



Research Article

Relationship of Self-regulation model with the Students' Academic Performance: The Mediating role of Engagment and Academic Bouyancy

Zohreh Kord: M.A. Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
zohrekord243@gmail.com

Manigah Shehni Yailagh *: Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
m.shehniyailagh@scu.ac.ir

Alireza Hajiyakhchali: Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
a.haji@scu.ac.ir

Abstract

This research was conducted with the aim of investigating the relationship between self-regulation and the academic performance of students with the mediating role of engagment and academic bouyancy. The research was of the descriptive-correlating type. The samples included 322 students (163 girls, 159 boys) randomly selected from among all the students of Shahid Chamran University of Ahvaz who were studying in the academic year of 2022-2023. Data were collected through the academic self-regulation questionnaire of Bouffard et al. (1995), the academic engagment questionnaire of Ryu and Tseng (2011), the academic bouyancy questionnaire of Martin and Marsh (2008) and the academic performance collected data were analyzed using the structural equation modeling method and SPSS and AMOS softwares. Results showed that the proposed model had a good fit with data. Findings indicated that the direct effect of academic self-regulation on academic performance, academic engagment and academic bouyancy is a positive and significant relationship. In addition, the direct effect of academic engagment with academic performance and academic bouyancy with academic performance was also positive and significant. Also, the results of indirect paths showed that academic self-regulation has a positive effect on academic performance through academic engagment and academic bouyancy. Accordingly, when a person incorporates himself/herself in the learning process, he/she can learn better and deeper. In addition, a person with high academic talent will maintain his/her self-confidence in the face of academic challenges and obstacles and will try to overcome the challenges well and achieve success. Therefore, the educational institutions, universities and educational instructors are advised to use this model for improving students' academic performance.

Keywords: Academic performance, academic self-regulation, emotional, behavioral, cognitive and agentic engagment, academic bouyancy

* Corresponding Author



Introduction

process of self-regulation works as the activation of various aspects of thinking, emotion and behavior in order to achieve the desired goals of the individual (Azadi Dehbidi and Foulad Cheng, 2018). In daily academic life, learners face various challenges, obstacles and special pressures, which are a threat to their self-confidence, motivation and their academic performance. Some learners succeed in dealing with them and others do not have acceptable success in this field. Therefore, educational researchers should pay attention to understanding of how to adapt to academic challenges. Therefore, it is necessary for educational institutions, universities, and education instructors to obtain the necessary information about this. To reach this level of awareness requires extensive research in this field. Therefore, this research was conducted with the aim of investigating self-regulation with academic performance of students with the mediator role of engagement and academic bouyancy.

Method

This research is of the correlation type through structural equation model. In this research, the statistical population includes all students of Shahid Chamran University of Ahvaz who were studying in the academic year of 2022-2023. 322 students (including 163 female students and 159 male students) formed the sample of this research and were selected using multi-stage random sampling method. Finally, by removing outlier data, 297 questionnaires were analyzed. Data were collected through the academic self-regulation questionnaire of Bouffard et al. (1995), the academic engagement questionnaire of Ryu and Tseng (2011), the academic bouyancy questionnaire of Martin and Marsh (2008) and academic performance. The reliability coefficient using Cronbach's alpha in this research for academic self-regulation questionnaire, academic engagement questionnaire and vitality questionnaire was obtained as 0.71, 0.92 and 0.90 respectively. Data analysis was done with the help of structural equation modeling method and using SPSS and AMOS software..

Findings

Results of the present study showed that the coefficients of academic self-regulation paths with academic engagement ($p=0.001$, $\beta=0.63$), academic self-regulation with academic bouyancy ($p=0.001$, $\beta=0.28$), academic self-regulation with Academic performance ($p=0.001$, $\beta=0.11$), academic engagement with academic performance ($p=0.001$, $\beta=0.17$), academic bouyancy with academic performance ($p=0.005$, $\beta=0.14$) is significant. Therefore, the path coefficients of all the variables were significant. Accordingly, all the direct hypotheses (1 to 5) were significant at the 99% confidence level and were confirmed. In addition, there is a significant level for the academic engagement variable as a mediating variable between academic self-regulation and academic performance ($p=0.001$, $\beta=0.078$) and academic bouyancy as a mediating variable between academic self-regulation and academic performance ($p=0.003$, $\beta = 0.008$) is significant.

Discussion

Results of the present study showed that academic engagement and academic bouyancy play a mediating role in the relationship between academic self-regulation and academic performance. A person's lack of self-regulation causes him to be unable to properly monitor and control his learning process, to make correct decisions when dealing with various issues; hence, it causes poor academic performance. Lack of high level of cognitive and metacognitive ability, lack of communication and participation with others and lack of sufficient motivation bring poor academic results for people. According to the socio-cognitive perspective, cognitive and motivational intrapersonal variables are effective on academic


performance, therefore, learners need both cognitive skills and motivational beliefs for academic progress. According to this view, learners in the learning process can monitor, control and regulate the aspects of cognition, motivation, behavior and characteristics of their learning environment. Therefore, in the presence of self-regulation, people take control of the learning environment according to their cognitive and metacognitive capabilities and can improve their performance in learning. Now, despite the behavioral, cognitive and agent engagement and academic bouyancy, this relationship becomes stronger in people, because the learner's participation in the education process is considered as a key factor in learning. When a person engages himself in the learning process in terms of behavior, he can learn better and deeper. Such learners apply the necessary effort and persistence in dealing with assignments and ask for help from others if necessary; Because the educational environment for them is an active and dynamic environment in which the learner can actively try to solve his educational obstacles and problems. In fact, a person contributes to his learning by trying, paying attention and participating in the educational environment. In addition, in cognitive engagment, the learner engages in meaningful and deep cognitive processing of educational materials. Hence, the person achieves deep learning and finally the learner's academic performance improves. These learners try to get involved in their assignments, that is, they help themselves by using practice and organizing the material. As a result, they show better academic performance. Also, by asking questions and asking for help and presenting their opinions during teaching, learners appear as an active factor in learning and try to make the learning process more attractive and enjoyable for themselves. Also, a person who has high academic bouyancy maintains his self-confidence in dealing with academic challenges and obstacles and tries to overcome these challenges well and achieve success. Results show that increasing academic self-regulation in students and, as a result, more monitoring of students on their learning process, can bring positive results for their academic performance; Therefore, trying to grow and develop academic self-regulation among students is important.

