

رابطه درگیری شناختی با هیجان های پیشرفت و خودنظمجویی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد

مهرنوش شجاعی \*۱

فریبرز درتاج \*\*۲

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه بین متغیر درگیری شناختی با متغیرهای خودنظمجویی تحصیلی و هیجان های پیشرفت بر روی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه در شهر تهران انجام گرفت. اعضای نمونه جامعه آماری شامل ۲۵۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد (۱۰۱ پسر و ۱۴۹ دختر) بودن که به روش نمونه‌گیری در دسترس از بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه درگیری شناختی پینتریچ، پرسشنامه هیجان های پیشرفت پکران و پرسشنامه خودنظمجویی تحصیلی پینتریچ و دیگر روش مورد استفاده قرار گرفت. سپس از طریق نرم‌افزار SPSS-۲۱ تجزیه و تحلیل داده‌های آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. نتایج آماری استنباطی نشان داد که بین درگیری شناختی به عنوان متغیر وابسته تحقیق و هیجان های پیشرفت رابطه معنادار آماری وجود دارد. این ارتباط معنادار بین درگیری شناختی و هردو جنبه از هیجان های پیشرفت (هیجان های مثبت و هیجان های منفی) به‌طور مجزا برقرار است. به این صورت که درگیری شناختی با هیجان های پیشرفت رابطه مثبت و مستقیم ( $r=0.194$ ) و با هیجان های منفی پیشرفت رابطه منفی و معکوس ( $r=-0.469$ ) دارد. همچنین نتایج دیگر تحقیق نشان داد که درگیری شناختی با متغیر مستقل دیگر پژوهش یعنی خودنظمجویی تحصیلی نیز رابطه مستقیم و معناداری ( $r=0.446$ ) دارد.

واژگان کلیدی: درگیری شناختی، هیجان های پیشرفت، خودنظمجویی تحصیلی.

---

\*۱ کارشناس ارشد روان شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین

\*\*۲ استاد دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)

پژوهشگران راهبردهای یادگیری متعددی را شناسایی کرده‌اند که يك دسته از آنها به راهبردهای شناختی معروف‌اند و تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش معنایی و سازمان‌دهی از مهمترین آنها به شمار می‌روند. در کل، راهبردهای مرور ذهنی، برای سطوح عمیق‌تر یادگیری و فهم، راهبردهای سودمندی نیستند. در مقابل، راهبردهای بسط و سازمان‌دهی، پردازش عمیق‌تر مطالب را تسهیل می‌کنند و در مقایسه با راهبردهای مرور ذهنی، به فهم بهتر و یادگیری بیشتر منجر می‌شوند (اپلتون ۳، کریستسون ۴ و فورلانگ ۵، ۲۰۰۸).

از آنجایی که شناخت یادگیرندگان در فکر آنها اتفاق می‌افتد و برای معلم دسترسی به شناخت و تفکر یادگیرندگان مشکل است در نتیجه معمول‌ترین روش برای پی بردن به میزان درگیری شناختی یادگیرندگان، توجه به راهبردهایی است که آنها برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند (لینن برینک ۶ و پینتریچ ۷، ۲۰۰۳). درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد نیز اشاره دارد (راویندران ۸، ۲۰۰۰؛ والکر ۹، ۲۰۰۶).

پردازش شناختی معنی‌دار و عمیق به بسط شناختی مطالبی که قرار است یاد گرفته شود، مربوط است و مستلزم برقراری ارتباط میان دانش جدید با اطلاعات موجود فرد و ایجاد یک ساختار پیچیده دانش است (سیمونز ۱۰، ۲۰۰۴).

تجارب دانش‌آموختگان در موقعیت‌های آموزشی دارای تنوعی غنی از هیجان‌ها است (پکران ۱۱، ۲۰۰۲b). پژوهش‌های بنیادی در روان‌شناسی و علوم عصب شناختی نشان داد، هیجان‌ها، پایه مهم یادگیری، حافظه، انگیزش، رشد، سلامت روان شناختی و کنش‌های ایمنی عصبی هستند (پکران، ۲۰۰۲a). تأثیر هیجان‌ها در زمینه‌های تربیتی فراگیر است، به عنوان مثال، این هیجان‌ها در عملکرد و یادگیری تحصیلی یادگیرندگان با تغییر سطح دوپامین مغز و اثر روی حافظه درازمدت (اشبی ۱۲، ۱۹۹۹) بر فرایندهای توجه و نیروهای شناختی (پکران و میهارت ۱۳، ۲۰۰۳) باعث جلب توجه یادگیرندگان در موقعیت‌های یادگیری (پکران، ۲۰۱۱) و یا موجب حالت‌های متفاوتی از فرایند‌های پردازش اطلاعات و حل مسئله (فوکاس ۱۴، ۲۰۰۷) و تسهیل خودتنظیمی (پکران، ۲۰۰۲b) می‌شوند.

