأیید گردید اما در خصوص اثر مستقیم جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست ، این فرضیه رد گردید. در خصوص بررسی اثرات مستقیم ابعاد راهبردهای یادگیری بر اشتیاق تحصیلی، یافته‌های پژوهش اثر مستقیم هر دو بعد راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع را بر اشتیاق تحصیلی را رد نمودند، این در حالی است که راهبردهای یادگیری شناختی و راهبردهای یادگیری فراشناختی و مدیریت منابع از طریق ابعاد جهت‌گیری هدف بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و معنادار می‌باشد، بنابراین نقش واسطه‌ای جهت–گیری هدف در رابطه میان ابعاد راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی تأیید می‌شود. از دیگر ویژگی‌های تحلیل مسیر امکان مقایسه‌ی اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش بر یکدیگر توسط مدل است. بر این اساس در جدول ۶ به منظور مقایسه‌ی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر اشتیاق تحصیلی، برآورد ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر اشتیاق تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۶ : ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر اشتیاق تحصیلی

متغیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
به روی اشتیاق تحصیلی از:			
راهبردهای یادگیری شناختی	۰/۱۵	۰/۱۳۲*	۰/۲۸۲
راهبردهای یادگیری فراشناختی– مدیریت منابع	۰/۰۲۴	۰/۰۵۸*	۰/۰۸۲
جهت‌گیری هدف تسلط	۰/۱۷۷*	–	۰/۱۷۷
جهت‌گیری هدف عملکرد	۰/۱۶۴*	–	۰/۱۶۴
جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست	۰/۱۴۲	–	۰/۱۴۲

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می‌کنیم ، از میان متغیرهای برونزای پژوهش، متغیر راهبردهای یادگیری در هر دو بعد شناختی و فراشناختی–مدیریت منابع اثر مستقیم معناداری بر اشتیاق تحصیلی ندارد، اما دارای اثر غیرمستقیم معنادار بر اشتیاق تحصیلی است. این امر بیانگر نقش واسطه‌ای مؤثر ابعاد جهت‌گیری هدف در رابطه میان راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی است. علاوه بر این، اثرات مستقیم متغیرهای درونزای جهت‌گیری هدف در دو بعد تسلط و عملکرد بر اشتیاق تحصیلی معنادار می‌باشد.در جدول ۷ واریانس تبیین شده‌ی متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۷: واریانس تبیین شده ی متغیرهای پژوهش

متغیر	واریانس تبیین شده R^2	
جهت‌گیری هدف تسلط		۰/۳۴
جهت‌گیری هدف عملکرد		۰/۳۰
جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست		۰/۳۷
اشتیاق تحصیلی		۰/۱۵

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌گردد میزان واریانس تبیین شده‌ی اشتیاق تحصیلی در این پژوهش برابر با ۰/۱۵ است که نشان می‌دهد ۱۵ درصد از تغییرات اشتیاق تحصیلی توسط متغیرهای موجود در مدل تبیین می‌گردد. علاوه بر این، میزان واریانس تبیین شده‌ی جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری هدف عملکرد و جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست در این پژوهش به ترتیب برابر با ۰/۳۴، ۰/۳۰ و ۰/۳۷ است. جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. به طور کلی از میان مشخصه‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش X2/df، RMSEA، CFI، GFIو AGFI گزارش می‌شود. X2 یکی از پرکاربردترین این شاخص‌ها به شمار می‌آید که هرچه مقدار آن به صفر نزدیک تر باشد، نشان‌دهنده‌ی برازش بهتر مدل است. طبق یک قاعده‌ی کلی، اگر مقدار X2/df کمتر از ۳ باشد و مقدار شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI)، نیکویی برازش(GFI) و AGFI بیشتر از ۰/۹۰ و مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب(RMSEA) کمتر از ۰۸/ باشد ، مدل از برازش مناسب برخوردار است. در جدول ۸ شاخص‌های برازش مدل آمده است. در جدول زیر مشخصه‌های برازندگی مدل پیش بینی اشتیاق تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۸: مشخصه‌های نیکویی برازندگی مدل پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی

مشخصه	برآورد	
نسبت مجذور کای		۱۲/۶۶
درجه آزادی		۵
نسبت مجذور کای به درجه آزادی(X^2/df)		۲/۵۳۲
p-value		۰/۰۲۶
شاخص برازندگی تطبیقی(CFI)		۰/۹۹
شاخص نیکویی برازش(GFI)		۰/۹۸
شاخص تعدیل شده‌ی نیکویی برازش(AGFI)		۰/۹۳
جذر برآورد واریانس خطای تقریب(RMSEA)		۰/۰۷۷

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که درجدول ۸ گزارش شده، برازش مدل پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی در سطح نسبتاً مطلوبی می‌باشد.

