رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۲، شماره پیاپی ۷۱، اردیبهشت ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(2), 2022

بررسی رابطه‌ی خود کارآمدی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی انگیزش درونی

The mediating role of intrinsic motivation on the relationship between academic self-efficacy and academic responsibility

دکتر زهرا نقش
استادیار گروه آموزشی روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
نیلوفر آقایی نژاد(نویسنده مسئول)
دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی ، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده
مسئولیت‌پذیری از مهم‌ترین و هدفمندترین بخش تربیت آدمی است که اثرات آن را می‌توان در ابعاد گوناگون زندگی مشاهده کرد. در محیط آموزشی هم مسئولیت‌پذیری می‌تواند احساس تعهد و تعامل مثبت را بالا ببرد و موجب پیشرفت تحصیلی شود. هدف پژوهش حاضر بررسی اثر واسطه‌ای انگیزه درونی در رابطه بین خودکارامدی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه تهران بوده و نمونه‌ی آماری این پژوهش ۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران بود که به شیوه‌ی نمونه‌گیری در دسترس انتخاب‌شده و به سه پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی (CASES) اون و فرانمن (۱۹۹۸) و انگیزش تحصیلی (AMS) والراند و همکاران (۱۹۹۳) و مسئولیت‌پذیری تحصیلی (ARS) آکبای و همکاران (۲۰۱۶) پاسخ دادند و داده‌های جمع‌آوری شد. جهت بررسی آماره‌های توصیفی از نرم‌افزار SPSS-26 و برای مدل‌سازی معادلات ساختاری از نرم‌افزار Amos-24 استفاده شد و نتایج پژوهش نشان داد که متغیر مستقل خودکارامدی تحصیلی با تأثیر بر متغیر میانجی انگیزه درونی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر معناداری دارد (p<۰/۰۱) و برای بالا بردن حس مسئولیت‌پذیری تحصیلی در دانشجویان می‌توان با بالا بردن حس خودکارامدی تحصیلی در آن‌ها و رساندن دانشجویان به این باور که آن‌ها توانا هستند و می‌توانند از عهده‌ی تکلیف فردی دانشگاهی بربیایند انگیزه درونی را در آن‌ها افزایش بدهیم و با افزایش انگیزه درونی در دانشجویان حس مسئولیت‌پذیری دانشجویان بالاتر می‌رود و با بالا رفتن این حس در آن‌ها، می‌توانند بهتر از عهده تکالیف دانشگاهی بربیایند.

واژه‌های کلیدی: *مسئولیت‌پذیری تحصیلی، خودکارامدی تحصیلی، انگیزش درونی، مسئولیت‌پذیری، خود کارآمدی*

Dr. Zahra Naghsh
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.
Niloofar Aghaienejad *
M.A. Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.
aghaei.nejad.nil@ut.ac.ir

Abstract
Responsibility is one of the most important and purposeful parts of human education its effects can be seen in different aspects of life and in the educational environment, responsibility can increase the sense of commitment and positive interaction and lead to academic achievement. The aim of this study was to investigate the mediating effect of internal motivation on the relationship between academic self-efficacy and academic responsibility in students of Tehran University the statistical sample of this study was 300 students of Tehran University who were selected by the available sampling method and They responded to three questionnaires of academic self-efficacy (CASES) of Owen and Franman (1998) and academic motivation (AMS) of Walland et al. (1993) and academic responsibility (ARS) of Akbay et al. (2016) and data were collected. SPSS-26 software was used to investigate descriptive statistics and Amos-24 software was used to model structural equations research results showed the independent variable of academic self-efficacy with the results of the research showed that the independent variable of academic self-efficacy with academic self-efficacy was answered. The effect on the mediating variable of intrinsic motivation on academic responsibility has a significant indirect effect and in order to increase the sense of academic responsibility in students, we can increase the internal motivation by increasing the sense of academic self-efficacy in them and bringing students to the belief that they are capable and can afford individual academic assignments, and by increasing the internal motivation in students, the sense of responsibility of students increases and with the increase of this sense in them, they can handle university assignments better.

Keywords: *Academic responsibility, academic self-efficacy, intrinsic motivation, responsibility, self-efficacy*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : آبان ۱۴۰۰** **پذیرش: بهمن ۱۴۰۰** **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

مقدمه

مسئولیت‌پذیری[1] یکی از مولفه های سلامت روان است که می‌تواند جز ویژگی‌های فردی باشد و این مولفه عاملی است که بر زندگی فردی و اجتماعی انسان اثر می‌گذارد و زمینه شکل‌گیری حس تعهد در افراد می‌شود (شاه‌محمدی، ۱۳۹۹). مسئولیت‌پذیری الزام و تعهدی درونی برای انجام فعالیت‌ها به‌طور مطلوب است و عاملی است که سبب پیشرفت تحصیلی در افراد می‌شود (محمدی یوزباش کندی و همکاران، ۲۰۱۹). نبودن مسئولیت‌پذیری سبب مشکلاتی همانند ترک تحصیل، شکست‌های پیاپی تحصیلی، پرخاشگری و روی آوردن به مصرف مواد مخدر، نوشیدنی‌های الکلی، پرخاشگری و بزهکاری خواهد شد (وایت[2] و همکاران، ۲۰۱۶). سازگاری با عمل، انجام وظایف، فرض کردن و در نظر داشتن عواقب رفتار ما بر دیگران و احترام به حقوق دیگران و محافظت از پیامدهای رفتار ما نشان‌دهنده‌ی مسئولیت‌پذیری است (بورسا و چنگلسی کوز[3]،۲۰۲۰). مسئولیت‌پذیری تحصیلی به توانایی دانش آموزان در شناسایی وظایف محوله در محیط دانشگاهی، تعریف خود درزمینه‌ی دانشگاهی و انگیزه درونی آن‌ها برای تکمیل وظایف خود در بازه زمانی مناسب گفته می‌شود (اکبای[4] و همکاران، ۲۰۱۳). در محیط‌های آموزشی احساس مسئولیت و تعهد به آن از دو طریق در پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند: نخست رفتار مسئولانه در فراگیران باعث می‌شود تا بین آن‌ها و همکلاسی‌ها و معلم تعامل مثبت برقرار شود؛ به‌این‌ترتیب امکان یادگیری مؤثر فراهم می‌شود. دوم احساس تعهد و مسئولیت سبب رشد انگیزه درونی شده لذا باعث افزایش فرایند یادگیری می‌شود (عقیلی و نصیری، ۱۳۹۳).