الگوی رابطه خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان: نقش میانجی گر التزام و سرزندگی تحصیلی

زهرة کرد: دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه

شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

zohrekord243@gmail.com

منیجه شهنی بیلاق *: استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

m.shehniyailagh@scu.ac.ir

علیرضا حاجی یخچالی: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

a.haji@scu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی گر التزام و سرزندگی تحصیلی انجام شد. این پژوهش از نوع توصیفی همبستگی بود. نمونه پژوهش شامل ۳۲۲ دانشجو (۱۶۳ دختر و ۱۵۹ پسر) بود که به صورت تصادفی چندمرحله‌ای از بین تمام دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)، پرسشنامه التزام تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) و عملکرد تحصیلی جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها با کمک روش الگویابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شد. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی از برازش مناسبی با داده‌ها برخوردار بود. یافته‌ها نشان داد اثر مستقیم خودتنظیمی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، التزام تحصیلی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار است. علاوه بر آن، اثر مستقیم التزام تحصیلی با عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی نیز مثبت و معنادار بود. همچنین، نتایج مسیرهای غیرمستقیم نشان داد خودتنظیمی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی از طریق التزام تحصیلی و سرزندگی تحصیلی اثر مثبت دارند. براین اساس، زمانی که فرد خود را درگیر فرایند یادگیری می‌کند، می‌تواند بهتر و عمیق‌تر یاد بگیرد. علاوه بر این، فردی که از استعداد تحصیلی بالایی برخوردار است، اعتماد به نفس خود را در مواجهه با چالش‌ها و موانع تحصیلی حفظ می‌کند و سعی می‌کند این چالش‌ها را به خوبی پشت سر بگذارد و به موفقیت برسد؛ بنابراین، به مؤسسات آموزشی، دانشگاه‌ها و مربیان آموزشی توصیه می‌شود از این الگو برای بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان استفاده کنند.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، التزام هیجانی، رفتاری، شناختی و عاملی، سرزندگی

تحصیلی

* نویسنده مسئول:



مقدمه

تعالی هر جامعه‌ای به نظام آموزشی آن جامعه و توانمندی یادگیرندگان آن جامعه در آینده وابسته است (Palos et al., 2019). در همین راستا، کیفیت آموزش و یادگیری در آموزش عالی نقش مهمی در توسعه توانایی یک کشور برای رقابت اجتماعی/اقتصادی در مقیاس جهانی دارد (Tho, 2017). امروزه یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های مربوط به هر نظام آموزشی، عملکرد تحصیلی^۱ یادگیرندگان است. عملکرد تحصیلی به میزان یادگیری فرد اشاره دارد که توسط آزمون‌های مختلف درسی سنجیده می‌شود (سیف، ۱۳۹۲). عملکرد تحصیلی مناسب فراگیران در هر جامعه‌ای نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی آن جامعه در دستیابی به هدف‌ها و مرتفع ساختن نیازهای افراد است (Cernat & Moldovan, 2018). عملکرد تحصیلی فرایند پیشرفت یادگیرنده در یک دوره زمانی خاص را مشخص می‌کند و از این نظر، فرایندی راهبردی تلقی می‌شود که موجب ارتقا، اثربخشی و کارایی افراد در جامعه می‌شود (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). ایجاد بستری مناسب برای شناسایی توانایی‌های یادگیرندگان، کمک در جهت بروز این توانایی‌ها و شکوفایی استعدادها، رسالت اصلی نظام تعلیم و تربیت است (رهنما و همکاران، ۱۳۹۵)؛ از این رو، توجه به عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی همواره مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده است. با توجه به اینکه یادگیرندگان پایه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت هستند و جایگاه ویژه‌ای در رسیدن به هدف‌های آن نظام دارند، توجه به این گروه از جامعه، موجب شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی می‌شود (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱).

از جمله عوامل مهم تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانشجویان، خودتنظیمی تحصیلی^۲ است. خودتنظیمی تحصیلی به منزله کوشش‌های روانی برای کنترل کردن وضعیت درونی، به منظور دستیابی به هدف‌های بالاتر است (Buhrau & Sujun, 2015). زیرمن معتقد است که فرایند خودتنظیمی به صورت فعال شدن جنبه‌های مختلف تفکر، هیجان و رفتار در جهت رسیدن به هدف‌های مورد نظر فرد، عمل می‌کند (Zimmerman, 2013). در یادگیری خودتنظیم، فراگیر بر دانش و مهارت دیگران متکی نیست و برای کسب دانش شخصاً کوشش‌های خود را آغاز و هدایت می‌کند (آزادی‌دهیدی و فولاد چنگ، ۱۳۹۸). خودتنظیمی تحصیلی، از جمله عواملی است که همواره مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. فرد خودنظم‌دهنده، از راهبردهای شناختی و فراشناختی فراوانی برای عملکرد بهتر تحصیلی خود استفاده می‌کند. همچنین، قادر است انگیزه‌ها و هدف‌های خود را با شرایط آموزشی سازگار نماید (جمالی‌هندی، ۱۳۹۴).

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، التزام تحصیلی^۳ است (Van et al., 2014). فرد ریکز و همکاران التزام را تعهد یا سرمایه‌گذاری دانشجو در رابطه با فعالیت‌های یادگیری وی در نظر گرفتند که شامل رفتار، شناخت و عواطف می‌شود (Fredricks et al., 2004). التزام هیجانی^۴ شامل واکنش‌های مثبت و منفی به معلم، هم‌کلاسی‌ها، تحصیل و مدرسه است. این التزام مشابه مفهوم سازمان است و بر تمایل به انجام کار تعریف شده است. التزام رفتاری^۵، رفتارهای قابل مشاهده یادگیرندگان در برخورد با تکلیف است که مؤلفه‌های تلاش در تکلیف، پایداری در تکلیف و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. التزام شناختی^۶ انواع فرایند پردازش است که فراگیران برای یادگیری استفاده می‌کنند (Linnenbrink & Pintrich, 2003). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند هرچه فراگیران بیشتر از نظر شناختی درگیر تکلیف یادگیری شوند،

1. academic performance
 2. academic self-regulation
 3. academic engagement
 4. emotional engagement
 5. behavioral engagement
 6. cognitive engagement

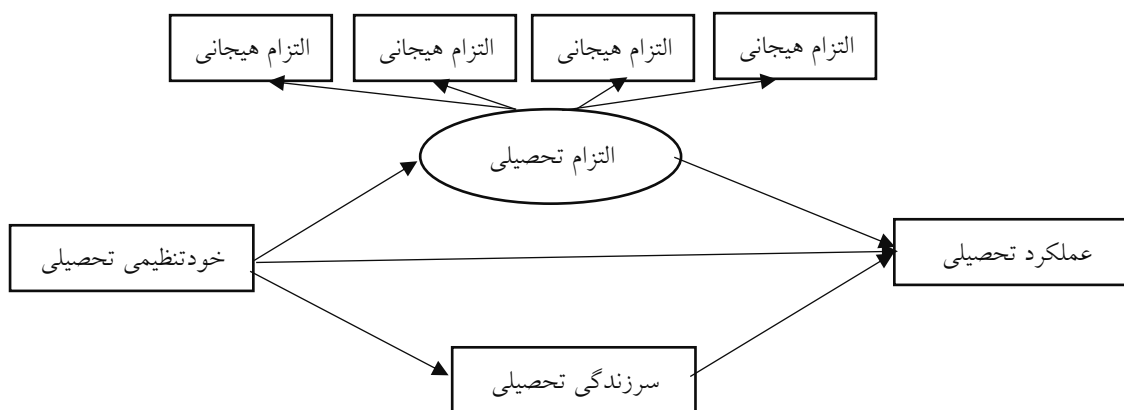
بهرتر می‌توانند به هدف‌های هیجانی، انگیزشی و نیز رفتاری دست یابند (و کیلی و همکاران، ۱۳۹۸). ریو و تسنگ التزام عاملی^۱ را به التزام تحصیلی اضافه کرده‌اند (Reeve & Tseng, 2011). التزام عاملی به این موضوع اشاره دارد که فراگیران به مقدار کم یا زیاد، فعالانه در جریان آموزشی که دریافت می‌کنند، مشارکت می‌کنند؛ نه فقط برای اینکه یاد بگیرند، بلکه برای خلق محیط‌های یادگیری که انگیزه آن‌ها را بیشتر کند (Reeve, 2013). پژوهش‌ها التزام تحصیلی را پدیده‌ای مثبت معرفی کرده‌اند که باید ارتقا یابد (Quin et al., 2017, Liu et al., 2018). به نظر می‌رسد مشارکت کلامی پیش‌بینی‌کننده درخور توجهی برای پیشرفت یادگیرندگان باشد (Sedova et al., 2019, Larrain et al., 2019). تأثیر مثبت و معنی‌دار تعامل بر عملکرد یادگیری نشان داد التزام زیاد به‌عنوان پیش‌بین دقیق ادامه انگیزه، تعهد و عملکرد کلی یادگیری در نظر گرفته می‌شود (Shernoff & Hoogstra, 2001). بلاسکو آرکاس و همکاران رابطه علت و معلولی بین التزام و عملکرد یادگیری را تبیین کردند و دریافتند که التزام بالاتر یادگیرندگان به افزایش عملکرد یادگیری آن‌ها منجر می‌شود (Blasco-Arcas et al., 2013). به‌علاوه ولترز و تیلور نشان دادند دانشجویانی که از خودتنظیمی بالایی برخوردارند، معمولاً نگرش‌ها و احساسات مثبت بیشتری در زمینه آموزشی نشان می‌دهند (Wolters & Taylor, 2012).