بحث

نتایج یافته های پژوهش در تجزیه و تحلیل نشان داد که راهبردهای یادگیری شناختی بر جهت‌گیری هدف تسلط و عملکرد و پرهیز از شکست و راهبردهای یادگیری فراشناختی و مدیریت منابع بر جهت‌گیری هدف عملکرد و پرهیز از شکست دارای اثر مستقیم و معنادار هستند که همسو با یافته‌های De clercq و همکاران(۲۰۱۴)، fooladchang, abroshan(۲۰۱۵)، Dumford و همکاران(۲۰۱۶)، Han, Lu(۲۰۱۸)، Rezapour mirsaleh, Shakeri(۲۰۱۸) و Atashafrooz(۲۰۱۸) است(۲۳،۲۱،۱۶،۹،۱۷،۲۴). همچنین جهت‌گیری عملکرد تسلط و عملکرد بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم و معنادار دارند که این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش seif (۲۰۱۴)، Yerdelen و همکاران(۲۰۱۴)، Martin ،(۲۰۱۶),Elliot ،(۲۰۱۷)Rahmati, mohammadi، Sharifi و همکاران(۲۰۱۸)، و Ruiz-Alfonso و همکاران (۲۰۱۸) همسو است(۳۰-۲۹-۲۸-۲۷-۲۶-۲۵). یافته‌های مطالعات karimi, karimi (۲۰۱۶)، ulstad و همکاران(۲۰۱۶) و rahmani garchagani, sadeghi(۲۰۱۷) اثرات مستقیم و غیرمستقیم راهبردهای یادگیری بر اشتیاق تحصیلی را نشان داد(۳۳،۳۲،۳۱).

در خصوص تبیین مدل این پژوهش و برآورد اثرات غیرمستقیم، راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع بر اشتیاق تحصیلی اثر غیرمستقیم دارند. به عبارت دیگر، راهبردهای یادگیری شناختی از طریق واسطه‌گری جهت‌گیری هدف بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان اثر معنادار دارد. این یافته بدان معناست که اگر دانشجو راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسبی را در طول دوره‌ی مطالعه و یادگیری خود استفاده کند، روی عملکرد یادگیری خود متمرکز می شود، تلاش‌های وی شکل متحد و یکپارچه به خود می‌گیرد و جهت خاص خود را پیدا می‌کند، چنین فردی به درس و تحصیل علاقه و اشتیاق پیدا می‌کند. حال آنکه در صورتی که دانشجو راهبردهای یادگیری را استفاده کند، اما جهت‌گیری هدف مشخصی نداشته باشد، به مرور زمان دلسرد شده، چون نتیجه‌ی خاصی از راهبردهای استفاده شده

نمی‌گیرد و در نتیجه اشتیاق تحصیلی ندارد یا در وی کم رنگ خواهد بود. ماهیت حرفه‌ی دانشجویان کار بالینی و علوم پزشکی این است که به بهترین شکل یاد بگیرند و برای این امر برنامه‌ریزی کنند، چون صرفاً هدف گذراندن دوران تحصیلی نیست و آموخته‌ها در آینده قطعاً مورد استفاده قرار خواهد گرفت. درواقع آگاهی داشتن از راهبردهای شناختی که هر دانشجو استفاده می‌کند و نظارت بر این راهبردها و اصلاح آنان که در مجموع راهبردهای فراشناختی نامیده می‌شود، باعث می‌شود یادگیرنده به سمت اهداف ارزشمند آموزشی حرکت کند و در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت و اشتیاق بیشتری داشته باشد. از نظر کاربردی، با توجه نتایج، برپایی کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی جهت آموزش مناسب راهبردهای یادگیری و ترغیب دانشجویان در استفاده‌ی مناسب از آن‌ها امری ضروری می‌باشد. با در نظر گرفتن تأثیر جهت‌گیری عملکردی بر اشتیاق تحصیلی در این پژوهش ، اصلاح نظام آموزشی و کاهش رقابت ناسالم توسط اساتید و تأکید بر تلاش دانشجویان به جای تمرکز بر نمره و افزایش درگیری و اشتیاق دانشجویان با اختصاص بخشی از نمره‌ی هر درس به کارهای عملی و فعال کردن خدمات استاد مشاور در دانشگاه جهت ایجاد باور مناسب در ذهن دانشجویان در مورد توانایی و ایجاد اشتیاق در آنان حائز اهمیت می‌باشد. انجام پژوهشی مشابه در سایر رشته‌ها و مقاطع تحصیلی، مطالعه در خصوص رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با عملکرد بالینی و عملی دانشجویان و همچنین اشتیاق تحصیلی به عنوان یک عامل یا متغیر مستقل و بررسی‌های پیامدهای آن به عنوان پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌گردد. اتکای صرف بر اطلاعات حاصل از خودسنجی به دلیل امکان عدم خویشتن‌نگری کافی شرکت کنندگان و عدم پاسخ مسئولانه‌ی آن‌ها هنگام تکمیل پرسشنامه‌ها و میزان صداقت و دقت پاسخگویان در پاسخگویی به سؤالات پژوهش، احتیاط در تعمیم نتایج پژوهش به سایر جوامع آماری و رشته‌ها و مقاطع تحصیلی دیگر با توجه به محدود بودن جامعه‌ی آماری پژوهش، عدم مشخص کردن قطعی علیت بین متغیرها به دلیل الگوی همبستگی در پژوهش و دربرنگرفتن تمامی ابعاد و عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی در مدل پژوهش به دلیل ماهیت پیچیده و چندبعدی این متغیرها و اثر متغیرهای و عوامل مختلف بر آن از جمله محدودیت‌های این پژوهش بود.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش و بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش ، می‌توان این چنین بیان کرد که جهت‌گیری هدف به عنوان میانجی عمل می‌کند و شناخت و افکار و احساسات افراد را تحت تأثیر قرار می دهد، یعنی مقدار رابطه بین راهبرد شناختی و اشتیاق تحصیلی تحت تأثیر جهت‌گیری هدف است. بنابراین راهبردهای یادگیری به‌تنهایی اشتیاق تحصیلی را ضمانت نمی‌کنند، بلکه علاوه بر راهبردهای یادگیری، افراد به جهت‌گیری هدف نیز نیاز دارند.