یکی از عوامل درونی فرد و یکی از عوامل اثرگذار بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی، انگیزش[5] است. انگیزش عامل هدایت و حفظ عملکرد افراد است و به افراد کمک می‌کند تا به سمت هدف خودشان حرکت کنند (نیتو[6] و همکاران، ۲۰۲۱). چنگ[7] (۲۰۰۵) انگیزش عامل هدایت و حفظ عملکرد است و سطوح انگیزه می‌تواند بر سطح اضطراب و اعتمادبه‌نفس افراد اثرگذار باشد و انگیزش درونی نیز محرک ذاتی در فعالیت است و سبب می‌شود تا آن فعالیت را صرفاً برای خود آن و یادگیری و تجربه‌ی احساس تحقق انجام بدهیم. انگیزش یکی از مهم‌ترین منابع قدرتمند تکانه‌ای است که رفتار یادگیرندگان را در آموزشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهد و قدرت و پایداری رفتار را تعیین می‌کند (عبدی و رستمانی، ۱۳۹۶). زو[8] و همکاران (۲۰۲۱) انگیزش درونی[9] را عاملی می‌دانند که به افراد کمک می‌کند تا فعالیت‌ها برای رسیدن به اهداف شخصی و بر مبنای ارزش‌های خودشان انجام دهند تا نیازهای شخصی خود را برآورده کنند. انگیزش درونی شامل فرایندی است که با ویژگی‌هایی چون انتخاب رفتار، احساس لذت، رضایت، علاقه استحکام آن برای مدت‌زمان نسبتا طولانی شناخته می‌شود (رحمان پور و همکاران، ۱۳۹۷). همچنان می‌توان بیان کرد که انگیزه درونی با سلامت روانی، لذت، کنترل و صلاحیت همراه است (گوتیرز[10] و همکاران، ۲۰۱۰). کوسورکار[11] و همکاران (۲۰۱۱) بیان می‌کند که در تحقیقات انجام‌گرفته در حیطه آموزش عمومی، اهمیت انگیزش بر یادگیری رفتار و آموزش اثبات‌شده است. استیپک[12] (۲۰۰۲) معتقد است وقتی دانش‌آموز به‌طور درونی برانگیخته شود برای دستیابی به این اهداف احساس مسئولیت می‌کند و فعالانه تلاش می‌کند تا در تحصیل موفق شود. افرادی که از کار کردن لذت می‌برند از کار بر روی وظایفی که باعث می‌شوند آن‌ها احساس صلاحیت کنند لذت می‌برند. انگیزه موتور محرک مسئولیت‌پذیری است. افرادی که کارهای خود را با انگیزه بیشتر انجام می‌دهند نسبت به اعمال خودشان کوتاهی نکرده و آن را به بهترین شکل انجام می‌دهند (شیبانی فر و همکاران، ۱۴۰۰). همچنان می‌توان بیان کرد که انگیزه درونی با سلامت روانی، لذت، کنترل و صلاحیت همراه است (گوتیرز[13] و همکاران، ۲۰۱۰) همان‌طور که احساسات اثربخشی و صلاحیت ناشی از موفقیت در فعالیت‌های چالش‌برانگیز بالا می‌رود، انگیزه درونی برای درگیر

1 Responsibility
2 White
3 Bursa, Cengelcı Kose
4 Akbay
5 Motivation
6 Niati
7 Chang
8 Xu
9 Intrinsic motivation
10 Gutiérrez
11 Kusurkar
12 Stipek
13 Gutiérrez

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

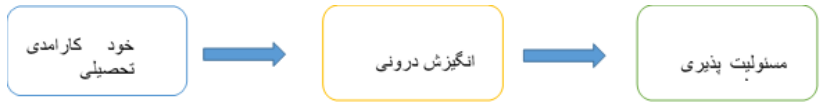
شدن در کارهای مشابه افزایش میابد، همچنین می‌توان گفت که احساسات عدم صلاحیت انگیزه درونی را تضعیف می‌کنند و مسئولیت‌پذیری سبب افزایش مقاومت فرد می‌شود که همین عامل هم باعث پیروی از الزام‌های درونی به‌جای پیروی از شرایط بیرونی را سبب می‌شود (عبدی، ۱۳۹۰).