از دیگر عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی، می‌توان به سرزندگی تحصیلی^۲ اشاره کرد (Comerford et al., 2015). کلمار و همکاران (Colmar et al., 2019)، آذریان و همکاران (۱۳۹۹)، میرزاییگی و همکاران (۱۳۹۷) سرزندگی تحصیلی را یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی معرفی کردند. احساس سرزندگی نوعی تجربه خاص روان‌شناختی است که در آن شخص احساس شور زندگی و روحیه می‌کند (صادقی و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنی‌دار سرزندگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی است. نتایج پژوهش ارسینی و همکاران نشان داد بین سرزندگی و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد (Orsini et al., 2018). همچنین، فولادی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند سرزندگی تحصیلی باعث افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر می‌شود. از طرفی، یکی از توانمندی‌هایی که موجب ارتقای سازگاری یادگیرندگان با شرایط آسیب‌زا می‌شود، سرزندگی تحصیلی است که موجب اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود (شفیعی و روانان، ۱۳۹۹). افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و به آینده تحصیلی خود بیشتر امیدوارند (Martin & Marsh, 2008). به‌علاوه وان و همکاران خودتنظیمی را شامل کمک گرفتن از دیگران، مقایسه یادگیری خود با دیگران و تعامل با دیگران می‌دانند (Wan et al., 2012). این مهارت‌ها دانشجویان را قادر می‌سازد تا بر فرایند یادگیری خود مسلط شوند و بتوانند با چالش‌ها و موانع به‌وجودآمده سازگار شوند و سرزندگی بیشتری را در دوران تحصیل خود تجربه کنند.

در زندگی روزانه تحصیلی، یادگیرندگان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبه‌رو می‌شوند که تهدیدی برای اعتمادبه‌نفس، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آن‌ها است. عده‌ای از یادگیرندگان در مقابله با آن‌ها موفق عمل می‌کنند و دیگران در این زمینه موفقیت قابل‌قبولی ندارند؛ از این‌رو، پژوهشگران تعلیم و تربیت باید به درک و چگونگی سازگاری با چالش‌های تحصیلی توجه نشان دهند. لذا لازم است نهادهای آموزشی، دانشگاه‌ها و مربیان آموزش در این باره اطلاعات لازم را کسب کنند و رسیدن به این سطح از آگاهی نیازمند انجام پژوهش‌های گسترده در این زمینه است؛ بنابراین، این

1. agentic engagement
2. academic buoyancy

پژوهش به دنبال آن است تا ضمن اغنای پیشینه نظری و پژوهشی پیرامون متغیرهای این پژوهش در الگوی پیشنهادی، بستر مناسب تری جهت پژوهش های آتی در این حوزه فراهم آید. با توجه به مطالب فوق، مسئله اصلی این پژوهش بررسی رابطه خودتنظیمی (متغیر برون زاد) با عملکرد تحصیلی (متغیر درون زاد) دانشجویان با نقش میانجی گر التزام و سرزندگی تحصیلی (متغیر میانجی) بود.



شکل ۱: مدل پیشنهادی پژوهش

Figure 1. Proposed research model

روش

این پژوهش از نوع همبستگی از طریق الگوی معادلات ساختاری است. در این پژوهش، جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز حدود ۱۵۰۰۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. از این میان، براساس جدول مورگان ۳۲۲ دانشجو (شامل ۱۶۳ دانشجوی دختر و ۱۵۹ دانشجوی پسر) با توجه به جمعیت دانشجویان در دانشکده های مشخص شده (نمونه این پژوهش را تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند؛ به این ترتیب که ابتدا از تمام دانشکده های دانشگاه شهید چمران اهواز، ۵ دانشکده (اقتصاد و علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان شناسی، ادبیات و علوم انسانی، دامپزشکی و کشاورزی) سپس از هر دانشکده دانشجویان پسر و دختر به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. مشارکت افراد در این پژوهش با رضایت آگاهانه بود. افزون بر این، محرمانه بودن داده ها و اطلاعات آنها نیز تضمین شد. گفتنی است که در نهایت با حذف داده های پرت، ۲۹۷ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: در تحقیق حاضر، برای سنجش خودتنظیمی تحصیلی، از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (Bouffard et al., 1995) استفاده شد. این پرسشنامه را بوفارد و همکاران (Bouffard et al., 1995) به نقل از عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) تدوین کرده اند و ۱۴ ماده دارد که براساس یک مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت (از خیلی کم=۱ تا خیلی زیاد=۵) درجه بندی شده است. ضمن اینکه نمره گذاری ماده های ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس است. این مقیاس سه مؤلفه دارد: راهبردهای شناختی (۵ گویه)، راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) و راهبردهای فراشناختی (۶ گویه). برای اندازه گیری خودتنظیمی تحصیلی، میانگین نمره های این مؤلفه ها با هم جمع

