

## پیش بینی اشتیاق تحصیلی براساس باورهای انگیزشی، درگیری تحصیلی و خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه

سمانه سادات طباطبایی

استادیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد بیرجند

مریم دلاور

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد بیرجند

### چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش بینی اشتیاق تحصیلی براساس باورهای انگیزشی، درگیری تحصیلی و خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان بودند که تعداد آنها مشتمل بر ۶۰۰۰ نفر بودند و طبق جدول کرجسی و مورگان تعداد دقیق نمونه ۴۵۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری خودشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی کانل و ریان (۱۹۸۷) و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران (۲۰۰۲) بودند. نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی، بین ارزشگذاری درونی با اشتیاق تحصیلی، بین اضطراب امتحان با اشتیاق تحصیلی، بین درگیری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی، بین خودنظم دهی درونی با اشتیاق تحصیلی، بین تنظیم مشخص شده با اشتیاق تحصیلی، بین انگیزه ذاتی با اشتیاق تحصیلی رابطه وجود داشت.

کلیدواژگان: اشتیاق تحصیلی، باورهای انگیزشی، درگیری تحصیلی، خودنظم دهی تحصیلی

## مقدمه

در عصر حاضر آموزش و پرورش و به طور کلی تحصیل، بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می دهد و کمیت و کیفیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده دانش آموزان ایفاء می کند (شیخ الاسلامی و امیدوار، ۱۳۹۶). پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و عوامل مرتبط با آن همواره از اولویت های اساسی آموزش و پرورش و از مسائل مورد توجه مدیران است و یکی از عوامل اساسی و کلیدی در موفقیت دانش آموزان، مفهومی اشتیاق تحصیلی<sup>۱</sup> است (والکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). اشتیاق تحصیلی را به عنوان سرمایه روانی دانش آموزان و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری و کسب مهارت ها و تمایل به ارتقاء سطح موفقیت ها تعریف کرده اند که می تواند منجر به مشارکت مؤثر در فعالیت های مدرسه، شرکت در فعالیت های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش آموزان شود (نیومن و لامبورن، ۱۹۹۲؛ به نقل از شیخ الاسلامی و کریمیان پور، ۱۳۹۷). سازه اشتیاق تحصیلی ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی دارد که بر نقش احساسات فردی، دلبستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می کند (هرشی<sup>۳</sup>، ۱۹۶۹). در این دیدگاه رفتار ضداجتماعی جوانان براساس پیوندهای بین فرد و جامعه تبیین می شود، به همین صورت بی اشتیاقی نیز می تواند نتیجه تضعیف رابطه فرد با نهادهای آموزشی باشد (موتی و ماستین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). در نظریه کنترل اجتماعی این پیوندها به وسیله تعهد، باورها، دلبستگی و اشتیاق مشخص می شوند و در مدل های جدید افت تحصیلی، این عناصر نظری بر مفهوم سازی سازه اشتیاق دانش آموز تأثیر بسزایی داشته اند (آرچامبالت، جانسوز، فاللا و پاگانی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد رفتاری شامل رفتارهای مثبت، انجام تکالیف درسی، مشارکت در فعالیت های فوق برنامه درسی مدرسه، بعد عاطفی شامل احساسات، علایق، ادراکات و نگرش های دانش آموزان نسبت به مدرسه و بعد شناختی شامل نیروگذاری روان شناختی دانش آموزان در امر یادگیری می باشد (جنیفر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). بنابراین اشتیاق تحصیلی عاملی اساسی و مهم در موفقیت تحصیلی دانش آموزان می باشد.

یکی از متغیرهایی که با اشتیاق تحصیلی رابطه دارد، باورهای انگیزشی<sup>۷</sup> است. در نظریه های آموزشی، انگیزش<sup>۸</sup> یک مفهوم اساسی به شمار می رود که به تعبیرهای مختلفی، از جمله انگیزش دانش آموز، انگیزش یادگیری، انگیزش تحصیلی، به کار رفته