یکی از عواملی که بر انگیزه یا انگیزش درونی اثرگذار است خودکارامدی است. خودکارآمدی درجه اطمینانی است که فرد به خودش و توانایی و مهارتش دارد و بالا بودن این مولفه در افراد سبب می‌شود تا آن‌ها بیشتر تلاش کنند و پشتکار بیشتری از خود نشان دهند (پورتیمور و جمشیدی، ۲۰۲۱) و خودکارامدی تحصیلی[1] به ادراک فرد از توانایی و شایستگی فرد در حوزه‌ی تحصیلی گفته می‌شود و نشان‌دهنده‌ی میزان باور فرد به خودش در رسیدن به اهداف تحصیلی‌اش است (حکمتیان فرد و همکاران، ۲۰۲۱). بنیت و بندورا[2] (۲۰۰۴) خودکارامدی عاملی اثرگذار بر کیفیت زندگی عاطفی، استرس و افسردگی است و سطح انعطاف‌پذیری افراد را در برابر شرایط استرس‌زا تعیین می‌کند و خودکارامدی همچنین برشدت و تداوم واکنش استرس‌زا اثرگذار بوده و سبب توانمندی افراد و حفظ تلاش برای مقابله می‌شود. همچنین بندورا[3] (۱۹۹۷) عنوان کرد باورهای خودکارآمدی، اندیشه‌ها، احساسات، انگیزه و رفتار افراد را از طریق چهار فرایند عمده شناختی، انگیزشی، عاطفی و فرایند انتخاب تحت تأثیر قرار می‌دهد و باورهای خودکارآمدی، به‌عنوان یکی از سازه‌های تبیین‌کننده انگیزش درونی، می‌تواند در زمینه‌ی یادگیری مؤثر باشد و تمایل افراد را برای کسب مهارت‌های بیشتر افزایش دهد. بندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که خودکارآمدی[4]، توان سازنده‌ای است که باور به آن می‌تواند بر تلاش‌های فرد برای مقابله اثرگذار باشد و عاملی تعیین‌کننده بر انتخاب مجدد فعالیت‌ها، مقدار تلاش، تداوم آن در شرایط استرس‌زا است (بندورا، ۱۹۹۷) خودکارآمدی تحصیلی نشان‌دهنده اعتمادبه‌نفس فرد برای انجام موفقیت‌آمیز یک وظیفه تحصیلی خاص است و همچنین قضاوت‌هایی از شایستگی‌های خود درک شده است که اساساً ماهیت شناختی دارند و خودکارآمدی تحصیلی بر یادگیری و عملکرد تأثیر می‌گذارد (جو[5] و همکاران، ۲۰۰۰). هر چه خودکارآمدی و نگرش مثبت و این اطمینان که من توانا هستم و می‌توانم از عهده انجام کار برآیم در فردی بالاتر باشد، به‌مراتب انگیزش درونی فرد افزایش‌یافته، راهبردهای فراشناختی و یادگیری مختلفی را استفاده می‌کند (سواری و فرزادی، ۱۳۹۶). پژوهش‌های امیری و اجتهادی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که متغیر خودکارامدی بر انگیزه تحصیلی اثر می‌گذارد. همچنین نتایج پژوهش‌های بابایی و همکاران (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که آموزش هوش موفق باعث افزایش خودکارآمدی و درنهایت افزایش انگیزه درونی تحصیلی می‌شود. با توجه به مطالب گفته‌شده می توان فهمید که خودکارامدی تحصیلی با اثرگذاری بر انگیزش درونی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است. مارتین[6] (۲۰۱۱) بیان می‌کند که افراد بر اساس باورهای خودکارآمدی خود، انگیزه درونی برای انجام و ادامه دادن آن تکلیف در سراسر طول زندگی خود کسب می‌کنند. لو[7] و همکاران (۲۰۱۸) بیان می‌کنند که باورهای خودکارامدی به‌خصوص تجربه‌ی تسلط می‌تواند مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند. بررسی پیشینه‌ی پژوهش نشان می‌دهد که متغیرهای مطرح در پژوهش حاضر به‌صورت روابط ساده در پژوهش‌های قبلی بررسی‌شده اما مطالعه‌ی چندگانه آن‌ها مورد بررسی قرار نگرفته که به‌منظور افزایش دانش ضروری است که به مطالعه‌ی این متغیرها در کنار هم پرداخت. از حیث کاربردی، آنچه انجام این مطالعه را در میان دانشجویان ضروری می‌سازد، نقش مسئولیت‌پذیری تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان است. یکی از عواملی که می‌تواند موفقیت دانشجویان را در دانشگاه پیش‌بینی کند و سبب عدم بروز مشکلات تحصیلی می‌شود، مسئولیت‌پذیری تحصیلی است. بدین جهت افزایش دانش در زمینه عوامل مرتبط مسئولیت‌پذیری در دانشجویان حائز اهمیت است. یافته‌های چنین پژوهشی می‌تواند علاوه بر افزایش دانش نظری، در برنامه‌ریزی و مداخلات در فضای مدرسه اثرگذار باشد و استادان با آگاهی از نقش مسئولیت‌پذیری در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان نسبت به اهمیت این متغیر آگاه باشند. با توجه به اهمیت مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان و جلوگیری از خطراتی که دانشجویان را در این سن تهدید می‌کند. در این پژوهش می‌خواهیم به این سوال پاسخ بدهیم که آیا بین مسئولیت‌پذیری تحصیلی و خودکارامدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تهران، با اثرگذاری متغیر درونی انگیزش درونی رابطه‌ای وجود دارد؟

1 Academic Self-Efficacy
2 Benight, Bandura
3 Bandura
4 self-efficacy
5 Joo
6 Martin
7Lau

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

هدف این پژوهش بررسی اثرگذاری خودکارامدی تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای انگیزش درونی است و مدل مفهومی در شکل ۱ دیده می‌شود و در این پژوهش این فرضیه که خودکارامدی تحصیلی با اثرگذاری بر انگیزه‌ی درونی پیش‌بینی کننده‌ی مسئولیت‌پذیری دانشجویان است مورد آزمون قرار گرفت.