به علاوه می‌توان بیان کرد که نه تنها اهداف تسلط، بلکه جهت‌گیری هدف عملکردی نیز انگیزش درونی و اشتغال به تکلیف را افزایش می‌دهد، به خصوص برای دانشجویانی که انگیزش پیشرفت بالایی داشتند یا در محیط‌های رقابتی‌تر هستند که جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر دارای این ویژگی است.

ملاحظات اخلاقی

کلیه شرکت‌کنندگان پژوهش با رضایت کامل، پرسشنامه را تکمیل نمودند و اطمینان به آنان در خصوص محرمانه بودن اطلاعات از نکات اخلاقی رعایت شده در این پژوهش با کد رهگیری و مصوب ایرانداک ۲۵۷۱۹۰۵ بود.

سپاسگزاری

در پایان از دانشجویانی که با همکاری صمیمانه خود، امکان انجام تحقیق حاضر را فراهم نمودند تشکر و قدردانی می‌نماییم.

تضاد منافع

در این مقاله که برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد بوده، نویسنده‌ی اول استاد راهنمای پایان نامه و نویسنده‌ی دوم دانشجوی پایان نامه می باشد و هیچگونه تضاد منافعی وجود ندارد.

منابع

1. Zare S, Zeinalipour H, Naseri Jahromi R. Study of the relationship between self-regulated learner's strategies with academic achievement. Research in medical science education. 2018; 9(4): 49-57. [persian]
2. Parker JD, Hogan MJ, Eastabrook JM, Oke A, Wood LM. Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. Personality and Individual differences. 2006 Nov 1; 41(7): 1329-36.
3. Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of educational research. 2004 Mar; 74(1): 59-109.
4. Rodriguez JL, Boutakidis IP. The association between school engagement and achievement across three generations of Mexican American students. Association of Mexican American Educators Journal. 2014 Jan 19; 7(1): 1-12.
5. Momeni KH, Abbasi M, Pirani Z, beyghiyan MJ. The Role of emotionality

and affective atmosphere of family in prediction of Students' Educational Engagement. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning. 2017; 5(8): 159-82. [persian]