---

۳. Appleton

۴. Christenson

۵. Furlong

۶. Linnenbrinc

۷. Pintrich

۸. Ravindran

۹. Walker

۱۰. Simons

۱۱. Pekrun

۱۲. Ashby

۱۳. Meuihardt

۱۴. Fogas

خود نظم دهی را می‌توان به شکل فرآیند فعال‌سازی اندیشه‌ها، رفتارها و هیجانات برای رسیدن به اهداف در نظر گرفت (وول فولک ۱۵، ۲۰۰۴). شواهد حاکی از آن است که پردازش عمیق و خود نظم دهی (یعنی برنامه‌ریزی، هدف‌گزینی و نظارت بر فرآیندهای یادگیری) از عوامل مهم و مؤثر در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است (گرین ۱۶ و میلر ۱۷، ۱۹۹۶).

خود نظم دهی یکی از توانمندی‌های انسان در اعمال کنترل بر افکار، احساسات و رفتار خود است که از طریق آن امکان نظارت بر رفتار فراهم‌شده و فرد می‌تواند بنا بر معیارهای فردی خود در مورد رفتار مشخصی قضاوت کند (کرسینی ۱۸، ۱۹۹۹). راهبردهای خود نظم دهی انعطاف در رفتار یادگیرنده را موجب می‌شوند و به او کمک می‌کنند تا هر زمان که برایش ضرورت داشته باشد روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد (کافمن ۱۹، ۲۰۰۴).

دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، در مؤلفه‌های خودنظم‌جویی شامل جهت‌گیری هدفی درونی و بیرونی، ارزش تکلیف، کنترل باورها، خودکارآمدی، خودنظم‌جویی فراشناختی و مدیریت زمان، با یکدیگر تفاوت معناداری دارند و راهبردهای خودنظم‌جویی، توانایی دانش‌آموزان را در توجه طولانی مدت در اهداف تحصیلی بهبود می‌بخشد (داک ورت ۲۰، ۲۰۱۱ و الالوان ۲۱، ۲۰۰۸). یادگیری خودنظم‌جویی، شامل چند مؤلفه است که راهبرد‌های شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع، مهمترین مؤلفه‌های آن است (پینتریچ، ۲۰۰۰ و آرسال ۲۲، ۲۰۱۰).

بر این اساس در پژوهش حاضر سعی بر این است تا با کمک نظریه‌های به‌روز در زمینه مرتبط با تحقیق، به بررسی رابطه بین متغیر درگیری شناختی با متغیرهای خودنظم‌جویی تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت پرداخته شود.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ طرح تحقیق در زمره تحقیقات گذشته‌نگر دسته‌بندی می‌گردد. این پژوهش به این دلیل گذشته‌نگر است که محقق به دنبال بررسی رابطه بین متغیرهای مستقل (هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی) با متغیر وابسته یعنی درگیری شناختی است.

از لحاظ هدف تحقیق پژوهش حاضر در زمره تحقیقات کاربردی دسته‌بندی می‌گردد. این پژوهش بدین دلیل کاربردی است که یافته‌های آن به کاهش چالش یادگیری در دانشجویان کمک می‌کند و رابطه هر یک از متغیرهای هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی را در بهبود و اصلاح درگیری شناختی دانشجویان مشخص می‌کند.

پژوهش حاضر از نظر نوع تحقیقات پس‌رویدادی از نوع رابطه‌ای دسته‌بندی می‌گردد. این پژوهش به این دلیل پس‌رویدادی است که متغیر درگیری شناختی به عنوان متغیر وابسته تأثیراتش را از متغیرهای مستقل (هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی) در گذشته گرفته است و محقق به دنبال بررسی رابطه و نقش هر کدام از متغیرهای مستقل در تبیین متغیر وابسته می‌باشد.

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران است که در سال ۱۳۹۵ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند.

---

۱۵. Wiilfolk

۱۶. Greene

۱۷. Miller

۱۸. Corsini

۱۹. Kauffman

۲۰. Duckworth

۲۱. Al-Alwan

۲۲. Arsal

نمونه و روش نمونه‌گیری

تعداد ۲۵۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد با استفاده از فرمول کوکران به روش نمونه‌گیری در دسترس از دانشکده‌های مختلف دانشگاه علامه طباطبائی انتخاب شدند. برای اجرای تحقیق ۱۰۱ دانشجوی کارشناسی ارشد پسر و ۱۴۹ دانشجوی کارشناسی ارشد دختر در نظر گرفته و از آنها برای انجام تحقیق استفاده شد.

متغیرها

متغیر وابسته

درگیری شناختی در این پژوهش به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته خواهد شد.

متغیرهای مستقل

هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان متغیرهای مستقل در این تحقیق در نظر گرفته خواهد شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه درگیری شناختی

به منظور اندازه‌گیری درگیری شناختی دانشجویان از پرسشنامه درگیری شناختی پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) استفاده خواهد شد. در این پرسشنامه راهبردهای سطحی و عمیق به ترتیب شامل ۱۰ و ۱۲ سؤال می‌شود. دانشجویان با نمره‌گذاری سوالات در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از سؤال‌ها مشخص می‌کنند. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) برای خرده‌مقیاس راهبردهای سطحی و عمیق به ترتیب ۰/۶۶ و ۰/۷۱ است. این پرسشنامه در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۹۰) و هاشمی (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت‌های فنی مناسب این پرسشنامه است.

پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت

جهت سنجش هیجان‌های پیشرفت (مثبت و منفی) از پرسشنامه پکران و همکاران (۲۰۰۵) استفاده خواهد شد. لازم به ذکر است که از این پرسشنامه، دو خرده‌مقیاس مربوط به هیجان‌های مثبت شامل لذت از کلاس درس ۱۰ گویه و امیدواری ناشی از کلاس ۸ گویه و دو خرده‌مقیاس مربوط به هیجان‌های منفی شامل اضطراب ناشی از کلاس ۱۲ گویه و خستگی از کلاس ۹ گویه، انتخاب خواهد گردید. ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده از تحقیقات قبلی (زارع و رستگار، ۱۳۹۳) برای خرده‌مقیاس‌های لذت از تحصیل، امیدواری ناشی از تحصیل و اضطراب ناشی از تحصیل و خستگی از تحصیل به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ به دست آمده است که حاکی از پایایی مناسب این خرده‌مقیاس‌ها است.

پرسشنامه خودنظم‌جویی

این پرسشنامه توسط پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) برای سنجش یادگیری خودنظم‌جویی ساخته شده و شامل ۵۴ سؤال است که در یک مقیاس ۷ درجه‌ای (از ۱ تا ۷) نمره‌گذاری می‌شود. نتایج تحلیل عاملی، سه مؤلفه راهبرد‌های شناختی، راهبرد‌های فراشناختی و مدیریت منابع را نشان می‌دهد. اعتبار آن در مرجع اصلی از ۰/۷۴ تا ۰/۸۳، برای نمونه‌ای از دانش‌آموزان آمریکایی ۰/۸۰ و برای دانش‌آموزان روسی ۰/۷۶ گزارش شده است. (چیرکوفوریان، ۲۰۰۰ به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷) نتایج تحلیل عاملی تأییدی در جامعه دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر تهران نشان داده است که الگوی سه عاملی پرسشنامه خودنظم‌جویی، با داده‌ها برازش مناسبی دارد. اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که ضرایب آلفا در مطالعه مقدماتی ۰/۹۱، مطالعه نهایی ۰/۹۵ و برای خرده‌مقیاس‌ها ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ به دست آمد (کارشکی، ۱۳۸۷). با توجه به نتایج تحلیل عاملی و شواهد مربوط به اعتبار می‌توان گفت، پرسشنامه خودنظم‌جویی روایی سازه دارد و ابزاری معتبر برای سنجش خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دبیرستانی است.

یافته‌ها

مفروضه اصلی استفاده از این ضریب، نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهاست لازم است در ابتدا نرمال بودن توزیع در تمام متغیرها مورد آزمون قرار گیرد. برای این منظور آزمون کولموگروف- اسمیرنوف که یکی از انواع آزمون های ارزیابی نرمال بودن است مورد استفاده قرار گرفت. نتایج این آزمون در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای متغیر درگیری شناختی

همان گونه که در مشاهده می گردد کولموگروف نمرات درگیری نیست	تحلیل نتیجه: جدول بالا آزمون اسمیرنوف برای شناختی معنادار			
	نمره	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف
	درگیری شناختی	۷۳/۶۹	۱۳/۸۶۱	۱/۰۶۷
				p=۰/۲۰۵

و بنابراین درگیری شناختی دارای توزیع نرمالی است و می توان از تحلیل های پارامتریک برای آن استفاده کرد.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای متغیر هیجان های مثبت پیشرفت

نتیجه: که در مشاهده می- آزمون	تحلیل همان گونه جدول بالا گردد			
	نمره	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف
	هیجان های منفی پیشرفت	۸۰/۷۷	۱۵/۵۰۲	۰/۸۴۲
				p=۰/۴۷۷

کولموگروف اسمیرنوف برای نمرات هیجان های مثبت پیشرفت معنادار نیست (p=۰/۴۷۷) و بنابراین درگیری شناختی دارای توزیع نرمالی است و می توان از تحلیل های پارامتریک برای آن استفاده کرد.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای متغیر هیجان های منفی پیشرفت

همان گونه که در مشاهده می گردد آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای نمرات هیجان های منفی پیشرفت معنادار نیست (p=۰/۰۵۶) و بنابراین درگیری شناختی دارای توزیع نرمالی است و می توان از تحلیل های پارامتریک برای آن استفاده کرد.	تحلیل نتیجه: همان گونه که در جدول بالا مشاهده می گردد آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای نمرات هیجان های منفی پیشرفت معنادار نیست (p=۰/۰۵۶) و بنابراین درگیری شناختی دارای توزیع نرمالی است و می توان از تحلیل های پارامتریک برای آن استفاده کرد.			
	نمره	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف
	هیجان های منفی پیشرفت	۱۱۲/۷۱	۳۹/۲۵۱	۱/۴۱۵
				p=۰/۰۵۶