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر از نوع طرح همبستگی است و روش تحلیل داده‌ها روش معادلات ساختاری بوده و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS 26 و AMOS 24 تحلیل شد و جامعه آماری پژوهش تمامی دانشجویان دانشگاه تهران در مقاطع کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در کلیه‌ی رشته‌های ارائه‌شده (رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، هنر، زبان، پزشکی و پیراپزشکی، معارف) تشکیل داده‌اند و در مورد حجم نمونه درروش الگو یابی معادلات ساختاری دیدگاه‌های متفاوتی مطرح‌شده است. جیمز استیونس[1] برای تحلیل رگرسیون چندگانه روش معمولی کمترین مجذورات استاندارد، ۱۵ نفر برای هر متغیر اندازه‌گیری شده را پیشنهاد می‌کند (هومن، ۱۳۸۴). در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری آنلاین در دسترس ۳۰۰ نمونه (۱۰۲ مرد و ۱۹۸ زن) از بین دانشجویان انتخاب شد و دامنه‌ی سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۸ تا ۴۸ سال بود. در کل نمونه ۵ نفر از دانشجویان دوره کاردانی، ۱۸۲ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی، ۸۹ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی ارشد، ۲۳ نفر از دانشجویان دوره دکتری بودند. انتخاب نمونه با روش غیر تصادفی داوطلبانه، به دلیل عدم امکان اجرای کامل نمونه‌گیری تصادفی در زمان همه‌گیری کرونا بود و ازجمله معیار ورود به پژوهش شامل:۱-دانشجوی دانشگاه تهران بودن ۲-علاقه‌مند بودن به شرکت در پژوهش و معیارهای خروج پژوهش شامل: ۱-مخدوش بودن اطلاعات یا ناقص بودن پرسشنامه‌ها پس از تکمیل ۲-عدم توجه به سؤالات و انتخاب یک گزینه خاص در مورد همه‌ی سؤالات بود. علیرغم اجرای پژوهش به‌صورت آنلاین، ملاحظات اخلاقی به‌ویژه موضوعات اخلاقی مرتبط با پژوهش‌های اینترنتی مدنظر قرار گرفت. ازجمله اینکه اطلاعات لازم در خصوص اهداف و هویت پژوهشگر در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و پژوهشگر در اطلاعیه‌های ارسالی در شبکه‌های اجتماعی، ضمن مشخص کردن اطلاعاتی از قبیل نام و نام خانوادگی و رشته تحصیلی خود، به‌صورت خلاصه هدف اصلی پژوهش را نیز ذکر می‌کرد. در این پژوهش از سه پرسشنامه به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده‌شده که ازجمله این پرسشنامه‌ها پرسشنامه‌ی خودکارامدی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی و انگیزش تحصیلی است که در ادامه به تفضیل توضیح داده‌شده است.

ابزار سنجش

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی[2] (CASES): پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان در سال ۱۹۸۸ توسط اون و فرامن[3] به‌منظور اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه‌شده است. این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و از خیلی کم تا خیلی زیاد است که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود و میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می‌سنجد. به دلیل این‌که عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شود و همه رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف‌شده است، بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳). اون و فرانمن (۱۹۸۸) برای بررسی پایایی پرسشنامه مزبور آن را روی ۸۸ دانشجو اجرا کردند و پایایی این مقیاس را با انجام روش باز آزمایی به فاصله ۸ هفته ۰/۹۰ به دست آوردند و روایی آن در این پژوهش با استفاده از چرخش متعامد ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین اون و فرامن (۱۹۸۸) در ساخت این پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. در پژوهش فولادوند

1 Stevens
2 College Academic Self-Efficacy Scale (CASES)
3 Owen, & fromen

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

و همکاران (۲۰۱۰) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد سؤال‌های این پرسشنامه بر حول یک عامل قرار دارند و ضریب همبستگی خودکارآمدی تحصیلی و استرس‌زا های دانشجویی (۰/۷۴) بود (p <۰/۰۰۱) که نشان‌دهنده روایی افتراقی CASE بود. نتایج این تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان نیز نشان‌دهنده برازش قابل‌قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌ها بود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش فولادوند و همکاران (۲۰۱۰) ۰/۹۱ به دست آمد. همسانی درونی کل این آزمون در پژوهش اصغری و همکاران (۱۳۹۳) در مطالعه آزمایشی بر روی ۳۵ نفر از دانشجویان با آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و بر روی ۳۴۳ نفر از دانشجویان دانشگاه خوارزمی با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ تأییدشده است. نمرات می‌تواند بین ۳۲ تا ۱۶۰ متغیر باشد و هر چه نمرات بالاتر باشد فرد خودکارامدی بالاتری دارد. در این مطالعه ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۱ به‌دست‌آمده است.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی[1] (AMS): این مقیاس بر مبنای نظریه‌ی خود -تعیین‌کنندگی توسط والراند[2] و همکاران سال ۱۹۹۳ طراحی‌شده و حاوی ۲۸ سؤال پنج گزینه‌ای بر اساس مقیاس لیکرت (با نمره دهی یک تا پنج از کاملاً «مخالفم تا کاملاً» موافقم) هست. در پژوهش کوکلی[3] (۲۰۰۰) حمایت از اعتبار سازه مقیاس نیز از طریق بررسی همبستگی بین خرده مقیاس‌های AMS و پیامدهای انگیزشی مختلف مانند پیامدهای شناختی (تمرکز در حین مطالعه)، پیامدهای عاطفی (بهزیستی روان‌شناختی در کلاس)، پیامدهای رفتاری (نیت‌های رفتاری) به دست آمد. در پژوهش والراند و همکاران (۱۹۹۲)، نتایج تحلیل عاملی شاخص‌های برازش برای مدل اندازه‌گیری نهایی نشان داد که مدل به خوبی با داده‌ها مطابقت دارد، NFI = 0.93، AGFI = 0.94، GFI = 0.94، نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی و ساختار هفت عاملی AMS را تأیید کرد. بعد از تأیید روایی محتوا و بومی شدن توسط متخصصان، پایایی آن به روش باز آزمایی به فاصله دو هفته (r=۰/۷۱) و ثبات درونی با محاسبه آلفای کرونباخ (۰/۸۸) نیز مورد تأیید قرار گرفت (روحی و همکاران، ۲۰۰۸). در پژوهش جوادی و فاریابی (۲۰۱۶) روایی صوری پرسشنامه انگیزش تحصیلی به تأیید اساتید متخصص رسید. در پژوهش مهدوی راد و همکاران (۱۳۹۸) برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که در نتیجه ماده ۸ به دلیل وزن رگرسیونی بسیار پایین در مدل حذف شد و با اضافه کردن کوواریانس بین خطاها مدل از برازش قابل‌قبول مقیاس انگیزش تحصیلی برخوردار شد. در پژوهش جلیل زاده و زارعی (۱۳۹۵) نیز ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه برای انگیزش درونی مساوی ۰/۸۱۳ و انگیزش بیرونی ۰/۸۳۱ و بی انگیزشی برابر با ۰/۷۶۹ به دست آمد و این مقیاس دارای سه نوع مؤلفه، شامل مؤلفه‌های انگیزش درونی، مولفه های انگیزش بیرونی و مولفه های بی‌انگیزگی است و میانگین نمرات هر گویه از یک تا پنج و میانگین نمرات کل پرسش‌نامه از ۲۸ تا ۱۴۰ محاسبه‌شده است و در این مطالعه ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی ۰/۹۲ و انگیزش بیرونی ۰/۸۸ و بی‌انگیزگی ۰/۸۸ است و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری تحصیلی[4] (ARS): در این پژوهش به‌منظور سنجش مسئولیت‌پذیری تحصیلی در دانشجویان از پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری تحصیلی اکبای و همکاران (۲۰۱۶) استفاده شد که این پرسشنامه حاوی ۲۵ پرسش و ۵ خرده مقیاس است و در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً مخالفم طراحی و نام‌گذاری شده. در این پژوهش که بر روی ۳۵۰ دانشجو دانشگاه مرسین برای انجام مطالعات پایایی و اعتبار صورت گرفته است و ۲۵ عامل پرسشنامه ۵۸/۵۳۰ درصد از واریانس کل را باهم تعیین می‌کنند. ضرایب سازگاری داخلی کرونباخ آلفا از مقیاس ۰/۹۱ و ضریب اطمینان نیمه تقسیم ۰/۸۶ است (اکبای و همکاران، ۲۰۱۶) و در این پژوهش گویه ها و خرده مقیاس‌های این پرسشنامه پس از ترجمه و آماده‌سازی اولیه، جهت بررسی روایی محتوایی در اختیار متخصصان قرار گرفت و ۸ متخصص عبارت‌های مقیاس را در طیف «غیرضروری، مفید، ضروری» نمره‌گذاری کرده و شاخص CVR برای کل مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد، که از عدد جدول لاوشه (۰/۷۵) بالاتر است (آیر و اسکالی[5]، ۲۰۱۴) و نشان‌دهنده‌ی روایی محتوایی پرسشنامه است. تحلیل مقیاس‌ها بر پایه‌ی ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه در این پژوهش ۰/۹۱ به‌دست‌آمده است که حاکی از همسانی درونی و پایایی پرسشنامه است.