6. Burrows PL. An examination of the relationship among affective, cognitive, behavioral, and academic factors of student engagement of 9th grade students (Doctoral dissertation, University of Oregon).2010.
7. Amouei N, Ajam AA, Badnava S. The Role of Psychological Capital in Predicting Students' Academic Enthusiasm School of Nutrition and Food Shahid Beheshti University of Medical Sciences. Research in Medical Education. 2017; 9(2):75-66. [persian]
8. Wang R, BrckaLorenz A. International Student Engagement: An Exploration of Student and Faculty Perceptions. Journal of International Students. 2018 Apr 1; 8(2):1002-33.
9. Han J, Lu Q. A Correlation Study among Achievement Motivation, Goal-Setting and L2 Learning Strategy in EFL Context. English Language Teaching. 2018; 11(2):5-14.
10. Schunk DH, Zimmerman B, editors. Handbook of self-regulation of learning and performance. Taylor & Francis; 2011 May 15.
11. Lawanto O, Santoso HB, Lawanto KN, Goodridge W. Self-regulated learning skills and online activities between higher and lower performers on a web-intensive undergraduate engineering course. Journal of Educators Online. 2014 Jul; 11(3):1-32.
12. Shi H. Learning strategies and classification in education. Institute for Learning Styles Journal. 2017; 1(fall): 24-36.
13. Hulleman CS, Schrager SM, Bodmann SM, Harackiewicz JM. A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels. Psychological bulletin. 2010 May; 136(3):422.
14. Hoffman RL, Hudak-Rosander C, Datta J, Morris JB, Kelz RR. Goal orientation in surgical residents: a study of the motivation behind learning. Journal of Surgical Research. 2014 Aug 1; 190(2):451-6.
15. Mastrotheodoros S, Talias MA, Motti-Stefanidi F. Goal Orientation Profiles, Academic Achievement and Well-Being of Adolescents in Greece. InWell-Being of Youth and Emerging Adults across Cultures 2017; 12: 105-120.
16. Dumford AD, Cogswell CA, Miller AL. the who, what, and where of learning strategies. The Journal of Effective Teaching. 2016; 16(1):72-88.
17. Rezapour mirsaleh Y, Shakeri S. The Relationship of metacognitive Skills in Learning and Academic Goal Orientation with Self-Regulated Learning in female high school students of second grade. Journal of Rooyesh-e-Ravanshenasi. 2018; 7(2): 97-120. [persian]
18. Dehghani nazhvani A, Zarepour M. Relationship between Goal Orientation and Academic Achievement in Dental Students of Shiraz University. Iranian Journal of Medical Education. 2016; 16(25), 210-18. [persian]
19. Kareshki H, Mohammadtaghizadeh N, and Miri MS. Relationship between attribution styles and test anxiety: The mediating role of achievement goals. Research in Cognitive and Behavioral Sciences. 2017; 7(1): 1-15. [persian]
20. Tabatabaie SM, Ghaderi F. Self-regulation learning and its effect on students ' academic achievement. Journal of Psychology and Educational Sciences Studies. 2018; 4(1): 126-34. [persian]
21. Fooladchang M, Abroshan H. Predicting the strategies of self-regulation learning and subjective vitality based on the goal of progress in high school students. Education Studies.2015; 1(2): 119-43. [persian]
22. Pintrich PR, DeGroot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology. 1990; 82:33-40.
23. De Clercq M, Galand B, Frenay M. Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. Studies in Educational Evaluation. 2013 Mar 1; 39(1):4-13.
24. Atashafrooz A. The causal relationship between intelligence beliefs and some self-regulation components by mediating goal orientations in second-grade secondary school students in Ahwaz. Journal of Educational Psychology Studies. 2018; 15(29):1-36. [persian]
25. Seif MH. A causal relationship model of goal orientations and cognitive engagement: the mediating role of academic emotions and academic self-efficacy. Journal of Social Cognition. 2014; 4(2): 7-21. [persian]
26. Yerdelen S, Aydın S, Yalmancı SG, Göksu V. Relationship between High School

Students' Achievement Goal Orientation and Academic Motivation for Learning Biology: A Path Analysis. Education & Science/Egitim ve Bilim. 2014 Dec 1; 39(176): 437-46.

27. Martin AJ, Elliot AJ. The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. Educational Psychology. 2016 Aug 8; 36(7):1285-302.
28. Rahmati M, mohammadi F. relationship between goal orientation and perception of classroom goal structure and parents goal orientation with academic burnout among Kermanshah hogh school female students. Journal of rooyesh-e-ravanshenasi. 2017; 6(1): 111-30. [persian]
29. Sharifi F, Marziyeh A, janaabadi H. Relationship between the goals of progress with the feeling of belonging to the school and the mental uplift of students. Journal of school psychology. 2018; 6(4). 99-119. [persian]
30. Ruiz-Alfonso Z, Vega LS, Beltran EV. What about Passion in Education? The Concept of Passion, why it is Important and How Teachers Can Promote it. European Scientific Journal, ESJ. 2018 Jan 31; 14(1):19-28.
31. Karimi ghartamani M, Karimi ghartamani M. The Effect of Education on Self-Regulatory Learning Strategies Based on Academic Excitement and Academic Resilience of Controlled Students and Secondary Students. The second national conference on modern research in the field of humanities and social studies: 2016; ghom, Iran: Center for Islamic Studies and Research Soroush Hekmat Mortazavi; 2016. [persian]
32. Ulstad SO, Halvari H, Sorebo O, Deci EL. Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. Advances in Physical Education. 2016 Feb 4; 6(01):27-41.
33. Rahmani garchagani M, sadeghi A. Investigating the Relationship between Job Adaptability Dimensions with Educational Eagerness by Mediating Self-Regulatory Learning Strategies in Isfahan University Students. National Conference Iran and world new researches in Psychology, Educational Sciences and Social Studies: 2017; Shiraz, Iran: Shiraz university international division. [persian]