<sup>1</sup> -Academic passion

<sup>2</sup> -Walker

<sup>3</sup> -Hirshi

<sup>4</sup> -Motti-Stefanidi, & Masten

<sup>5</sup> - Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani

<sup>6</sup> -Jennifer

<sup>7</sup> -Motivational beliefs

<sup>8</sup> . motivation

است. انگیزش عامل فعال ساز رفتار انسان و عامل نیرو دهنده، نگهدارنده و هدایت کننده‌ی رفتار به سوی هدف می باشد (پنتریچ و شانک، ۱۹۹۶). لو و چوی<sup>۹</sup> (۲۰۱۳) معتقدند که باورهای انگیزشی دربرگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد به منظور انتخاب روش های انجام دادن تکلیف هستند (به نقل از قدم پور، ویسکرمی و علائی خرایم، ۱۳۹۴). معیارهای شخصی به هر صورت که شکل بگیرند زیربنایی برای انگیزش شخصی به شمار می روند از این رو، باورهای انگیزشی دسته ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز از یک عمل به آن ها مراجعه می کنند (لی و چان<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵). باورهای انگیزشی دسته ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا دوری از یک عمل به آنها مراجعه می کنند و از دید روانشناسان و دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت، باورهای انگیزشی یک مفهوم کلیدی است و برای توضیح سطوح مختلف عملکرد به کار می روند (لو و چوی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳). در واقع باورهای انگیزشی، کنش های دانش آموزان را در راستای برنامه ریزی، سازماندهی، بازبینی، تصمیم گیری و ارزیابی هدایت می کند (ادونل<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). همتی، جدیدی، یاراحمدی و اکبری (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان تدوین مدل اشتیاق تحصیلی بر مبنای راهبردهای یادگیری و آگاهی فراشناختی با میانجی گری باورهای انگیزشی پرداختند، نتایج نشان داد راهبردهای یادگیری به صورت مستقیم قدرت پیش اشتیاق تحصیلی داشتند. اما آگاهی فراشناختی به صورت مستقیم قدرت پیش بینی اشتیاق تحصیلی نداشت. هم چنین باورهای انگیزشی به طور سهمی نقش واسطه ای بین راهبردهای یادگیری و آگاهی فرا شناختی با اشتیاق تحصیلی را داشت.

متغیر دیگری که با اشتیاق تحصیلی ارتباط دارد درگیری تحصیلی می باشند. درگیری تحصیلی سازه ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش های اصلاح گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). سازه درگیری تحصیلی هسته بسیاری از نظریه های ترک تحصیل و شکست تحصیلی می باشد (فین<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۸). پژوهش ها نشان داده اند که اگر بتوان یادگیرنده را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری نمود، بیشتر می توان به موفقیت علمی و کاهش افت تحصیلی او امیدوار بود. در الگوی فین درگیری تحصیلی متشکل از دو مولفه عاطفی و رفتاری است. مولفه رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و مولفه عاطفی مانند ارزش دهی به تکالیف درسی و یادگیری. با این حال مروری بر تحقیقات جدید نشان می دهد که درگیری تحصیلی سازه ای چندبعدی است که

<sup>9</sup> -Loo, & Choy

<sup>10</sup> -Lai, & Chan

<sup>11</sup> - Loo, & Choy

<sup>12</sup> -Odonnell

<sup>13</sup> - Finn

مشکل از مولفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (رشلی و کریستنسون<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۶). بنابراین دانش‌آموزانی که در بحث یادگیری درگیرتر هستند یادگیری بهتری دارند و اگر این افراد در برابر مشکلات و مسائل انعطاف بیشتری داشته باشند موفقیت تحصیلی بیشتری دارند.

علاوه بر متغیرهای نامبرده خودنظم دهی تحصیلی<sup>۱۵</sup> نیز با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است. خودنظم دهی به عنوان منبع اقدامات هدفمند و قلب تحقیقات علمی توصیف شده است (زیگلر و اپدناکر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۸). خودنظم دهی افراد را قادر می‌سازد تا رفتار و اقدامات خود را کنترل و عملکرد خود را در صورت لزوم برای رسیدن به اهداف تعیین شده تنظیم کنند (زیگلر و اپدناکر، ۲۰۱۸). زیگلر و اپدناکر (۲۰۱۸) اذعان دارند که دانش‌آموزان خودنظم ده می‌توانند با انتخاب یک استراتژی یادگیری مناسب، پیشرفت خود را ارزیابی کرده و در صورت لزوم رفتار خود را تعدیل کنند و یا براساس استراتژی، یادگیری خود را تغییر دهند. به عقیده زیرمن و کیتسانتاس<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۴) دانش‌آموزان دارای خودنظم دهی تحصیلی در فرآیند یادگیری، مشارکتی فعال دارند تا بتوانند به اهداف یادگیری خود دست یابند. شفیع سروستانی و عسکری (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه خودنظم دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز پرداختند، یافته‌های پژوهش نشان داد که بین متغیر خودنظم دهی تحصیلی و اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه همبستگی معنی‌دار و مثبت داشت. همچنین از دیدگاه دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز، خودنظم دهی تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه، پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار اشتیاق آنان در مدرسه بود؛ استنفنسون<sup>۱۸</sup> و همکاران (۲۰۱۸) در تحقیقی با عنوان رابطه خودنظم دهی تحصیلی و خودارزشمندی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه پرداختند، نتایج تحقیق آنها نشان داد که بین خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه وجود داشت و نیز بین خودارزشمندی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود داشت؛ ولترز و تیلور<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۲) در تحقیقی با عنوان رابطه خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند به این نتایج دست یافتند که بین خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه وجود داشت و کسانی که خودنظم دهی تحصیلی بالاتری داشتند میزان اشتیاق تحصیلی آنها بیشتر بود؛ پوپا دنیل<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۵) در تحقیقی به بررسی رابطه خودنظم دهی تحصیلی و