یافته ها

1 Academic Motivation Scale (AMS)
2 Vallerand
3 Cokley
4 Academic Responsibility Scale (ARS)
5 Ayre & Scally

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

در مدلی که برای بررسی فرضیه صورت گفت متغیرهای مسئولیت‌پذیری تحصیلی و خودکارامدی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای برون‌زا و انگیزش درونی به‌عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته‌شده و آزمون مدل پژوهش با استفاده از روش معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS 24 انجام شد و قبل از انجام آزمون آماری پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر شامل نرمال بودن داده‌ها، عدم هم خطی و استقلال باقیمانده‌ها یا خطاها از یکدیگر آزمون شد. به‌منظور ارزیابی مفروضه نرمال بودن داده‌ها، شاخص‌های کجی و کشیدگی برای سه متغیر مورد بررسی قرار گرفت. همان‌طور که در جدول ۱ گزارش‌شده است، مقادیر کجی و کشیدگی برای هر سه متغیر بین ۲ و ۲- قرار دارد که حاکی از تحقق پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها دارد. برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها از آماره دوربین- واتسون استفاده شد که مقدار به‌دست‌آمده برابر ۲/۱۲۳ بود و در بازه ۰ تا ۴ قرار داشت که نشان می‌دهد پیش‌فرض رعایت شده است. هم خطی چندگانه متغیرها نیز با استفاده از عامل تورم واریانس موردبررسی قرار گرفت. مقدار شاخص تورم واریانس به‌دست‌آمده نیز برابر ۱/۳۲۵ بود که نشان می‌دهد هم

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح‌شده

	CMN/DF	IFI	TLI	CFI	RMSEA	GFI
مقادیر حاصل	۲/۲۴۵	۰/۹۰۳	۰/۸۹۲	۰/۹۰۲	۰/۰۶۵	۰/۸۱۹

خطی رخ نداده است. با توجه به رعایت پیش‌فرض‌ها می‌توان به داد های به دست آمده از معادلات ساختاری اعتماد کرد. نظر به اینکه اساس مدل‌سازی معادلات ساختاری بر مبنای ماتریس واریانس یا کوواریانس یا همبستگی بین متغیرها است در ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول زیر آورده شده است.

پیش از پرداختن به فرضیه اصلی و آزمون مدل مفهومی، رابطه دوبه‌دویی متغیرهای پژوهش موردبررسی قرار گرفت. جدول زیر نتایج تحلیل همبستگی به شیوه پیرسون را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی مسئولیت‌پذیری تحصیلی، خودکارامدی تحصیلی، انگیزش درونی

	۱	۲	۳
۱-مسئولیت‌پذیری تحصیلی	-		
۲-خودکارامدی تحصیلی	۰/۷۱۶**	-	
۳-انگیزش درونی	۰/۶۲۲**	۰/۴۹۵**	-

*P ‹۰/۰۵ **P ‹۰/۰۱

نتایج ماتریس همبستگی نشان از رابطه‌ی معنادار بین این متغیرها می‌دهد و بین متغیرهای مسئولیت‌پذیری تحصیلی و خودکارامدی تحصیلی و انگیزش درونی همبستگی وجود دارد و جدول زیر شاخص‌های برازندگی مدل را نشان می‌دهد.

همان‌طور که از مقادیر شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی بر اساس داده‌های جدول بالا مشاهده می‌شود مقادیر شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی حاکی از برازش مطلوب مدل پیشنهادی با داده‌ها است. شاخص کای اسکوئر نسبی (CMN/DF) ۲/۲۴۵ است و حاکی از برازش مطلوب مدل است چون مقدار کمتر از ۳ شاخص خوبی برای برازش مدل می‌باشد. همچنین شاخص نیکویی برازش GFI، شاخص نیکویی (با مقدار ۰/۸۱۹) IFI، شاخص توکر لویس با مقدار ۰/۹۰۳ و TLI، شاخص (با مقدار ۰/۸۹۲ برازش تطبیقی) CFI با مقدار ۰/۹۰۲ است، شاخص RMSEA با مقدار ۰/۰۶۵ دارای برازش خوبی است.