جدول ۴. نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای متغیر خودنظمجویی تحصیلی

همان گونه بالا مشاهده آزمون اسمیرنوف هیجان های پیشرفت	تحلیل نتیجه: همان گونه که در جدول می گردد کولموگروف برای نمرات منفی معنادار نیست (p=۰/۹۷۴) و بنابراین درگیری شناختی دارای توزیع نرمالی است و می توان از تحلیل های پارامتریک برای آن استفاده کرد.			
	نمره	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف
	خودنظمجویی تحصیلی	۲۴۳/۸۷	۵۲/۴۹۰	۰/۴۸۳
				p=۰/۹۷۴

بررسی رابطه متغیر وابسته و متغیرهای مستقل

برای بررسی سؤالات پژوهش و آزمون فرضیه‌های آن داده‌های توصیف‌شده در فوق تجزیه و تحلیل قرار گرفته است:

بررسی رابطه درگیری شناختی و هیجان‌های مثبت پیشرفت

ضریب همبستگی پیرسون بین نمره درگیری شناختی با نمره حاصل از مقیاس هیجان‌های مثبت پیشرفت به دست آمده و از طریق آزمون آماری ضریب همبستگی رابطه بین متغیرهای فوق مورد بررسی قرار گرفته است.

فرض صفر و خلاف در رابطه بین نمره درگیری شناختی و هیجان‌های مثبت پیشرفت

$$\begin{matrix} H_1 : r_{XY} \neq 0 \\ H_0 : r_{XY} = 0 \end{matrix}$$

جدول ۵. ضرایب همبستگی بین نمره درگیری شناختی و هیجان‌های مثبت پیشرفت

	نمره درگیری شناختی		(کل گروه نمونه)
	سطح معناداری	ضریب همبستگی	
**	۰/۰۱	۰/۱۹۴	هیجان‌های مثبت پیشرفت

(\*\*) ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

با توجه به سطح معناداری ضریب همبستگی محاسبه‌شده بین درگیری شناختی و هیجان‌های مثبت پیشرفت ملاحظه می‌شود که این ضریب معنادار است. این امر به این معناست که بین درگیری شناختی و هیجان‌های مثبت پیشرفت همبستگی مثبت وجود دارد.

بین میزان درگیر شدن شناختی فرد با موضوع مورد مطالعه و استفاده وی از راهبردهای یادگیری و هیجان‌های مثبت پیشرفت رابطه مستقیم وجود دارد. به عبارت دیگر افزایش و یا کاهش میزان درگیری شناختی با افزایش یا کاهش هیجان‌های مثبت پیشرفت همراه است.

بررسی رابطه درگیری شناختی و هیجان‌های منفی پیشرفت

ضریب همبستگی پیرسون بین نمره درگیری شناختی با نمره حاصل از مقیاس هیجان‌های منفی پیشرفت به دست آمده و از طریق آزمون آماری ضریب همبستگی رابطه بین متغیرهای فوق مورد بررسی قرار گرفته است.

فرض صفر و خلاف در رابطه بین نمره درگیری شناختی و هیجان‌های منفی پیشرفت

$$\begin{matrix} H_1 : r_{XY} \neq 0 \\ H_0 : r_{XY} = 0 \end{matrix}$$

جدول ۶. ضرایب همبستگی بین نمره درگیری شناختی و هیجان‌های منفی پیشرفت

	نمره درگیری شناختی		(کل گروه نمونه)
	سطح معناداری	ضریب همبستگی	
**	۰/۰۱	-۰/۴۶۹	هیجان‌های منفی پیشرفت

(\*\*) ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

با توجه به سطح معناداری ضریب همبستگی محاسبه‌شده بین درگیری شناختی و هیجان های منفی پیشرفت ملاحظه می‌شود که این ضریب معنادار است. این امر به این معناست که بین درگیری شناختی و هیجان های مثبت پیشرفت همبستگی منفی وجود دارد.

بین میزان درگیر شدن شناختی فرد با موضوع مورد مطالعه و استفاده وی از راهبردهای یادگیری و هیجان های منفی پیشرفت رابطه مستقیم و معکوس وجود دارد. به عبارت دیگر افزایش و یا کاهش میزان درگیری شناختی به‌طور معکوس با کاهش یا افزایش هیجان های منفی پیشرفت همراه است.

بررسی رابطه درگیری شناختی و خودنظمجویی تحصیلی

ضریب همبستگی پیرسون بین نمره درگیری شناختی با نمره حاصل از خودنظمجویی تحصیلی به دست آمده و از طریق آزمون آماری ضریب همبستگی رابطه بین متغیرهای فوق مورد بررسی قرار گرفته است.