می‌شود و یک نمره کلی خودتنظیمی تحصیلی به دست می‌آید. کمترین نمره ۱۴ و بیشترین نمره ۷۰ است. عبدی و همکاران (۱۳۹۵) برای محاسبه روایی پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی از روش همبستگی هر گویه با ابعاد آن استفاده کردند که ضرایب آن‌ها برای بعد شناخت ۰/۶۱ تا ۰/۶۸، فراشناخت ۰/۷۱ تا ۰/۷۹ و انگیزش ۰/۶۷ تا ۰/۷۳ به دست آمد. بوفارد و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۶۸ گزارش کردند (Bouffard et al., 1995). طالب‌زاده‌نوبریان و همکاران (۱۳۹۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی این پرسشنامه را ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، از روش تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی مقیاس خودتنظیمی تحصیلی استفاده شده است. شاخص‌های برازش مربوط به این مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت (CFI = ۰/۹۳۲، RMSEA = ۰/۰۶۱، IFI = ۰/۹۳۳، TLI = ۰/۹۰۹) و ضریب پایایی برای خودتنظیمی تحصیلی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه التزام تحصیلی: پرسشنامه التزام تحصیلی را ریو و تسنگ (Reeve & Tseng, 2011) ساخته است. این پرسشنامه شامل ۲۲ ماده و ۴ خرده‌مقیاس التزام هیجانی، التزام رفتاری، التزام شناختی و التزام عاملی است و بر مبنای یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) درجه‌بندی می‌شود. کمترین نمره ۲۲ و بیشترین نمره ۱۱۰ است. روایی عاملی این پرسشنامه را در سطح رضایت‌بخشی گزارش کرده‌اند و ساختار عاملی آن تأیید شده است. در پژوهش هاشمی (۱۳۹۳) برای بررسی روایی سازه التزام تحصیلی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که ضرایب برای مؤلفه‌های هیجانی ۰/۲۵، رفتاری ۰/۴۳، شناختی ۰/۴۱ و عاملی ۰/۵۲ گزارش شده است. ریو و تسنگ برای پایایی پرسشنامه التزام تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که در آن ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های هیجانی ۰/۷۸، رفتاری ۰/۹۴، شناختی ۰/۸۸ و عاملی ۰/۸۲ به دست آمده است (Reeve & Tseng, 2011). علاوه بر این، پژوهش هاشمی (۱۳۹۳) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی آن را برای التزام هیجانی ۰/۷۳، التزام رفتاری ۰/۸۰، التزام شناختی ۰/۷۶ و التزام عاملی ۰/۷۴ گزارش کرده است. در این پژوهش، از روش تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی مقیاس التزام تحصیلی استفاده شده است. شاخص‌های برازش مربوط به این مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت (CFI = ۰/۸۹۰، RMSEA = ۰/۰۶۹، IFI = ۰/۹۰۹، TLI = ۰/۸۹۰) و ضریب پایایی برای التزام تحصیلی به روش آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های هیجانی ۰/۸۹، رفتاری ۰/۸۹، شناختی ۰/۹۰ و عاملی ۰/۸۸ و نمره کل آن ۰/۸۹ است.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: مارتین و مارش (Martin & Marsh, 2008) نقل در دهقانی‌زاده و حسین چاری، (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را بر اساس مقیاس سرزندگی تحصیلی ساخته است که ۹ گویه دارد. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) درجه‌بندی می‌شود. کمترین نمره ۹ و بیشترین نمره ۴۵ است. دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) در بررسی خود نشان دادند دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ است. به منظور بررسی روایی سازه این پرسشنامه از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس در سطح گویه استفاده شد. نتایج آزمون کفایت نمونه‌برداری کیسرمیرالکین^۱ (۰/۸۳) و آزمون کرویت بارلت^۲ (۳۶۰/۶۱۱) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عاملی بود. در پژوهش یاوری، در تاج و اسدزاده (۱۳۹۶) بررسی روایی پرسشنامه با

1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
2. Bartlett's Test of Sphericity

رویکردهای نوین آموزشی، سال هجدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۳۸، پاییز و زمستان ۱۴۰۲

استفاده از محاسبه همبستگی ماده‌های مقیاس با نمره کل نشان داد ضرایب همبستگی ۱۰ سؤال با نمره کل در مرحله پیش‌آزمون بین ۰/۳۷ تا ۰/۷۴ و در مرحله پس‌آزمون بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۸ است که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند. ضریب پایایی این پرسشنامه، در پژوهش کیانی و کریمیان‌پور (۱۳۹۸) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۹ به دست آمد. در این پژوهش، از روش تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی مقیاس سرزندگی تحصیلی استفاده شده است. شاخص‌های برازش مربوط به این مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت (CFI=۰/۹۸۱، TLI=۰/۹۷۰، IFI=۰/۹۸۲، RMSEA=۰/۰۶۴، =) و ضریب پایایی برای پرسشنامه سرزندگی تحصیلی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

عملکرد تحصیلی: برای بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان، معدل کل دو نیمسال تحصیلی دانشجویان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در نظر گرفته شده است.

در این پژوهش، از نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 برای آمار توصیفی برای تحلیل مقدماتی و از روش تحلیل مسیر برای ارزیابی مدل پیشنهادی AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

بر اساس اطلاعات جمعیت‌شناختی حدود ۵۰/۶ درصد شرکت‌کنندگان زن و ۴۹/۴ درصد مرد بودند. ۸۳/۲ درصد پاسخ‌گویان دانشجوی کارشناسی، ۱۴/۳ درصد دانشجوی کارشناسی ارشد و تنها ۲/۵ درصد دانشجوی دکتری بودند. شرکت‌کنندگان از ۵ دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی (۲۰/۲ درصد)، علوم تربیتی و روان‌شناسی (۲۴/۲ درصد)، ادبیات و علوم انسانی (۲۰/۸ درصد)، دامپزشکی (۱۸/۰ درصد) و کشاورزی (۱۶/۸ درصد) بودند. آماره‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: نتایج میانگین و انحراف معیار و ضرایب همبستگی مربوط به متغیرهای پژوهش

Table 1. Results of mean and standard deviation and correlation coefficients related to research variables

ردیف متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ خودتنظیمی تحصیلی	۴۲/۸۸	۵/۷۵	-						
۲ التزام عاملی	۱۷/۰۵	۳/۹۰	۰/۵۳۷**	-					
۳ التزام رفتاری	۲۰/۴۳	۲/۸۸	۰/۶۵۹**	۰/۵۶۲**	-				
۴ التزام هیجانی	۱۵/۴۹	۲/۶۵	۰/۶۱۲**	۰/۵۹۰**	۰/۷۳۰**	-			
۵ التزام شناختی	۳۱/۷۶	۴/۳۳	۰/۶۹۴**	۰/۶۰۶**	۰/۶۸۰**	۰/۷۲۳**	-		
۶ سرزندگی تحصیلی	۳۳/۴۳	۷/۱۷	۰/۳۰۷**	۰/۳۶۵**	۰/۲۹۹**	۰/۴۶۳**	۰/۴۸۱**	-	
۷ عملکرد تحصیلی	۱۷/۱۳	۱/۱۶	۰/۴۹۲**	۰/۴۹۵**	۰/۵۱۱**	۰/۵۰۰**	۰/۵۷۷**	۰/۳۶۳**	-

** $P \leq 0/01$

همان‌طور که مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد، ضرایب همبستگی به دست آمده بین متغیرهای پژوهش همگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند.

در پژوهش حاضر ضریب کجی و ضریب کشیدگی به ترتیب برای متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی ۰/۲۳- و ۰/۰۷-، التزام تحصیلی ۰/۲۷- و ۰/۱۱-، سرزندگی تحصیلی ۰/۳۹- و ۰/۵۱- و عملکرد تحصیلی ۰/۳۱- و ۰/۱۳- است. با توجه به

معیار نرمال بودن، متغیرهای پژوهش همگی دارای قدرمطلق ضریب کجی کمتر از ۳ و قدرمطلق کشیدگی کمتر از ۱۰ هستند؛ بنابراین، تخطی از نرمال بودن داده‌ها مشاهده نشد.