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم خودکارامدی تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی معنادار است (۰/۸۸۲ p<۰/۰۱) و اثر مستقیم خودکارامدی تحصیلی بر انگیزش درونی (p<۰/۰۱ و ۰/۸۰۲) و انگیزش درونی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی (p<۰/۰۱ و ۰/۴۷۲) هم معنادار است و همچنین نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای اثر خودکارامدی تحصیلی بر انگیزش درونی (p<۰/۰۱ و ۰/۷۸۴) تخمین زده‌شده که اثری معنادار است و اثر انگیزش درونی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی (p<۰/۰۱ و ۰/۱۵۷) که اثری معنادار است و نتایج نشان می‌دهد با افزایش مقدار خودکارامدی تحصیلی، انگیزش درونی افزایش پیدا می‌کند و با

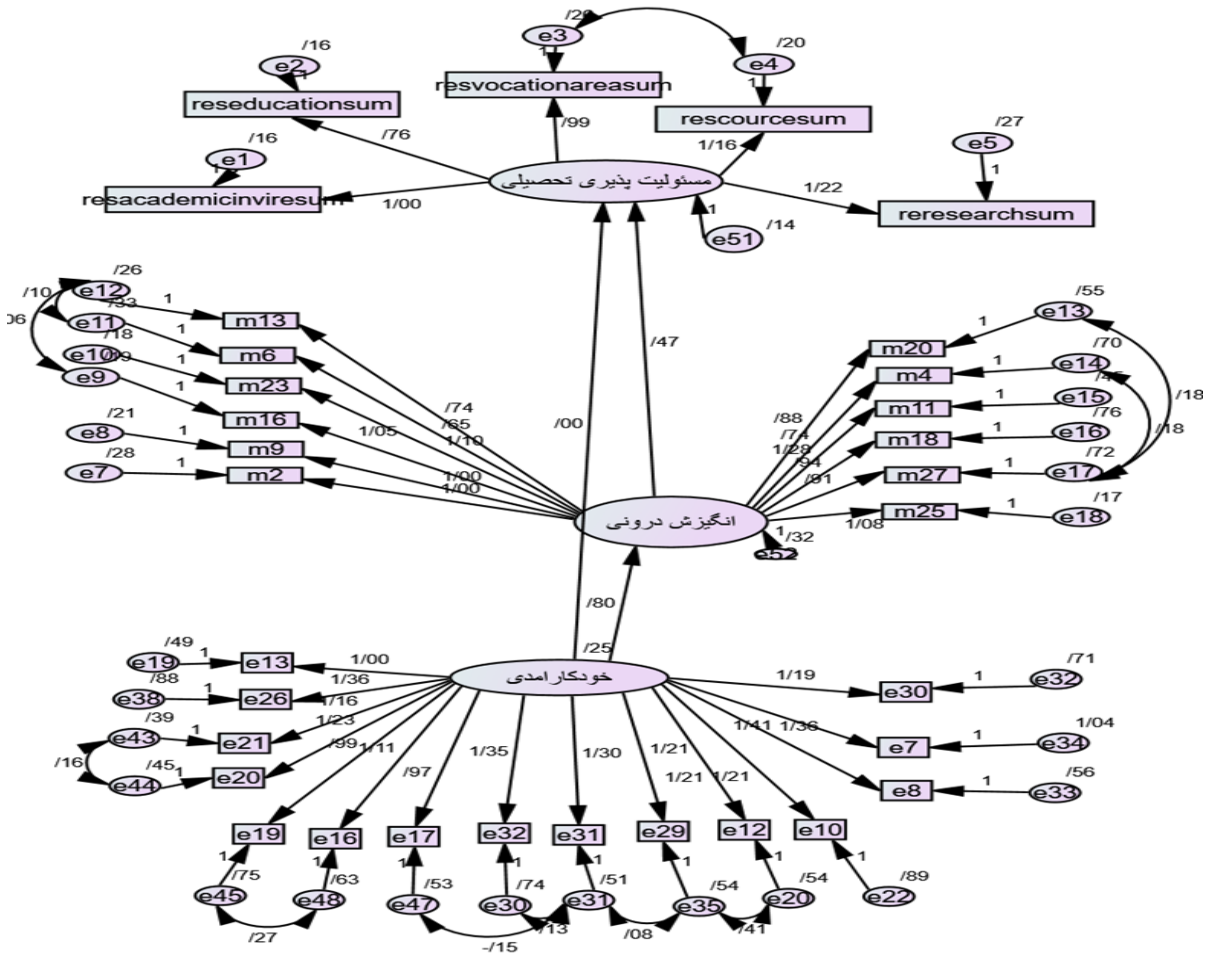
[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

افزایش انگیزش درونی، مسئولیت‌پذیری تحصیلی هم افزایش پیدا می‌کند و یافته‌ها بیان می‌کند که خودکارامدی تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای انگیزش درونی اثرگذار است.

جدول ۵. جدول آزمون t برای بررسی رابطه‌ی خودکارامدی تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش انگیزش درونی

آزمون	آماره‌ی آزمون	خطای برآورد میانگین	مقدار احتمال خطا
آزمون سوبل	۳/۷۵۶۶۸۲۶۴	۰/۰۳۲۷۶۵۰۸	۰/۰۰۰۱۷۲۱۸
آزمون بارون و کنی	۳/۷۳۱۴۶۰۷۴	۰/۰۳۲۹۸۶۵۵	۰/۰۰۰۱۹۰۳۷
آزمون گودمن	۳/۷۸۲۴۲۳۰۱	۰/۰۳۲۵۴۲۱	۰/۰۰۰۱۵۵۳۱

همچنین نتایج آزمون t نشان می‌دهد که رابطه‌ی بین متغیرهای خودکارامدی و مسئولیت‌پذیری با در نظر گرفتن نقش انگیزش درونی معنادار است و همچنین شکل زیر مدل نهایی تحقیق برای پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی را نشان می‌دهد