فرض صفر و خلاف در رابطه بین نمره درگیری شناختی و خودنظمجویی تحصیلی

$$H_1 : r_{XY} \neq 0$$

$$H_0 : r_{XY} = 0$$

جدول ۷. ضرایب همبستگی بین نمره درگیری شناختی و خودنظمجویی تحصیلی

نمره درگیری شناختی		ضریب همبستگی	سطح معناداری
(کل گروه نمونه)			
هیجان های مثبت پیشرفت		۰/۴۴۶	۰/۰۱
			**

(\*\*) ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

با توجه به سطح معناداری ضریب همبستگی محاسبه‌شده بین درگیری شناختی و خودنظمجویی تحصیلی ملاحظه می‌شود که این ضریب معنادار است. این امر به این معناست که بین درگیری شناختی و خودنظمجویی تحصیلی همبستگی مثبت وجود دارد.

بین میزان درگیر شدن شناختی فرد با موضوع مورد مطالعه و استفاده وی از راهبردهای یادگیری و خودنظمجویی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد. به عبارت دیگر افزایش و یا کاهش میزان درگیری شناختی با کاهش یا افزایش هیجان های منفی پیشرفت همراه است.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه (۱) بین درگیری شناختی و هیجان های پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر کارشناسی ارشد رابطه وجود دارد.

به منظور بررسی این فرضیه از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر درگیری شناختی و متغیر مستقل اول تحقیق یعنی هیجان های پیشرفت استفاده شد. از آنجایی که این هیجان های پیشرفت به دو متغیر دیگر یعنی هیجان های مثبت پیشرفت و هیجان های منفی پیشرفت تقسیم می‌شود برای آزمودن این فرضیه، ضریب همبستگی پیرسون بین درگیری شناختی و هر دو این متغیرها (هیجان مثبت و منفی) به کار گرفته شد. نتایج نشان داد که درگیری شناختی با هیجان مثبت پیشرفت رابطه مستقیم و با هیجان منفی پیشرفت رابطه معکوس دارد. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش نیکولسکو و همکاران (۲۰۱۶) که بر تأثیر هیجان های پیشرفت بر یادگیری تأکید داشته‌اند هم‌راستا است. دلیل این امر این است که درگیری شناختی نیز در واقع به‌کارگیری راهبردهای سطحی و عمقی برای یادگیری بیشتر است و در ارتباط نزدیکی با یادگیری قرار دارد. همچنین می‌توان گفت این نتایج با تحقیق دولزان و همکاران (۲۰۱۵) نیز همسو است. در تحقیق فوق این نتیجه به دست آمد که درگیری شناختی در راستای تحصیل می‌تواند بر کاهش رفتارهای پرخطر تأثیرگذار باشد. از طرفی می‌دانیم که تنظیم هیجانات نیز می‌تواند در کاهش

رفتارهای پرخطر مؤثر بوده و هیجان های منفی را کاهش داده و هیجانات مثبت را افزایش دهد. هیجان های پیشرفت نیز از نظر ماهیت شباهت فراوانی به هیجان های غیر تحصیلی دارند.

نتایج فوق با تحقیق نوتیلا و همکاران (۲۰۱۴) نیز اشتراکات زیادی دارد. در نتایج پژوهش فوق الذکر راهبردهای مطالعه (درگیری شناختی) با راهبردهای پیشرفت مرتبط بودند. راهبردهای پیشرفت نیز می‌توانند سبب تقویت هیجان های پیشرفت مثبت و تضعیف هیجان های منفی پیشرفت شوند که این امر بر نتایج تحقیق حاضر منطبق است.

با توجه به توضیحات فوق می‌توان گفت این فرضیه پژوهش با دلایل بسیار قوی و همراه با تحقیقات پیشین مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه ۲) بین درگیری شناختی و خودنظمجویی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر کارشناسی ارشد رابطه وجود دارد.

به منظور بررسی این فرضیه از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر درگیری شناختی و متغیر مستقل دوم تحقیق یعنی خودنظمجویی تحصیلی استفاده شد. نتایج نشان داد که درگیری شناختی با خودنظمجویی تحصیلی رابطه مستقیم و مثبت دارد. این نتایج با نتایج حاصل از تحقیقات محمودی و همکاران (۲۰۱۴) همراستا باشد. در تحقیق فوق این نتیجه حاصل شد که یادگیری خودنظم‌یافته می‌تواند بر افزایش یادگیری زبان انگلیسی و انگیزه‌های پیشرفت در این زبان تأثیرگذار باشد. در تحقیق حاضر نیز نتایج نشان داد که خودنظمجویی تحصیلی می‌تواند با به‌کارگیری راهبردهای تحصیلی عمیق‌تر (درگیری شناختی بیشتر) در ارتباط بوده و از این طریق یادگیری را تقویت نماید. همچنین نتایج حاصل از پژوهش ما با تحقیق پنگ (۲۰۱۲) که ارتباط خودنظمجویی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده بود مشابهت دارد. از آنجایی که بیشتر بودن درگیری شناختی می‌تواند منجر به یادگیری عمیق‌تر گردد بنابراین می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی در فراگیرندگان تأثیرگذار باشد.