<sup>14</sup>- Reschly, & Christenson

<sup>15</sup>-Academic self-regulation

<sup>16</sup>- Ziegler, & Opdenakker

<sup>17</sup>-Zimmerman, & Kitsantas

<sup>18</sup>-Stefansson

<sup>19</sup>- Wolters, & Taylor

<sup>20</sup>- Popa denila

انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی و اشتیاق در مدرسه در دانش آموزان پرداختند، نتایج تحقیق وی نشان داد که بین خودنظم دهی تحصیلی با عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود داشت و نیز بین انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی و همین طور اشتیاق در مدرسه رابطه معنادار وجود داشت و همین امر باعث شده که متغیرهای مرتبط با اشتیاق تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد لذا در این تحقیق محقق به دنبال پاسخ گویی به این سؤال است که آیا اشتیاق تحصیلی به وسیله باورهای انگیزشی، درگیری تحصیلی و خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان پیش بینی می شود؟

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی می باشد در این تحقیق که یکی از روش های تحقیق توصیفی (غیرآزمایشی) است که رابطه میان متغیرها را براساس هدف تحقیق بررسی می کند. می توان تحقیقات همبستگی را براساس هدف به سه دسته همبستگی دو متغیری، تحلیل رگرسیون و تحلیل کوواریانس یا مانتریس همبستگی تقسیم نمود.

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان بودند که تعداد آنها مشتمل بر ۶۰۰۰ نفر بودند و طبق جدول کرجسی و مورگان تعداد دقیق نمونه ۴۵۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری خودشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و به این ترتیب بود که از میان ۸ ناحیه از شهر اصفهان چهار ناحیه انتخاب و از هر ناحیه یک مدرسه انتخاب شدند و از هر مدرسه تعداد ۲ کلاس که دانش آموزان آن پسر و در دوره دوم متوسطه مشغول تحصیل بودند انتخاب و از هر کلاس ۲۴ نفر انتخاب شدند که ۴ پرسشنامه به صورت کامل تکمیل نگردیدند و از ادامه کار حذف شدند.

### ابزار تحقیق

#### ۱- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی

برای سنجش اشتیاق تحصیلی از پرسشنامه شافلی<sup>۲۱</sup> و همکاران (۲۰۰۲) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۱۷ گویه است که براساس طیف لیکرت ۵ درجه ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه بندی می شوند. شافلی و همکاران (۲۰۰۲) روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید روانشناسی به دست آوردند. این پرسشنامه توسط پیریایی و نعامی (۱۳۹۱) به فارسی ترجمه شده است. شافلی و همکاران (۲۰۰۲) پایایی کلی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی را با استفاده از ضریب

<sup>21</sup>- Schafeli

آلفای کرونباخ  $0/73$  به دست آورده اند همچنین سالانوا، شافلی، مارتینز و برسو<sup>22</sup> (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را  $0/89$  گزارش کرده اند. پیریایی و نعیمی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود پایایی پرسشنامه مذکور را  $0/89$  گزارش کرده اند. در تحقیق حاضر برای محاسبه میزان پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که  $0/88$  به دست آمد.

۲- پرسشنامه باورهای انگیزشی: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) یک ابزار خودگزارشی است که دارای دو مقیاس کلی باورهای انگیزشی ۲۵ ماده و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۲۲ ماده است. در این تحقیق از مقیاس باورهای انگیزشی استفاده خواهد شد که خود دارای ۳ زیر مقیاس است. ۱- ارزش گذاری درونی ۲- خودکارآمدی ۳- اضطراب امتحان است. پنتریچ، اسمیت<sup>23</sup>، گارسیا<sup>24</sup> و مک کیچی<sup>25</sup> (۱۹۹۱)، به نقل از سهرابی و همکاران، (۱۳۸۸) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری را طراحی کردند. هدف پرسشنامه این است که اطلاعاتی درباره عادت های مطالعه، مهارت های انگیزش دانش آموزان برای تکالیف مدرسه جمع آوری کند. آزمودنی ها براساس راهنمای پرسشنامه، پاسخ های خود را روی یک مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت<sup>26</sup> از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (کاملاً درست) درجه بندی می کنند. این پرسشنامه به دلیل ناهمگن بودن خرده مقیاس های راهبردهای انگیزشی فاقد نمره کل می باشد. بررسی های پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه باورهای انگیزشی نشان داد که قابلیت پایایی برای عوامل سه گانه خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب  $0/89$ ،  $0/87$  و  $0/75$  می باشد. روایی این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی کرد که نتایج به دست آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب  $0/68$ ،  $0/77$  و  $0/64$  بودند. در داخل کشور نیز حسینی و محمدی (۱۳۹۶) پایایی این مقیاس را به ترتیب در مولفه های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان  $0/91$ ،  $0/89$  و  $0/87$  به دست آورد. در تحقیق حاضر برای محاسبه میزان پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد به ترتیب در مولفه های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان  $0/93$ ،  $0/89$  و  $0/88$  به دست آمدند.

۳- پرسشنامه درگیری تحصیلی

22- Salanova, Schafeli, Martinnez, Berso

23. Smith

24. Garcia

25. McKeachie

26. Likert

این پرسشنامه توسط ریو (۲۰۱۳) ساخته شد و چهار بعد درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت را مورد ارزیابی قرار می دهد. شیوه نمره گذاری گویه های پرسشنامه براساس طیف لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) است. ریو (۲۰۱۳) ضریب آلفای کرونباخ ابعاد درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۰، ۰/۸۴ و ۰/۸۴ گزارش کردند. جهت تعیین روایی، بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که همه گویه ها بار عاملی بالاتر از ۰/۴۷ را دارند و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار هستند.