شکل ۲- مدل نهایی تحقیق

بحث و نتیجه‌گیری

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

مدل ارائه‌شده در این پژوهش بیان می‌کند که انگیزه درونی بر رابطه‌ی بین مسئولیت‌پذیری تحصیلی و خودکارامدی تحصیلی اثرگذار است و علاوه بر رابطه‌ی مستقیمی که بین مسئولیت‌پذیری تحصیلی و خودکارامدی تحصیلی و انگیزه درونی (خودکارامدی با مسئولیت‌پذیری تحصیلی و انگیزه درونی و انگیزه درونی با مسئولیت‌پذیری تحصیلی)، خودکارامدی تحصیلی می‌تواند با افزایش انگیزه درونی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثرگذار باشد. در بخشی از این مدل به رابطه بین خودکارامدی تحصیلی و انگیزه درونی می‌پردازد و بیان می‌کند که بین خودکارامدی تحصیلی و انگیزه درونی رابطه مستقیم وجود دارد و با افزایش خودکارامدی تحصیلی، انگیزه درونی هم افزایش پیدا می‌کند یعنی هر چه خودکارآمدی و نگرش مثبت و این اطمینان که من توانا هستم و می‌توانم از عهده انجام کار برآیم در فردی بالاتر باشد، به‌مراتب انگیزش درونی فرد افزایش‌یافته و همین عامل سبب می‌شود تا فرد راهبردهای فراشناختی و یادگیری مختلفی را استفاده کند (سواری و فرزادی، ۱۳۹۶) و همچنین می‌توان بیان کرد که نتایج این پژوهش با نتیجه پژوهش‌های امیری و اجتهادی (۱۳۹۴) که بیان می‌کند که متغیر خودکارامدی بر انگیزه تحصیلی اثر می‌گذارد و نتایج پژوهش‌های بابایی و همکاران (۱۳۹۶) که نشان می‌دهد آموزش هوش موفق باعث افزایش خودکارآمدی و درنهایت افزایش انگیزه درونی تحصیلی می‌شود همسو است.

همچنین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که انگیزه درونی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثرگذار است و با افزایش انگیزه درونی، مسئولیت‌پذیری تحصیلی در دانشجویان بالا می‌رود و نتایج پژوهش با نظریه‌ی استیپک (۲۰۰۲) بیان می‌کند وقتی دانش‌آموز به‌طور درونی برانگیخته شود برای دستیابی به این اهداف احساس مسئولیت می‌کنند و فعالانه تلاش می‌کنند تا در تحصیل موفق شوند و نتایج پژوهش عبدی (۱۳۹۰) که بیان می‌کنند که مسئولیت سبب افزایش مقاومت فرد می‌شود که همین عامل سبب پیروی از الزام‌های درونی به‌جای پیروی از شرایط بیرونی را سبب می‌شود همسو است و آن‌ها را تائید می‌کند.

در بخشی از مدل بیان می‌شود که خودکارامدی تحصیلی از طریق اثری که بر انگیزه درونی دارد می‌تواند مسئولیت‌پذیری تحصیلی را در دانشجویان افزایش بدهد یعنی با افزایش خودکارامدی تحصیلی و انگیزه درونی می‌توان مسئولیت‌پذیری تحصیلی را در دانشجویان افزایش داد. همچنین می‌توان گفت که برای بالا بردن حس مسئولیت‌پذیری تحصیلی در دانشجویان می‌توان با بالا بردن حس خودکارامدی تحصیلی در آن‌ها و رساندن دانشجویان به این باور که آن‌ها توانا هستند و می‌توانم از عهده‌ی تکلیف فردی دانشگاهی بربیایند انگیزه درونی را در آن‌ها افزایش بدهیم و با افزایش انگیزه درونی در دانشجویان حس مسئولیت‌پذیری دانشجویان بالاتر برود و با بالا رفتن این حس، آن‌ها می‌توانند بهتر از عهده تکالیف دانشگاهی بربیایند و فرایند یادگیری بهتری داشته باشند.

علی‌رغم تلاش‌های انجام‌گرفته اولین محدودیت این پژوهش به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش است، به همین دلیل در استنباط علی باید احتیاط نمود و همچنین چون این داده‌ها از دانشجویان دانشگاه تهران جمع‌آوری‌شده است؛ بنابراین، در تعمیم آن با سایر دانشگاه‌های کشور باید احتیاط شود؛ برای رسیدن به نتایج پایاتر، محدودیت‌های مبتنی بر تعمیم‌پذیری باید به حداقل برسد و در تحقیقات آینده می‌توان این تحقیق را در شرایط کنترل‌شده‌ی آزمایشی و همچنین بر روی دانش آموزان انجام داد همچنین می‌توان در تحقیق متغیرهای دیگری را هم در کنار انگیزه درونی در نظر گرفت که بر رابطه‌ی بین مسئولیت‌پذیری تحصیلی و خودکارامدی تحصیلی اثرگذار باشند.

منابع

اصغری، ف.، سعادت، س.، عاطفی کرجوندانی، س.، جانعلی زاده کوکنه، س. (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴، ۷، ۵۸۱-۵۹۳.

امیری، ا.، اجتهادی، م. (۲۰۱۵). بررسی رابطه عوامل درونی (توجه، معناداری و خودکارآمدی تحصیلی) با انگیزش تحصیلی دانشجویان به‌منظور ارائه یک مدل پیش‌بین. *علوم تربیتی*، ۱، ۲۲، ۱۱۷-۱۴۰.

بابایی، ع.، مکتبی، غ. ح.، بهروزی، ن.، آتش‌افروز، ع. (۲۰۱۸). تأثیر آموزش هوش موفق بر انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی معلم در دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. *روش‌ها و مدل های روان‌شناختی*، ۸، ۳۰، ۱۵۹-۱۷۶.

پورتیمور، س.، جمشیدی، ح. (۲۰۲۱). بررسی ارتباط هوش اخلاقی با خودکارآمدی بالینی دانشجویان پرستاری دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه در سال ۱۳۹۸. *مجله علمی پژوهان*، ۹ ا (۲)، ۲۳-۳۱.