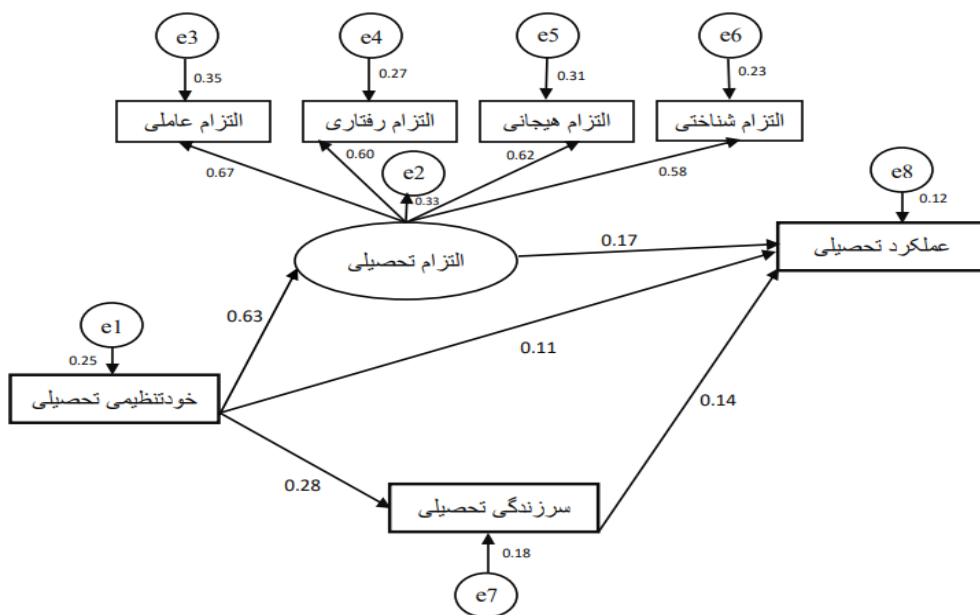
بر اساس آماره تحمل (و عامل تورم واریانس) به ترتیب برای متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی ۰/۴۳۱ (۲/۳۱۸)، التزام تحصیلی ۰/۳۷۸ (۲/۸۱۲) و سرزندگی تحصیلی ۰/۷۴۰ (۱/۳۵۱) است؛ بنابراین، آماره تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱ هستند و همچنین، مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها کوچک‌تر از ۱۰ است و این نشان می‌دهد که بین متغیرها هم‌خطی چندگانه وجود ندارد. جدول ۲ نتایج شاخص‌های نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

Table 2. Fit indices of the proposed model

مقدار مجاز	مقدار به دست آمده	نام شاخص برازش
-	۱/۱۳۱	مجذور خی
کمتر از ۳	۱/۱۳۱	نسبت مجذور خی به درجه آزادی
کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۲۱	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)
بالاتر از ۰/۹	۰/۹۸	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
بالاتر از ۰/۹	۰/۹۹	شاخص برازش توکرلویس (TLI)
بالاتر از ۰/۹	۰/۹۸	شاخص برازش افزایشی (IFI)

باتوجه به نتایج جدول ۲ مقدار شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی که ۱ است، برابر است با ۱/۱۳۱، شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب ۰/۰۲۱، شاخص برازش تطبیقی ۰/۹۸، شاخص برازش توکرلویس ۰/۹۹ و شاخص برازش افزایشی ۰/۹۸ است. شاخص‌های محاسبه شده، حاکی از برازش بسیار خوب الگوی پیشنهادی یا فرضی با داده‌هاست.



شکل ۲: ضرایب استاندارد در مدل پیشنهادی پژوهش

Figure 2. Standard coefficients in the proposed research model

جدول ۳. اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

Table 3. Direct, indirect effects, total effect and total explained variance of research variables

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر عملکرد تحصیلی	۰/۱۱	۰/۰۷	۰/۱۸	
خودتنظیمی	۰/۱۷	-	۰/۱۷	۰/۲۴
التزام تحصیلی	۰/۱۴	-	۰/۱۴	
سرزندگی تحصیلی	۰/۶۳	-	۰/۶۳	۰/۱۲
بر التزام تحصیلی	۰/۲۸	-	۰/۲۸	۰/۰۸

همان‌طور که شکل ۲ نشان می‌دهد، بین خودتنظیمی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی یک رابطه مستقیم ($p=0/001$)، یک رابطه غیرمستقیم ($\beta=0/07$, $p=0/001$) و یک رابطه کلی ($\beta=0/18$, $p=0/001$) و بین التزام تحصیلی بر عملکرد تحصیلی یک رابطه مستقیم ($\beta=0/17$, $p=0/001$) و یک رابطه کلی ($\beta=0/17$, $p=0/001$) و نیز بین سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی یک رابطه مستقیم ($\beta=0/14$, $p=0/005$) و یک رابطه کلی ($\beta=0/14$, $p=0/005$) و بین خودتنظیمی تحصیلی بر التزام تحصیلی یک رابطه مستقیم ($\beta=0/63$, $p=0/001$) و یک رابطه کلی ($\beta=0/63$, $p=0/001$) و همچنین، بین خودتنظیمی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی یک رابطه مستقیم ($\beta=0/28$, $p=0/001$) و یک رابطه کلی ($\beta=0/28$, $p=0/001$) وجود دارد که همگی در سطح $0/001$ معنی دار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه علی بین خودتنظیمی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری التزام تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز انجام شد. نتایج حاکی از برآزش بسیار خوب الگوی پیشنهادی پژوهش با داده‌ها بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش نشان داد تأثیر مثبت خودتنظیمی تحصیلی و التزام تحصیلی تأیید می‌شود و این تأثیرگذاری معنی دار است. این یافته هم‌سو با نتایج پژوهش‌های تیان و همکاران، یو و همکاران، استوز و همکاران، آزدو، قلیچی و همکاران، برگر و کارابینیک (Tian et al., 2015; Yu et al., 2016;) (Estevez et al., 2021; Azevedo, 2009; Ghelichi et al., 2022; Berger & Karabenick, 2011) و همکاران، (۱۳۹۲) است. یادگیرندگان با خودتنظیمی بالا، سعی می‌کنند با استفاده از علاقه و هیجان مثبت، تکالیف را جذاب‌تر کنند، با دیگران ارتباط مثبت برقرار کنند و احساس مثبتی به محیط آموزشگاه و تکالیف درسی ایجاد کنند. آن‌ها از طریق گفت‌وگوی درونی درباره عملکرد خود بر موانع انگیزشی در جهت رسیدن به هدف‌های تحصیلی خود فائق می‌آیند (لوسانی و همکاران، ۱۳۹۲). درواقع، دانشجویانی که مهارت‌های خودتنظیمی بالایی دارند، از راهبردهای مؤثر و کارآمدتر در محیط آموزشی استفاده می‌کنند و خودبستگی و علاقه درونی بیشتری دارند. علاوه بر این، دانشجویانی که به‌عنوان یادگیرندگان خودنظم‌بخش در نظر گرفته می‌شوند، معمولاً نگرش‌ها و احساسات مثبت بیشتری در زمینه آموزشی نشان می‌دهند (Wolters & Taylor, 2012). افراد خودنظم‌بخش در سازمان‌دهی محل مطالعه، مواد درسی و زمان مطالعه توانایی بیشتری دارند؛ در نتیجه، در محیط‌های آموزشی موفق‌تر عمل می‌کنند. دانشجویان