#### ۴- پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی

این پرسشنامه توسط کانل و ریان<sup>۲۷</sup> (۱۹۸۷) برای اندازه گیری میزان خودنظم دهی تهیه شد و حاوی ۳۲ ماده و چهار زیر مقیاس می باشد که شامل خودنظم دهی بیرونی (۹ سوال)، خودنظم دهی درونی (۹ سوال)، تنظیم مشخص شده (۷ سوال) و انگیزش ذاتی (۷ سوال) بودند. گستره پاسخ های هر گزینه روی پیوستار ۴ درجه ای قرار دارد. برای نمره گذاری هر یک از زیرمقیاسها به خیلی درست ۴ امتیاز، تقریباً درست ۳ امتیاز، نه خیلی درست ۲ امتیاز و اصلاً درست نیست ۱ امتیاز داده می شود. نمره بالا در این پرسشنامه نشان دهنده خودنظم دهی تحصیلی است. دیویس و همکاران (۲۰۱۲) در تحقیق خود ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاسهای خودنظم دهی بیرونی=۰/۷۵، خودنظم دهی درونی=۰/۸۵، خودنظم دهی شناختی=۰/۸۸ و انگیزش درونی=۰/۸۸ که این نتایج حاکی از پایایی پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی است. در تحقیق شفیعی سروسرستانی و عسکری (۱۳۹۸) ضریب پایایی مولفه های خودنظم دهی بیرونی=۰/۷۹، خودنظم دهی درونی=۰/۹۱، خودنظم دهی شناختی=۰/۹۳ و انگیزش درونی=۰/۸۶ بوده است. در تحقیق حاضر برای محاسبه میزان پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد به ترتیب در خودنظم دهی بیرونی ۰/۸۳، خودنظم دهی درونی ۰/۸۷، انگیزش درونی ۰/۹۲ و نمره کل خودنظم دهی تحصیلی ۰/۹۳ به دست آمدند.

#### یافته های پژوهش

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره های اشتیاق تحصیلی، باورهای انگیزشی و مولفه های آن، درگیری

تحصیلی، خودنظم دهی تحصیلی و مولفه های آن در نمونه تحقیق

<sup>27</sup>- Kanel, & Reian

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
اشتیاق تحصیلی	۵۱/۰۴	۴/۹۷	۴۲	۷۴
درگیری تحصیلی	۱۱۲/۲۱	۱۲/۲۵	۵۰	۱۴۶
خودکارآمدی	۲۸/۳۱	۳/۴۷	۲۲	۳۶
ارزش گذاری درونی	۲۶/۱۴	۲/۸۹	۱۸	۳۲
اضطراب امتحان	۱۸/۶۳	۲/۹۳	۱۳	۲۴
خودنظم دهی بیرونی	۲۵/۰۱	۳/۲۴	۳۰	۱۷
خودنظم دهی درونی	۲۲/۳۶	۳/۶۱	۱۵	۲۸
تنظیم مشخص شده	۱۳/۰۵	۲/۶۸	۸	۱۸
انگیزش ذاتی	۱۷/۴۲	۱/۹۷	۱۳	۲۰

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می نمایید میانگین، انحراف معیار در متغیر اشتیاق تحصیلی به ترتیب (۵۱/۰۴ و ۴/۹۷)، در متغیر درگیری تحصیلی به ترتیب (۱۱۲/۲۱ و ۱۲/۲۵)، میانگین و انحراف معیار میانگین و انحراف معیار در متغیر خودکارآمدی به ترتیب (۲۸/۳۱ و ۳/۴۷)، میانگین و انحراف معیار در متغیر ارزشگذاری درونی به ترتیب (۲۶/۱۴، ۲/۸۹)، میانگین و انحراف معیار در متغیر اضطراب امتحان به ترتیب (۱۸/۶۳ و ۲/۹۳)، میانگین و انحراف معیار در متغیر خودنظم دهی بیرونی به ترتیب (۲۵/۰۱ و ۳/۲۴)، میانگین و انحراف معیار در متغیر خودنظم دهی درونی به ترتیب (۲۲/۳۶ و ۳/۶۱)، میانگین و انحراف معیار در متغیر انگیزش ذاتی به ترتیب (۱۷/۴۲ و ۱/۹۷) و میانگین و انحراف معیار در متغیر تنظیم مشخص شده به ترتیب (۱۳/۰۵ و ۲/۶۸) می باشد.