همچنین نتایج تحقیق رستگار و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده بود که درگیری شناختی با خودکارآمدی در یادگیری درس ریاضی ارتباط دارد. می‌توان گفت خودکارآمدی یادگیری به عنوان سازه‌ای که به تأثیرات خود فرد در فرآیند یادگیری می‌پردازد اشتراکات زیادی با مفهوم خودنظمجویی تحصیلی دارد. بنابراین می‌توان نتایج پژوهش حاضر و پژوهش رستگار و همکاران (۲۰۱۰) را نیز در یک راستا دانست.

با توجه به توضیحات فوق می‌توان گفت این فرضیه پژوهش با دلایل بسیار قوی و همراه با تحقیقات پیشین مورد تأیید قرار می‌گیرد.



- آقازاده، س. ا.، رضائی، ا. و محمدزاده، ع. (۱۳۸۸). رابطه باورهای معرفت شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. تازه های علوم شناختی، ۱۱(۴): ۶۳-۷۴.
- اسمعیلی، ن.، شکری، ا.، فتح آبادی، ج. و حیدری، م. (۱۳۹۳). آزمون روابط ساختاری بین باورهای خود کارآمدی تحصیلی، الگوهای اسنادی، راهبردهای مقابله، هیجانهای پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. پژوهش در نظام های آموزشی. ۹(۳۰): ۶۳-۱۲۳.
- باعزت، ف. و ایزدی فرد، ر. (۱۳۸۹). اثربخشی راهبردهای خود نظم دهی بر کاهش خطاهای املايي دانش آموزان مبتلا به اختلال نوشتن. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۰(۱): ۲۱-۲۸.
- برجلی لو، س.، مجتهد زاده، ر. و محمدی، آ. (۱۳۹۲). ساختار عاملی و اعتباریابی نسخه فارسی پرسشنامه خودنظم دهی در بین دانشجویان پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. ۸(۲): ۲۵-۳۵.
- برزگر بفرویی، ک. و سعدی پور، ا. (۱۳۹۱). مدل یابی روابط بین باورهای معرفت شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان. فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۱۴(۱): ۶۹-۷۶.
- داودی، س. (۱۳۹۳). ارائه مدل پیشبینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۱(۴).
- رستگار، ا.، قربان جهرمی، ر. و مظلومیان، س. (۱۳۹۰). مدل روابط باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش آموزان دبیرستانی. تهران، مجله روانشناسی، ۱۵(۱): ۹۰-۱۰۳.
- زارع، ح و امیرپور، ب. (۱۳۹۱). مقایسه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در دانش آموزان راست برتر و چپ برتر، جنسیت و ماه تولد. ارمغان دانش، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یاسوج. ۳(۱۷): ۲۲۵-۲۳۲.
- زارع، ح و رستگار، ا. (۱۳۹۳). مدل علی پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان های تحصیلی. دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی، ۳(۲): ۱۸-۳۲.
- سالاری فر، م. ح. و پاکدامن، ش. (۱۳۹۱). نقش مؤلفه های حالت فراشناختی در خودنظم جویی. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۶(۲): ۹۱-۱۰۶.
- ستاری، ب.، پورشهریار، ح. و شکری، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی بسته ی مداخله ای تنظیم هیجان های پیشرفت بر کاهش هیجان های منفی دانش آموزان. مجله روان شناسی مدرسه. ۴(۴): ۷۶-۹۳.
- سماوی، س. ع.، جاودان، م. و ابراهیمی، ک. (۱۳۹۴). رابطه درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری رفتاری و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. همایش ملی هزاره سوم و علوم انسانی. شیراز.
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۲). روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران. انتشارات آگاه.
- غلامعلی لواسانی، م.، خضری آذر، ه. و امانی، ج. (۱۳۸۹). تفاوت های جنسیتی در خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. مطالعات روان شناختی اجتماعی زنان، ۹(۱): ۷-۳۲.
- فاتیح پیکانی، ز. و شکری، ا. (۱۳۹۳). نقش میانجیگر هیجانهای پیشرفت در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۲(۳): ۸۹-۱۱۰.
- قربان جهرمی، ر.، حجازی، ا.، اژه ای، ج. و خدایاری فرد، م. (۱۳۹۲). بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی: اثربافت تعلل ورزی. دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۴): ۸۷-۹۹.
- قربان جهرمی، ر.، حجازی، ا.، اژه ای، ج. و خدایاری فرد، م. (۱۳۹۴). نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت و درگیری شناختی: اثربافت تعلل ورزی. مجله روانشناسی، ۱۹(۱): ۳-۲۱.

کارشکی، ح. (۱۳۸۷). نقش الگوهای انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستان های شهر تهران. رساله دکتری روانشناسی تربیتی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

کرد افشاری، ف. (۱۳۹۳). بررسی درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

مظلومیان، س.، رستگار، ا.، صیف، م. ح. و قربان جهرمی، ر. (۱۳۹۱). نقش باورهای انگیزشی و درگیری شناختی بین پیشرفت تحصیلی قبلی و پیشرفت تحصیلی فعلی (الگوی تحلیل). پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲: ۱۲-۲۵.