خودنظم‌بخش از طریق خودتنظیمی و افزایش فعالیت‌هایی مانند برنامه‌ریزی و فعالیت‌های کلامی، نقش خود را به خوبی ایفا می‌کنند. این دانشجویان همواره برای رسیدن به هدف‌های تعیین‌شده می‌کوشند و رفتار خود را متناسب با شرایط محیطی به وجود آمده تنظیم می‌کنند. در واقع، با تبدیل دانشجویان به یادگیرندگان خودتنظیم، آن‌ها از لحاظ رفتاری بیشتر درگیر می‌شوند؛ زیرا می‌دانند چگونه رفتارهای تحصیلی و اجتماعی خود را برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی کنند. یادگیرندگانی که التزام رفتاری بالایی دارند، در کارهای مدرسه پرتلاش و در فعالیت‌های فوق‌برنامه پرنرژی هستند (Lam et al., 2012). این یادگیرندگان از طریق گفت‌وگوی درونی، اهمیت یادگیری را به خود یادآوری می‌کنند. به علاوه، این افراد با تسلط بر موقعیت، در انجام تکلیف تبحر دارند و این موجب رضایت‌مندی از انجام تکلیف می‌شود (لواسانی و همکاران، ۱۳۹۲). در واقع، دانشجویانی که مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری دارند، از راهبردهایی مثل برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم تفکر بیشتر استفاده می‌کنند، در کاربرد راهبردهای شناختی انعطاف‌پذیرند و بعد از انجام تکلیف‌ها به ارزیابی عملکرد خود براساس هدف‌های تعیین‌شده می‌پردازند. یادگیرنده خودنظم‌بخش به توانایی‌های خود اطمینان دارد، در فعالیت‌های آموزشی به صورت مستقل عمل می‌کند و کنجکاو است. بوهرا و سوچان عاملیت را به عنوان توانایی یادگیرندگان برای به دست آوردن کنترل بر رفتار یادگیری خود تعریف کرد (Buhrau & Sujan, 2015). طبق این دیدگاه، زمانی که فعالیت یادگیرندگان تابعی از فرایندهای عاملی باشد، می‌توان آن‌ها را به عنوان یادگیرندگان خودتنظیم در نظر گرفت؛ بنابراین، یادگیرندگانی که برای انجام وظایفی که به آن‌ها محول شده است، تحت فشار قرار می‌گیرند، ممکن است به نظر مشغول باشند؛ اما به احتمال زیاد، به عنوان یادگیرندگان خودتنظیم در نظر گرفته نمی‌شوند. این نشان می‌دهد که التزام تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی جنبه‌های مشترک بسیاری دارند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش نشان داد تأثیر مثبت خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی تأیید می‌شود و این تأثیرگذاری معنی‌داری است. این یافته با نتایج پژوهش عبدی و همکاران (۱۳۹۵) و ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۳) هم‌سو است. دانشجویان با خودتنظیمی بالا انرژی زیادی برای انجام فعالیت‌های مربوط به دانشگاه دارند و بر این باورند که می‌توانند به خوبی بر چالش‌ها و موانع تحصیلی موجود غلبه کنند. همین باور خود موجب بالابردن توانایی شخص در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی می‌شود؛ در نتیجه، فرد احساس سرزندگی می‌کند. از طرفی، این دانشجویان اگر در انجام کار خود شکست را تجربه کنند، ناامید نمی‌شوند و سعی می‌کنند با انتخاب راه‌های جدید و منطقی بر مشکل غلبه کنند (Abdelrahman, 2020). وان و همکاران خودتنظیمی را شامل کمک‌گرفتن از دیگران، مقایسه یادگیری خود با دیگران و تعامل با دیگران می‌دانند (Wan et al., 2012). این مهارت‌ها دانشجویان را قادر می‌سازد تا بر فرایند یادگیری خود مسلط شود و بتوانند با چالش‌ها و موانع به وجود آمده سازگار شوند و سرزندگی بیشتری را در دوران تحصیل خود تجربه کنند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش نشان داد تأثیر مثبت سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأیید می‌شود و این تأثیرگذاری معنی‌داری است. این یافته با نتایج فولادی و همکاران (۱۳۹۵)، جلیلیان و همکاران (۱۳۹۷) و ارسینی و همکاران (Orsini et al., 2018) هم‌سو است. براساس مارتین و مارش (Martin & Marsh, 2008) می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی به ارائه پاسخ مثبت، سرزنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیلی مثل نمره‌های ضعیف، استرس و کاهش انگیزه تحصیلی اشاره دارد و افراد دارای سرزندگی تحصیلی نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کنند، بلکه همواره احساس افزایش نیرو و انرژی می‌کنند. در نتیجه، چنین افرادی با افزایش تلاش، زمینه موفقیت تحصیلی خود را فراهم می‌کنند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش نشان داد تأثیر مثبت التزام تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأیید می‌شود و این تأثیرگذاری معنی‌داری است. این یافته با نتایج ساگایادوان و جیاراج، لاد و دینلا، سیمپسون و بورت، ویلیامز و همکاران، اندرسون (Sagayadevan & Jeyaraj, 2012; Ladd & Dinella, 2009; Simpson & Burnett, 2017; Williams et al., 2017; Andeson, 2015)، سروی و همکاران (۱۴۰۰) و سماوی و همکاران (۱۳۹۵) هم‌سو بود. التزام رفتاری به تلاش‌های قابل مشاهده دانشجویان در جریان فعالیت‌های کلاسی اشاره دارد که طی آن دانشجویان به فعالیت‌های کلاس توجه می‌کنند و تلاش می‌کنند تا فعالیت‌ها را به‌نحو احسن به انتها برسانند. پس می‌توان گفت شاخص عینی پیشرفت تحصیلی نتیجه التزام رفتاری یادگیرندگان است (Davis et al., 2008). همچنین، نتایج پژوهش استوز و همکاران نشان داد التزام رفتاری در تبیین عملکرد تحصیلی نقش کلیدی دارد (Estevez et al., 2021). التزام رفتاری که پیروی از قوانین، تلاش و توجه تعریف می‌شود، احتمالاً به‌عنوان نزدیک‌ترین پیش‌بین برای موفقیت عمل می‌کند (Putwain et al., 2019). درنهایت، یادگیرندگانی که تلاش بیشتری می‌کنند و پایداری بیشتری در تکالیف نشان می‌دهند، احتمال بیشتری دارد که مطالب را بهتر یاد بگیرند و به سطوح بالاتری برسند.