جدول ۲: همبستگی بین متغیرهای پیش بین با اشتیاق تحصیلی در آزمودنی ها

متغیر وابسته	اشتیاق تحصیلی
--------------	---------------



متغیر مستقل		P	R
درگیری تحصیلی		$p=0/04$	$0/17^*$
باورهای انگیزشی	خودکارآمدی	$p=0/001$	$0/23^{**}$
	ارزش گذاری درونی	$p=0/001$	$0/37^{**}$
	اضطراب امتحان	$p=0/001$	$-0/41^{**}$
خودنظم دهی تحصیلی	خودنظم دهی بیرونی	$p=0/56$	$0/03$
	خودنظم دهی درونی	$p=0/001$	$0/43^{**}$
	تنظیم مشخص شده	$p=0/001$	$0/30^{**}$
	انگیزش ذاتی	$p=0/001$	$0/21^{**}$

معنی داری ضرایب همبستگی در سطح آماری  $0/01 < p^{**}$ ,  $0/05 < p^*$

همان طور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می شود ضریب همبستگی بین درگیری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی  $r=0/17$  و  $p=0/04$  می باشد، خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی  $r=0/23$  و  $p=0/001$  می باشد، ضریب همبستگی بین ارزشگذاری درونی با اشتیاق تحصیلی  $r=0/37$  و  $p=0/001$  می باشد، ضریب همبستگی بین اضطراب امتحان با اشتیاق تحصیلی  $r=-0/41$  و  $p=0/001$  می باشد، ضریب همبستگی بین خودنظم دهی درونی با اشتیاق تحصیلی  $r=0/43$  و  $p=0/001$  می باشد، ضریب همبستگی بین تنظیم مشخص شده با اشتیاق تحصیلی  $r=0/30$  و  $p=0/001$  می باشد، ضریب همبستگی بین انگیزه ذاتی با اشتیاق تحصیلی  $r=0/21$  و  $p=0/001$  می باشد.

بین باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی، اضطراب امتحان)، درگیری تحصیلی و خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه رابطه چندگانه وجود دارد.

برای پاسخ گویی به فرضیه اصلی از روش رگرسیون ورود و Stepwise استفاده می شود که در جدول ۳ مشاهده می نماید.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای پیش بین با اشتیاق تحصیلی به روش ورود برای آزمودنی ها

متغیر ملاک	شاخص ها		MR	R <sup>2</sup>	F	P	ضرایب رگرسیون
	متغیر	پیش بین					
متغیرهای پیش بین	باورهای انگیزشی		۰/۲۷	۰/۰۷	۱۰/۱۷	P<۰/۰۱	$\beta = ۰/۰۹$  t= ۱/۹۴  P=۰/۰۵
	درگیری تحصیلی						$\beta = ۱/۱۰$  t= ۱/۹۹  P=۰/۰۴
	خودنظم دهی تحصیلی						$\beta = ۱/۱۷$  t= ۳/۴۷  P=۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۳ ملاحظه می شود طبق نتایج رگرسیون به روش ورود باورهای انگیزشی، درگیری تحصیلی و خودنظم دهی تحصیلی به صورت همزمان قابلیت پیش بینی اشتیاق تحصیلی را دارا می باشند. R و R<sup>2</sup> آنها به ترتیب ۰/۲۷ و ۰/۰۷ است، یعنی ۰/۷٪ واریانس اشتیاق تحصیلی به وسیله ی باورهای انگیزشی، درگیری تحصیلی و خودنظم دهی تحصیلی تبیین می شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش پیش بینی اشتیاق تحصیلی براساس باورهای انگیزشی، درگیری تحصیلی و خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان بود.

بین خودکارآمدی (مولفه باورهای انگیزشی) و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پسر رابطه وجود دارد.

در تبیین این یافته می توان گفت درحوزه یادگیری و آموزش، خود کارآمدی به ارزشیابی های شخصی دانش آموزان از قابلیت های عمل به تکلیف اشاره دارد. یعنی آن ها توانایی موفق شدن در آن تکلیف را دارند یا خیر. آشر و پاژره (۲۰۰۶) و شانک (۲۰۰۵) اظهار می دارند که باورهای خود کارآمدی دانش آموزان، نقش کاملی در اشتیاق تحصیلی، یادگیری و پیشرفت آن ها ایفا می کند. سارافینو (۲۰۰۲)، به نقل از حسنی و همکاران، (۱۳۸۷) باور دارد که افراد دارای خودکارآمدی بالا معتقدند که انجام کارهای موردنظرشان همراه با موفقیت است. افرادی که خودکارآمدی کمی دارند احساس می کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان اند. آن ها معتقدند هر تلاشی که در جهت اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی می کنند بیهوده است. هنگامی که با مانعی رو به رو می شوند اگر تلاش اولیه شان در رویارویی با مشکلات بی نتیجه بوده باشد، سریعاً قطع امید می کنند. افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، حتی تلاش نمی کنند که بر مشکلات غلبه کنند، زیرا متقاعد شده اند هر کاری انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی شود. خودکارآمدی پایین می تواند اشتیاق و رغبت را نابود کند، آرزوها را کمرنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل ایجاد کرده و نهایتاً تأثیر نامطلوبی بر اشتیاق تحصیلی و موفقیت تحصیلی بگذارد؛ اما کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند بر این باورند که می توانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند. از آنجائی که چنین افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می کنند و در زمینه تحصیلات اشتیاق بیشتری از خود نشان می دهند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خود دارند. چنین افرادی مشکلات را چالش می بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت های جدید را جستجو می کنند، زیرا خودکارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش می دهد، سطح آرزو را بالا می برد و توانایی مسئله گشایی و تفکر تخیلی را بهبود می بخشد. همچنین، بالا رفتن خودکارآمدی باعث افزایش درگیری شناختی و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی می شود، در نتیجه بالا بردن میزان اشتیاق تحصیلی را به همراه دارد.