هاشمی، ل. (۱۳۹۱). بررسی رابطه علی کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی با واسطه گری خودتنظیمی انگیزشی و فراشناختی. پایان نامه دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.

Abbasnasab Sardareh, S., Mohd Saad, M. & Boroomand, R. (۲۰۱۲). Self-Regulated Learning Strategies (SRLS) and academic achievement in pre-university EFL learners. *California Linguistic Notes*, ۳۷, ۱-۳۵.

Al-Alwan, A. F. (۲۰۰۸). Self-regulated learning in high and low achieving students at AL-Hussein Bin Talal University (AHU) in Jordan. *International Journal of Applied Educational studies*, ۱(۱): ۱-۱۳.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (۲۰۰۸). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, ۴۵, ۳۶۹-۳۸۶.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. (۲۰۰۹) Student engagement and its relationship with early high school. *Dropout Journal of Adolescence*. vol. ۳۲, Pp. ۶۵۱-۶۷۰.

Arsal, Z. (۲۰۱۰). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers' *International Journal of Environmental & Science Education*, ۵(۱): ۸۵-۱۰۳.

Artino, J.D., Jones, I. (۲۰۱۲). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and higher education*, ۱۵. ۱۷۰-۱۷۵.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (۱۹۹۹). Aneuropsychological theory of positive affect and its influence, on cognition. *Psychological Review*, ۱۰۶, ۵۲۹-۵۵۰.

Barkley, E. F. (۲۰۱۰). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. Published by Jossey-Bass, San Francisco.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (۲۰۱۴); The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, ۴۳, ۱۵-۲۶.

Buff, A. (۲۰۱۴); Enjoyment of learning and its personal antecedents: Testing the change—change assumption of the control-value theory of achievement emotions. *Learning and Individual Differences*, ۳۱, ۲۱-۲۹.

Burrows, Peter L. (۲۰۱۰). An examination of the relationship among affective, cognitive, behavioral, and academic factors of student engagement of 9th grade students. Thesis. University of Oregon.

Chen, P. D., Lambert, A. D., & Guidry, K. R. (۲۰۱۰). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on student engagement. *Computers & Education*, ۵۴(۴), ۱۲۲۲-۱۲۳۲.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.

Connor CM, Ponitz CC, Phillips BM, Travis QM, Glasney S, Morrison FJ. First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *J School Psychol*. 2010; 48(5): 433-50.

Corsini, R. J. (1999). *The dictionary of psychology*, London: Taylor & Francis.

Dai, D. Y., & Wang, X. (2006). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 332-347.

Davis, H. A., Shalter-Bruening, P., & Andrzejewski, C. E. (2008). Examining the efficacy of strategy intervention for ninth grade students: Are self-regulated learning strategies a form of social capital? Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York, NY.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A macro theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3): 182-189.

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36: 20-30.

Downing, K., Chan, S., Wong, T., & Lam, T.F. (2010). Measuring gender differences in cognitive functioning, *Multiple Cultural Education & Technology Journal*, 2(1): 4-18.

Duckworth, A. L., Grant, H.L., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P.M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1): 17-26.

Eskin and Ogan-Bekiroglu, H. (2009). Investigation of a pattern between students' engagement and their science content knowledge: A case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(1), 63-70.

Fogas, J. (2000). *The role of affect in social cognition: Feeling and thinking*. pp.1-28. New York: Cambridge university press.

Forgas, J. P., Baumeister, R. F., & Tice D. M. (2009). *Psychology of self-regulation. Cognitive, affective and motivational processes*. New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Fredricks, J. A., & Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 99-109.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students, affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.

- Greene, B.A., & Miller, R.B., & Crowson, M., & Duke, B.L., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perception and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E-M. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-Being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Stud*, 10, 271-291.
- Harlow, L.; DeBacker, T. & Crowson, H.M. (2011). Need for Closure, Achievement Goals, and Cognitive Engagement in High School Students. *The Journal of Educational Research*, 104, 110-119.
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J. & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529.
- Hirati, A. (2010). An explanatory study of motivation and self-regulation learning in second language acquisition: Kanji learning as a task focused approach. Unpublished MA thesis, Massey University, Manawata, New Zealand.
- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23: 309-388.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
- King, R. B.; McInerney, D. M. & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22: 814-819.
- Janosz, M. Archambault, L, Morizot, J, & Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential Predictive relations to Dropout. *Journal of social Issue*, 64 (1): 21-40.
- & Çapa aydin Y. (2011). Development of Self-Regulatory Strategies Scale .Kadiolu, C, Uzutiryaki E (SRSS), *Education and Science*. 36(160):11-23
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use. Metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of educational computing research*. 30(102).
- Killen, M. & Coplan, R.J. (2011). *Social Development In childhood & Adolescence: a contemporary reader*. Wiley-Blackwell.

- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78, 1186-1203.
- Knouse, L. E. (2008). AD/HD, Meta-memory and Self-regulation in context. Doctoral dissertation, faculty of the graduate school at the University of North Carolina at Greensboro, chapter (4): 77-101.
- Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 9(2), 173-194.
- Li, Y. (2010). School engagement in adolescence: Theoretical structure, measurement equivalence, and developmental trajectories. A dissertation presented to the Graduate School of Arts and Sciences of Tufts University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in Applied Child Development, Tufts University.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011); Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Lonka, K. & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society* 2-3, 63-74.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2007). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of School Health*, 77, 138-146.
- Meltzer, L. (Ed.). (2010). *Promoting Executive Function in the Classroom* (pp. 170-201): The Guilford Press.
- Mih, V. (2013). Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Cognition, Brain, Behavior, an Interdisciplinary journal*, 17(1), 30-60.
- Mih, V., Mih, C., & Dragos, V. (2010). Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting. *Social and Behavioral Sciences*. 2010:329 - 336.
- Montalvo, F.T., & Torres, M.C. (2008). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 1-34.

- Niepel, C.; Brunner, M. & Preckel, F. (2014); Achievement goals, academic selfconcept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 301-313.
- Nightingale, S. M.; Roberts, S.; Tariq, V.; Appleby, Y.; Barnes, L.; Harris, R. A.; Dacre- Pool, L. & Qualter, P. (2013); Trajectories of university adjustment in the United Kingdom: Emotion management and emotional self-efficacy protect against initial poor adjustment. *Learning and Individual Differences*, 27, 174-181.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P.M. & Schaufeli, W.B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 6 (2), 142-153.
- Park, S. W., & sperling, R. (2012). Academic procrastinators and their Self-regulation. *Psychology*. 3(1): 12-23.
- Pekrun, R. meuihardt (2003). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 10, 497-506.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 310-341.
- Pekrun, R.; Cusack, A.; Murayama, K.; Elliot, A. J. & Thomas, K. (2014); The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 110-124.
- Pekrun, R., Frenzel, A. Goetz, T. & Perry, R. (2007). The control- value of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Shutz, & R. Pekrun, (Eds.). *Emotion in Education* (pp. 13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 287-316.
- Pekran, R.; Goetz, T.; Frenzel, A.; Barchfeld, P. & Perry, P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 36: 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102: 531-549.
- Petkrun. R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Brach feld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learing and performance: The achievement emotions questionnaire. *Contemporary Educational psychology*, 36 (1), 36-48.
- Pekrun; R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002a). Academic emotionsin students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.

Pekrun, R., Gotz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions: Social antecedents and achievement effects of students' domain-related emotions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulating learning. In Bockarts, M. Pintrich, P. R. & Zeinder, M. (Ed). Handbook of selfregulation. Academic Press, San Diego, CA, 201-202.

Pintrich, P.R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology. Vol. 82, No. 1, 33-40.

Putwain, D. W.; Larkin, D. & Sander, P. (2013). A reciprocal model of achievement goals and learning related emotions in the first year of undergraduate study. Contemporary Educational Psychology, 38 (4), 361-374.

Putwain, D. W; Sander, P. & Larkin, D. (2013); Using the 2 x 2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance Learning and Individual Differences, 29, 80-84.

Ramdass, D. & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. Journal of Advanced Academics. 22(2): 194-218.

Ravindran, B., Green, B., DeBaker, T. (2000). Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American educational association in new orlean.

Reeve, C. L.; Bonaccio, S. & Winford, E. C. (2014); Cognitive ability, exam-related emotions and exam performance: A field study in a college setting Contemporary Educational Psychology, 39 (2), 124-133.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement during activities. Contemporary Educational Psychology, 36, 207-267.

Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The role of positive emotions and coping in student engagement at school and with learning. Psychology in the Schools, 45(2), 419-431.

Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. Cognition and Emotion, 23: 1307-1331.

Schunk D. (2000). Social-cognitive theory and selfregulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35, 170-179.

- Shukor, N. A., Tasir, Z., Van der Meijden, H. & Harun, J. (2012). An integrated analytical model to gain knowledge from students' online discussions. Paper presented at International educational Technology Conference, Taipei.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentally in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 760-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 29(3), 493-520.
- Smrtnik-Vitulic, H., Zupancic, M. (2011). Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*. Dorchester-on-Thames, 37(2), 127.
- Solberg Nes, L., Roach, A. R., & Segerstrom, C. S. (2009). Executive Functions, Self-Regulation, and Chronic Pain: A Review. *Ann. Beha*, 37, 173-183.
- Stein, J. (2010). Emotional self-Regulation a critical component of executive function. In L. Meltzer (Ed.), *Promoting Executive Function in the Classroom* (pp. 170-201). The Guilford Press.
- Tamers, L. T., Janick, D., & Helgeson, V.S. (2002). Sex differences in copying behavior: A Meta analytic review and examination of relative copying. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30.