جلیل‌زاده، ح.، زارعی، ح.ع. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۱، ۴۲، ۳۶-۱۳.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

جوادی، ع.، فاریابی، ر. (۲۰۱۶). رابطه ابعاد انگیزش با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبـــردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۴۲-۱۴۹.

حکمتیان فرد، ص.، رجبی، س.، حسینی، ف. (۲۰۲۱). اثربخشی درمان حساسیت‌زدایی با حرکت چشم و پردازش مجدد بر اضطراب سخنرانی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دارای اضطراب اجتماعی. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۲، ۴۵، ۲۶۹-۲۹۴.

رحمان پور، ن.، اسد زاده، ح.، سعدی پور، ا.، فرخی، ن. (۲۰۱۹). تدوین بسته‌ی آموزشی خودفرمانی و تعیین اثربخشی آن بر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه تهران. *علوم تربیتی*، ۲۵، ۲، ۷۱-۹۰.

سواری، ک.، فرزادی، ف. (۲۰۱۷). رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱، ۸، ۱۴۳-۱۵۵.

شاه‌محمدی، نیره. (۱۳۹۹). آموزش مهارت خودآگاهی بر خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری دانشجویان رشته پرستاری دانشگاه علوم پزشکی. *آموزش در علوم انتظامی*،۲۷، ۲۹، ۱۴۱-۱۶۰.

شیبانی فر، ر.، ذوالفقاری، ع.، محمدی جلالی، م.، گودرزی، ز. (۱۴۰۰). پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری بر اساس انگیزش تحصیلی و هوش هیجانی در میان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی .*پویش در آموزش علوم انسانی، ۷، ۲۵، ۱-۱۲ .*

عبدی، ا. (۱۳۹۰). *رابطه انگیزه درونی و مسئولیت‌پذیری با رضایت از زندگی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

عبدی، ع.، رستمی، م. (۱۳۹۶). اثربخشی روش آموزش مبتنی بر اثرات بار شناختی بر پیشرفت درسی، بار شناختی ادراک‌شده و انگیزش دانش‌آموزان به یادگیری درس علوم تجربی. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۰، ۴۰، ۴۳-۶۷.

عقیلی، س. م.، نصیری، ا. س. (۲۰۱۵). رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۳(ویژه‌نامه)*،۱۰۹-۱۲۵.

فولادوند، خ.، فرزاد، و.، شهرآرای، م.، سنگری، ع. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی جسمانی. *روانشناسی معاصر*، ۴(۲ (پیاپی ۸))، ۰-۰.

محمدی یوزباش کندی، ف.، لیوارجانی، ش.، حسینی نسب، د. (۲۰۱۹). تدوین مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز بر اساس حس انسجام و خود دلسوزی با میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری. *راهبـــردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۵، ۱۱، ۱۶۰-۱۶۸.

مهدوی راد، ح.، فرزاد، و.ا.، کوشکی، ش. (۱۳۹۸). تبیین مدل عملکرد تحصیلی بر اساس انگیزش تحصیلی، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷، ۳، ۳۴-۲۳.

هومن، ح. ع. (۱۳۸۴). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. انتشارات سمت.

Akbay, S. E., Capri, B., & Gunduz, B. (2013). Development of the Academic Responsibility Scale (ARS): A validity and reliability study. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 451-457.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, *47*(1), 79-86.

Banciura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. Psychological review*, 84(2), 191-215.

Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour research and therapy*, 42(10), 1129-1148.

Bursa, S., & KOSE, T. C. (2020). The effect of flipped classroom practices on students academic achievement and responsibility levels in social studies course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 143-159.

Chang, M. M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction—an investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 217-230.

Cokley, K. O. (2000). Examining the Validity of the Academic Motivation Scale by Comparing Scale Construction to Self-Determination Theory. *Psychological Reports, 86(2), 560–564.*

Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 597-608

Jamali, M., Noroozi, A., & Tahmasebi, R. (2013). Factors affecting academic self-efficacy and its association with academic achievment among students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13. *Iranian Journal of Medical Education*, *13*(8), 629-641.

Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational technology research and development*, 48(2), 5-17.

Kusurkar, R. A., Ten Cate ThJ, P. U., Van Asperen, M., & Croiset, G. (2012). Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: A review of the literature. *Motivation in medical students*, 5(33), 69.

Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Rodgers, E. B. D. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education*, *21*(3), 603-620.

Martin, G. (2012). Understanding motivation for lifelong education, through biography, complexity and control, Doctoral dissertation, *University of Birmingham.*

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]

Niati, D. R., Siregar, Z. M. E., & Prayoga, Y. (2021). The Effect of Training on Work Performance and Career Development: The Role of Motivation as Intervening Variable. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, *4*(2), 2385-2393.

Owen, S.V.; Froman, R.D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Reports Research/Technical (143). *In Proceedings of the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*, New Orleans, LA, USA, 6–8.

Rouhi, G., Hoseini, S. A., Badeleh, M. T., & Rahmani, H. (2008). Educational motivation and its relationship with some factors among the students of Golestan University of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, 4(2), 77-83.

Rouhi, G., Hoseini, S., Badeleh, M., Rahmani, H. (2008). Educational Motivation and its Relationship with some Factors among the Students of Golestan University of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, 4(2), 77-83.

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Pearson College Division.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, *52*(4), 1003-1017.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, É. F. (1993). Academic motivation scale (AMS-C 28), college (CEGEP) version. *Educational and Psychological Measurement*, 52(53), 1992-1993.

White, J. M., Wampler, R. S., & Winn, K. I. (1998). The identity style inventory: A revision with a sixth-grade reading level (ISI-6G). *Journal of Adolescent Research*, 13(2), 223-245.

Xu, J., Lio, A., Dhaliwal, H., Andrei, S., Balakrishnan, S., Nagani, U., & Samadder, S. (2021). Psychological interventions of virtual gamification within academic intrinsic motivation: a systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 293, 444-465.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.11.0]