بین ارزش گذاری درونی (مولفه باورهای انگیزشی) و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پسر رابطه وجود دارد.

همان طور که در جدول شماره ی ۳-۴ ملاحظه شد بین ارزشگذاری درونی با اشتیاق تحصیلی رابطه معنادار بود. نتایج این تحقیق با تحقیقات کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸)، همتی و همکاران (۱۳۹۸)، بویکر و اویرلمانز (۲۰۱۱) همخوان می باشند. در تبیین این

یافته می توان گفت ارزش گذاری درونی به مفهوم ارزشمندی خود تکلیف در نزد فرد و علاقه و تمایل درونی او برای یادگیری اشاره دارد. این ساختار می تواند با مفهوم ارزش در نظریه انتظار ارزش و مفهوم هدف گرایی پیوند یابد. نظریه پردازان انتظار ارزش معتقدند انتخاب، پیگیری، عملکرد و انگیزه افراد تحت تأثیر باورهای آنان در مورد انتظار موفقیت در انجام تکلیف و ارزشمندی یک تکلیف برای آنان قرار دارد (ویگ فیلد و اکلس، ۲۰۰۰). براساس نظریه پردازان انتظار- ارزش، زمانی که پدیده ای از نظر فرد مهم و ارزشمند باشد انگیزه ای در وی ایجاد خواهد شد و ارزش تکلیف به عنوان مشوق اشتغال به فعالیت های تحصیلی، که نشان دهنده ساختار مرکبی از ادراک اهمیت، مفید بودن و علاقه مندی است، عمل خواهد کرد. هدف گرایی نیز بر نقش هدف و مهم بودن و ارزشمند بودن آن در ایجاد انگیزه تأکید دارد. بنابراین، هر سه مقوله انگیزش درونی، ارزش تکلیف و هدف گرایی به دلایل و هدف های دانش آموزان برای فعالیت در تکلیف مربوط می شوند. به علاوه، میل تیادو و سیونینی (۲۰۰۳) بر این باورند که ارزش گذاری درونی به اهمیتی که دانش آموز به یک تکلیف یا درس خاص می دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می کند، اطلاق می شود و نشان می دهند که دانش آموزی که دارای انگیزه غلبه بر کار و تکلیف است، یا به عبارتی تکلیف-مدار یا تبحرگرا است، در یادگیری مطالب از سبک های یادگیری پیچیده تر و عمیق تری بهره می گیرد و تکالیف پیچیده را بر تکالیف ساده ترجیح می دهد. افراد با ارزش گذاری درونی صرفاً به دنبال افزایش شایستگی و تسلط در یادگیری هستند و به همین دلیل بیش از سایر فراگیران از راهبردهای خود نظم ده استفاده می کنند و اشتیاق تحصیلی بیشتری در محیط کلاس و درس دارند.

بین اضطراب امتحان (مولفه باورهای انگیزشی) و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پسر رابطه وجود دارد.

در این رابطه می توان بیان داشت اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی رابطه تنگاتنگی با عملکرد و اشتیاق تحصیلی میلیون ها دانش آموز و دانشجو در مراکز آموزشی دارد، این پدیده یکی از متغیرهای شناختی-هیجانی بسیار مهم است که از سال های دور وجود داشته و ارزیابی عملکرد کودکان و نوجوانان را تحت تأثیر قرار می دهد (رجبی و همکاران، ۱۳۹۱). بسیاری از تحقیقات بیانگر رابطه اضطراب امتحان با عوامل خودتنظیمی، یعنی تلاش و تدبیر می باشند، به طوری که متغیر اضطراب امتحان، ارزش پیش بینی کنندگی اشتیاق تحصیلی یادگیرنده را در یک دوره یا یک درس دارد. مطالعات متعددی نشان داده اند که اگر اضطراب شدید باشد، کاهش اشتیاق تحصیلی دانش آموزان را به همراه خواهد داشت. به بیان دیگر، یکی از علل اساسی افت تحصیلی و یا مردودی دانش آموزان اضطراب امتحان است که در برخی مطالعات سهمی در حدود ۲۰-۱۵ درصد داشته است (بیابانگرد، ۱۳۸۱). دانش آموزانی که در زمینه امتحانات درسی اضطراب دارند، هیچ گونه تمرکزی بر روی درس خود ندارند، آنها از اینکه یک بحث را چندین مرتبه بخوانند احساس خستگی میکنند؛ از قبل خود را بازنده می دانند و آسانترین کار را مشکل

ترین کار می دانند، هیچگونه رغبتی به حضور بر روی جلسه امتحان دارند و اشتیاق آنها نسبت به ادامه تحصیل به شدت کاهش می یابد. بنابراین یکی از عوامل اصلی بی رغبتی و بی اشتیاقی دانش آموزان بر روی جلسه امتحان اضطراب آنها می باشد. بنابراین همانطور که نشان داده شد بین اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