افرادی که از راهبردهای سطح بالا و فراشناختی استفاده می‌کنند، از لحاظ شناختی، نسبت به افرادی که از راهبردهای سطح پایین استفاده می‌کنند، در انجام تکالیف درسی بیشتر درگیر هستند. وقتی فراگیران روش‌های مطالعه از قبیل خط کشیدن، یادداشت‌برداری، و خلاصه کردن را در مطالعه به کار می‌برند، این روش‌ها چون باعث فعال شدن خواننده می‌شوند و فرد را قادر می‌سازند به‌طور فعالی اطلاعات مربوطه را در ذهن پردازش کند، امر یادگیری افزایش می‌یابد (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵). یادگیرندگان تلاش می‌کنند فعالیت‌های کلاس را به‌نحو مطلوب انجام دهند، در جریان کلاس نقش خود را به‌عنوان یادگیرنده فعال ایفا کنند و با سؤال پرسیدن، ارائه پیشنهاد و نظر خود، جریان کلاس را همراهی کنند. آن‌ها به‌صورت سازنده تلاش می‌کنند که فعالیت‌های کلاس را به‌درستی انجام دهند. به‌طور معمول، یادگیرندگان در پی انجام تکالیف تحصیلی خود هستند؛ زیرا با انجام تکالیف تشویق‌های محیطی دریافت می‌کنند و زمانی که در انجام تکالیف درسی سهل‌انگاری می‌کنند، مورد مؤاخذه قرار می‌گیرند. در نتیجه، یادگیرندگان در تلاش هستند که با توجه به شرایط برای خود برنامه‌ریزی کنند تا به نتایج مطلوب تحصیلی دست یابند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش نشان داد تأثیر مثبت خودتنظیمی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأیید می‌شود و این تأثیرگذاری معنی‌داری است. این یافته با نتایج صلحی و همکاران (۱۳۹۴) هم‌سو بود. از آنجا که خودتنظیمی یا کنترل نفس به توانایی در کنترل رفتار، احساس و افکار برای پیشگیری از رفتار نامطلوب، افزایش رفتارهای مطلوب و دست‌یابی به اهداف اشاره دارد، دانشجویانی که از خودتنظیمی بالاتری برخوردار باشند، در هنگام تدریس استادان یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت بهتر، اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و بیشتر موارد تکلیف را به‌عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به‌عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند (Bouffard et al., 1995).

از این گذشته، نتایج این پژوهش نشان داد التزام تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت فقدان خودتنظیمی در فرد سبب می‌شود او نتواند بر فرایند یادگیری خود به‌درستی نظارت و کنترل داشته باشد، در برخورد با مسائل مختلف نتواند به‌درستی تصمیم‌گیری کند و در نتیجه، سبب بروز عملکرد تحصیلی ضعیف می‌شود. فقدان توانایی سطح بالای شناختی و فراشناختی، ارتباط و مشارکت نداشتن با دیگران و نبود انگیزه کافی، پیامدهای تحصیلی ضعیفی را برای افراد دارد. طبق دیدگاه

شناختی-اجتماعی متغیرهای درون فردی شناختی و انگیزشی بر عملکرد تحصیلی مؤثر است؛ بنابراین، یادگیرندگان برای پیشرفت تحصیلی هم به مهارت‌های شناختی و هم به باورهای انگیزشی نیاز دارند. طبق این دیدگاه، یادگیرندگان در فرایند یادگیری می‌توانند جنبه‌های شناخت، انگیزش، رفتار و ویژگی‌های محیط یادگیری خود را نظارت، کنترل و تنظیم کنند (پوراصغر و همکاران، ۱۳۹۷)؛ بنابراین، در صورت وجود خودتنظیمی، افراد با توجه به قابلیت‌های شناختی و فراشناختی، کنترل محیط یادگیری را در اختیار می‌گیرند و می‌توانند عملکرد خود را در یادگیری بهبود بخشند. حال با وجود التزام رفتاری، شناختی و عاملی و سرزندگی تحصیلی این رابطه در افراد قوی‌تر می‌شود؛ چراکه مشارکت یادگیرنده در فرایند تحصیل به‌عنوان عامل کلیدی در یادگیری مطرح است. به‌علاوه، در التزام شناختی، یادگیرنده به پردازش شناختی معنی‌دار و عمیق مطالب درسی می‌پردازد؛ در نتیجه، در این بُعد فرد به یادگیری عمیق دست پیدا می‌کند و در نهایت، عملکرد تحصیلی یادگیرنده بهبود پیدا می‌کند. همچنین، یادگیرندگان با طرح سؤال و درخواست کمک و ارائه نظرات خود در جریان تدریس، به‌صورت یک عامل فعال در امر یادگیری ظاهر می‌شوند و تلاش می‌کنند فرایند یادگیری را برای خود جذاب‌تر و لذت‌بخش‌تر کنند. همچنین، فردی که سرزندگی تحصیلی بالایی داشته باشد، در برخورد با چالش‌ها و موانع تحصیلی اعتماد به نفس خود را حفظ و سعی می‌کند به‌خوبی از این چالش‌ها عبور کند و به موفقیت برسد. در تبیین مسیر غیرمعنی‌دار برای التزام هیجانی می‌توان به این مورد اشاره کرد که به‌دلیل همه‌گیری ویروس کرونا کلاس‌های درس به‌صورت غیرحضوری تشکیل می‌شد و چون دانشجویان و استادان در کلاس درس حضور فیزیکی نداشتند، مشارکت عاطفی کمی بین آن‌ها شکل گرفت و در پژوهش حاضر، این مسیر معنی‌دار نشده است.

نتایج نشان می‌دهد بالابردن خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان و به‌تبع آن، نظارت بیشتر دانشجویان بر فرایند یادگیری خود، می‌تواند نتایج مثبتی برای عملکرد تحصیلی آن‌ها به ارمغان آورد؛ بنابراین، تلاش برای رشد و توسعه خودتنظیمی تحصیلی در میان دانشجویان مهم است.

جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز بود؛ بنابراین، برای تعمیم نتایج به سایر گروه‌های غیردانشجو باید جانب احتیاط را رعایت کرد. نقش مثبت و معنی‌دار التزام تحصیلی بر عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد مشارکت رفتاری، شناختی و عاملی دانشجویان باید در کلاس‌های درس بیشتر شود تا زمینه دست‌یابی به نتایج یادگیری بهتر فراهم شود. علاوه بر این، نقشی که سرزندگی تحصیلی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد، باید مورد توجه قرار گیرد و با برنامه‌های این مهارت در دانشجویان تقویت شود تا زمینه برخورد سازنده دانشجویان با چالش‌ها و موانع تحصیلی فراهم آید.

سپاس‌گزاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز که پژوهشگران را در انجام این پژوهش یاری رساندند، تقدیر و تشکر نمایند.

تعارض منافع

نتایج پژوهش با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس، برزگر، سبحان، و رستم اوغلی، زهرا (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۲)، ۶-۲۱.
https://jld.uma.ac.ir/article_258.html
- آذریان، رضا، مهدیان، حسین، و جاجرمی، محمود (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(ویژه نامه)، ۴۸۳-۴۹۴.
https://www.jiera.ir/article_109773.html
- آزادی‌دهبیدی، فاطمه، و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۸). مدل علی درگیری تحصیلی: نقش حمایت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی. *آموزش و ارزشیابی*، ۴۷، ۱۸۳-۱۵۹.
 10.30495/JINEV.2019.670901
- پوراصغر، نصیبه، کیامنش، علیرضا، سرمدی، محمدرضا، و زارع، حسین (۱۳۹۷). مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش سنتی براساس متغیرهای فردی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۴۹، ۷۲-۴۱.
https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_7416.html
- جلیلیان، سهیلا، عظیم‌پور، احسان، و قلیزاده، نعمت‌اله (۱۳۹۷). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷(۱)، ۱۲۳-۱۴۰.
https://pma.cfu.ac.ir/article_611.html
- جمالی‌هندی، سارا (۱۳۹۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی و حرمت خود با خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان دختر مطالعه موردی: دانشجویان دانشکده فنی شریعتی. *پژوهش‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، ۵(۲)، ۷۴-۵۹.
https://jcdepr.chalous.iau.ir/article_670680.html
- دهقانی‌زاده، محمدحسین، و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۲-۴۷.
 10.22099/JSLI.2013.1575
- رهنما، اکبر، علی‌فت، ایوب، و امیدی، محمد (۱۳۹۵). تعیین نقش ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی پسر از دیدگاه معلمان شهرستان آبدانان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳. *روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۱)، ۹۵-۱۰۸.
https://psyedu.tonekabon.iau.ir/article_595340.html
- سروی، صبا، دهقانی، مرضیه، و مقدم‌زاده، علی (۱۴۰۰). بررسی رابطه درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان دانشکده فنی دانشگاه تهران. *راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳(۹)، ۶۵-۷۱.
<https://ensani.ir/fa/article/461835/>
- سماوی، سیدعبدالوهاب، ابراهیمی، کلثوم، و جاویدان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۴)، ۷۱-۹۲.
https://asj.basu.ac.ir/article_1654.html
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). *روانشناسی پرورشی نوین*. نشر دوران.
- شفیعی، صابر، و روانان، مجتبی (۱۳۹۹). نقش سرزندگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش و مطالعات علوم اسلامی*، ۱۲(۲)، ۸۳-۷۰.
<https://joias.ir/fa/showart-0d2e429515d13554431f2878ed673299>