بین خودنظم دهی بیرونی (مولفه خودنظم دهی تحصیلی) و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پسر رابطه وجود دارد. خودنظم دهی تحصیلی به معنای میزان فعالیتهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایند یادگیری است و به توانایی فرد در کنترل مهارت های زندگی و انجام امور اشاره دارد. کسانی که خودنظم بخشی دارند جزو آن دسته از افرادی هستند که به صورت خودجوش رفتارهایشان را به سمت رسیدن به هدفشان هدایت می کنند و در شرایطی که به هدفشان دست نیابند روی بازخوردهای رفتاری، انگیزشی، شناختی و عاطفی خود متمرکز می شوند و نهایتاً می توانند مجدداً خودشان را در مسیر هدفشان قرار دهند (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۸). این افراد همیشه از مسیرهایی حرکت می کنند که به راحتی بتوانند کارهای خود را انجام دهند. خودنظم دهی بیرونی یکی از این انواع خودنظم دهی است و به این اشاره دارد که فرد براساس وقایع بیرونی دست به انجام عملی می زند یا از انجام یک رفتار خودداری می کند. در این نوع خودنظم دهی دانش آموز توانایی خود را در نظر نمیگرد و براساس موقعیت و محیط خودش یک کار را انجام می دهد و دانش آموزان زمانی می توانند موفق شوند که خودشان امورشان را به دست بگیرند و بهترین راه حل را انتخاب نمایند و با توجه به اینکه دانش آموز خود نمی تواند امورش را کنترل کند از نظر میزان تمایل و اشتیاق تحصیلی نمره کمی می گیرد و در این تحقیق بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود نداشت که احتمالاً به دلیل بی احتیاطی و عجله آزمودنی ها در تکمیل و جواب دادن به سئوالات این بعد بوده باشد.

بین خودنظم دهی درونی (مولفه خودنظم دهی تحصیلی) و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پسر رابطه وجود دارد. در تبیین این یافته می توان گفت که خودنظم دهی تحصیلی به عنوان یکی از مهارتهای فراشناختی به دانش آموزان کمک می کند تا فعالیت های خود را کنترل و هدایت کنند و دانش آموزانی که از این مهارت برخوردارند در برخورد با مسائل، مستقل، خودآموز و توانمند در استفاده از انواع استراتژی های یادگیری هستند اشتیاق بیشتری در مدرسه از خود نشان می دهند. لذا به منظور بالا بردن اشتیاق در مدرسه دانش آموزان می توان مهارت خودنظم دهی تحصیلی که یکی از مهارت های فراشناختی می باشد را در آنان افزایش داد. بدین منظور ارائه چند استراتژی برای بالا بردن سطح خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان می تواند موثر باشد. یکی از انواع خودنظم دهی تحصیلی به خودنظم دهی تحصیلی درونی اشاره دارد که در این نوع خودنظم دهی دانش آموز می تواند خودش به صورت مستقل کارهایش را انجام دهد، امور را به دست بگیرد، آنها را کنترل نماید و بهترین عملکرد را از خودش نشان

دهد. دانش آموزانی که بتوانند خودشان امور را به دست بگیرند، تلاش خواهند کرد که بهترین عملکرد را از خود نشان دهند و اشتیاق بیشتری به انجام امور خود دارند (مرادی و همکاران، ۱۳۹۹).

بین تنظیم مشخص شده (مولفه خودنظم دهی تحصیلی) و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پسر رابطه وجود دارد. خودنظم دهی به عنوان منبع اقدامات هدفمند و قلب پروسه های علمی توصیف شده است. خود نظم دهی، افراد را قادر می سازد تا رفتار و اقدامات خود را کنترل و عملکرد خود را در صورت لزوم برای رسیدن به اهداف تعیین شده تنظیم کنند. خودنظم دهی مشخص شده به این اشاره دارد که افراد یک هدف را انتخاب میکنند و تمام فکر و برنامه های خود را بر روی آن متمرکز می نمایند که به خودنظم دهی مشخص شده اشاره دارد. اگر دانش آموزان ببینند که تمام تلاش خودشان را انجام می دهند تا بهترین نتیجه عاید آنها شود نظم دهی مشخص شده بالاتری نسبت به دیگران دارند و کسانی که خودنظم دهی بالاتری داشته باشند اشتیاق به تحصیل در آنها بیشتر باشد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۹).

بین انگیزش ذاتی (مولفه خودنظم دهی تحصیلی) و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پسر رابطه وجود دارد. همان طور که در جدول شماره ۳-۴ ملاحظه شد بین انگیزه ذاتی با اشتیاق تحصیلی رابطه معنادار بود. نتایج این تحقیق با تحقیقات مرادی، بابایی و کرمی (۱۳۹۹)، شفیعی سروستانی و عسکری (۱۳۹۸)، استنفنسون و همکاران (۲۰۱۸)، پوپا دنیلا (۲۰۱۵) و ولترز و تیلور (۲۰۱۲) همخوان می باشد.

در تبیین این یافته می توان گفت یکی از مولفه های خودنظم دهی تحصیلی انگیزه ذاتی است. انگیزه ذاتی بالا در دانش آموزان موفقیت تحصیلی آنها را در پی دارد و از سوی دیگر کسب موفقیت در تحصیل نیز به عنوان تجربه ای مثبت، باورهای خودکارآمدی دانش آموزان را تحت نفوذ خود قرار می دهد (پوپا دنیلا، ۲۰۱۵). انگیزه ذاتی دانش آموزان نیرویی مضاعف برای رسیدن به هدف ایجاد می کند؛ چرا که به واسطه ی انگیزه ی ذاتی بالا، دانش آموزان می توانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به آموزش معلم توجه کنند، تلاش و پشتکار برای آن ها لذت بخش است، تکالیف درسی خود را در منزل با علاقه انجام می دهند و برای سرگرمی های دیگر وقت مناسبی در نظر می گیرند؛ موفقیت در جامعه و هم چنین رضایت والدین برایشان مهم است، از داشتن رابطه ی صمیمی با معلم خود احساس خوبی دارند، برای جلب رضایت او نهایت سعی و تلاش خود را به کار می گیرند تا از مفاهیم درسی درک کاملی داشته باشند. دانش آموزان با خودکارآمدی بالا معمولاً به موفقیت های چشم گیری در موقعیت های تحصیلی دست می یابند. انگیزه ی ذاتی با نیاز به تسلط بر تکالیف دشوار، بهتر از دیگران عمل کردن و پیروی کردن از معیارهای بالای برتری ارتباط دارد.

## منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین؛ نریمانی، محمد (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی - رفتاری و مهارت های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره بیست و دوم، ۲۵-۳۵.
- اعرابی، علی و صدیق ارفعی، فریبرز (۱۳۹۹). رابطه عادات مطالعه، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان دانش آموزان دبیرستان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۳۸ (۴)، ۱۰۷-۱۲۴.
- امینی، بهمن (۱۳۹۱). اثربخشی آموز خودکارآمدی بندورا بر انگیزش تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- بشرپور، سجاد؛ قربانی، فاطمه؛ عطادخت، اکبر و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۴). مقایسه پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دو گروه از دانش آموزان بی سرپرست و دارای سرپرست، مجله روانناسی مدرسه، دوره ۴، شماره ۴، صص. ۲۱-۳۴.
- پرهیز، سیده مهدیه (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزش خودتنظیمی براساس مدل زیمرمن و کواج بر انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- توکلی، اعظم؛ قنبری، افسانه؛ قربانخانی، مهدی و زیوری، محمودی (۱۳۹۸). ویژگی های روانسنجی مقیاس عادت های مطالعه در دانش آموزان دختر. فصلنامه روانسنجی، ۸ (۲۹)، ۸۳-۱۰۵.
- جوکار، بهرام و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۵). رابطه ابعاد هویت و جهت گیری هدف در گروهی از دانش آموزان پیش دانشگاهی شهرستان های شیراز و یاسوج. مجله علوم انسانی، ۲۵ (۴)، ۲۷-۴۶.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصل نامه نوآوری های آموزشی، ۲۸ (۷)، ۲۹-۴۶.
- زرنگ، رمضان علی (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری، درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه فردوسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- زاللی، بهروز و قربانی، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون نارساخوانی، ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۳، شماره ۴، صص. ۴۴-۵۸.

Bakker, A., Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron, & G. M. Spreitzer (Eds.). The Oxford handbook of positive organizational scholarship. Pp. 178-189. New York: Oxford University Press

- Bansal, P., & Pahwa, J. (2015). Hardiness and achievement motivation as factors of academic achievement, *Elixir psychology* 78, 29751-2974.
- Corkett, G. K., Parrila, R., Hein, S. F. (2006). Learning and study strategies of university student who report a significant history of reading difficulty. *Developmental Disabilities Bulletin*; 34(1 and 2): 57-79.
- Corkett, G. K., Parrila, R., Hein, S. F. (2006). Learning and study strategies of university student who report
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Isarida, T. (2005). Study-time effects on free recall within and out of context. *Memory*, 13(8), 785-795
- Jennifer A. F. (2015). Academic engagement". *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 74(1): 31-36.
- Lai, P.Y., & Chan, K.W. (2005). A structural model of conceptions of learning, achievement motivation and learning strategies of Hong Kong teacher education students, Australian Association of Research in Education Parramatta Conference, Sydney, 28 November-2 December.
- Loo, C.W. & Choy, J.L.F. (2013). Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students. *American Journal of Educational Research*, 1 (3), pp. 86-92.
- Madhu, G., Mamta, D. & Pooja, P. (2012). Achievement motivation: a major factor in determining academic achievement, *Asian Journal of Multidimensional Research*, 1(3), 2278-4853.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. (2016). Job burnout. *Annual Review of psychology*; 52; 397- 422.
- Motti-Stefanidi, F. & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant youth and adolescents. A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2): 126-135.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhälä, K., (2014); Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of wellbeing and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rosas, J. S. & Furlan, L. A. (2017). Achievement emotions and achievement goals in support of the convergent, divergent and criterion validity of the Spanish-Cognitive Test Anxiety Scale. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 67-92.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinnez, I., Berso, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement". *Anxiety, Stress & Coping*, 1, 1-18.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Pier, J. M., & Grau, R. (2015). Desde el "burnout" al "engagement": Una nueva perspectiva [From "burnout" to "engagement": A new perspective]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.