صادقی، مسعود، و خلیلی گشنیگانی، زهرا (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱(۲)، ۹-۱۷.
<https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.9>

صلحی، مهناز، صالح‌فرد، اشرف، آغا حسینی، فاطمه، و گنجی، مرسله (۱۳۹۴). بررسی رابطه راهبردهای خودتنظیمی و خلاقیت با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *ره‌آورد سلامت*، ۱(۲)، ۵۳-۶۲.
<https://rsj.iuims.ac.ir/article-1-32-fa.html>

طالب‌زاده‌نوبریان، محسن، ابوالقاسمی، محمود، عشوری‌نژاد، فاطمه، و موسوی، سیدحسین. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۷۲-۵۹.
https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_1131.html?lang=fa

عبدی، هادی، هاشمیان، کیانوش، و ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه (۱۳۹۴). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. *پژوهشنامه تربیتی*، ۴۴، ۱۱۱-۱۲۸.
<https://ensani.ir/fa/article/429446/>

عطاردی، مصطفی، و کارشکی، حسین (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری‌های هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۲)، ۱۰۰-۱۰۸.
https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_533874.html

فولادی، اسما، کجباف، محمدباقر، و قمرانی، امیر (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۵(۴)، ۹۳-۱۰۳.
https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_3339.html

قدم‌پور، عزت‌اله، فرهادی، علی، و نقی بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱(۲)، ۶۰-۶۸.
 10.18869/acadpub.rme.8.2.60

کیانی، احمدرضا، و کریمیان‌پور، غفار (۱۳۹۸). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۱)، ۱۷۳-۱۹۱.
 10.22098/JSP.2019.802

لواسانی، مسعود، اژه‌ای، جواد، و داوودی، مریم (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *روانشناسی*، ۱۷(۲)، ۱۶۲-۱۶۹.
<https://www.sid.ir/paper/470987/fa>

میرزاییگی، احمد، بختیارپور، سعید، افتخار سعادی، زهرا، مکوندی، بهنام، و پاشا، رضا (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۱۰۸۵-۱۱۰۴.
https://www.jiera.ir/article_65043.html

میکائیلی، نیلوفر، افروز، غلامعلی، و قلی‌زاده، لیلا (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۹۰-۱۰۳.
https://jisp.uma.ac.ir/article_51.html

وکیلی، سمیرا، نقش، زهرا، و رضانی‌خمسی، زهرا (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین هیجان تحصیلی و پیشرفت. *ویژه‌نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲، ۶۱۵-۶۲۷.
https://www.jiera.ir/article_65017.html

هاشمی، ملیحه (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های فرزندپروری و درگیری دانش‌آموزان در فعالیتهای تحصیلی: نقش واسطه‌گری نیازهای روان‌شناختی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده]، دانشگاه شیراز.

یاوری، هانیه، درتاج، فریبرز، و اسدزاده، حسن (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۳۵، ۲۱-۳۴. https://www.jiera.ir/article_49436.html

References

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman university students. *Cell Press*, 6(9), 2-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Abdi, H., Hashemian, K., and Abul-Maali Al-Hosseini, Kh. (2015). Predict academic bouyancy based on personality traits and academic self regulation of second high school student. *Educational Researcher*, 44, 111-128. <https://ensani.ir/fa/article/429446/> [In Persian].
- Abolghasemi, A., Barzegar, S., & Rostamoghli, Z. (2015). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 6-21. https://jld.uma.ac.ir/article_258.html [In Persian].
- Anderson, L. A. (2015). *A two-study examination of student engagement and its relation to adolescent reading comprehension* [Phd thesis, Texas A&M University]. <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/155109/ANDERSON-DISSERTATION-2015.pdf?sequence=1>
- Atarodi, M., & Kareshki, H. (2013). Role of Components of perfectionism and goal orientations in prediction of self-regulation in students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 14(2), 100-108. https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_533874.html [In Persian].
- Azadi Dehbidi, F., & Foolad Chang, M. (2019). Causal model of academic engagement: the role of academic support and academic self-regulation. *Journal of Instruction and Evaluation*, 47, 159-183. 10.30495/JINEV.2019.670901 [In Persian].
- Azarian, R., Mahdian, H., & Jajarmi, M. (2020). Comparison the effectiveness of academic buoyancy and emotion regulation training on academic meaning and academic adjustment. *Journal of Research in Educational Science*, 14(Special Issue), 483-494. https://www.jiera.ir/article_109773.html [In Persian].
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*, 4, 85-95. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7>
- Berger, J., & Karabenick, S. (2011). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21(3), 416-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.002>
- Blasco-Arcas, L., Buil, I., Hernández-Ortega, B., & Sese, F. J. (2013). Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Computers and Education*, 62, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.019>
- Bouffard, J., Boisvert, J., Rezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Buhrau, D., & Sujana, M. (2015). Temporal mindsets and self-regulation: The motivation and implementation of self-regulatory behaviors. *Journal of Consumer Psychology*, 25(2), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2014.11.003>

- Cernat, V., & Moldovan, L. (2018). Emotional problems and academic performance of students in manufacturing. *Procedia Manufacturing*, 22, 833-839. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.118>
- Colmar, S., Liem, G., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 39(8), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617409>
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061>
- 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?*. Annual conference of the American Educational Research Association, New York. https://ced.ncsu.edu/wp-content/uploads/2015/06/DavisVITA6.12_1.pdf
- Dehghanizadeh, M. H., & Hossein Chari, M. (2011). Academic vitality and perception of family communication pattern: the mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4(2), 22-47. 10.22099/JSLI.2013.1575 [In Persian].
- Estevez, I., Rodriguez-Liorente, C., Pineiro, I., Gonzalez-Suarez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Fooladi, A., Kajbaf, M. B., & Ghamarani, A. (2016). Effectiveness of Academic buoyancy training on academic meaning and academic performance of third grade girl students at the first period of high school in Mashhad City. *Research in School and Virtual Learning*, 15(4), 93-103. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_3339.html [In Persian].
- 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, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Ghadampour, E., Farhadi, A., & Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 8(2), 60-68. 10.18869/acadpub.rme.8.2.60 [In Persian].
- Ghelichli, Y., Seyyedrezaei, S. H., Barani, G., Mazandarani, O. (2022). The mediating role of self-regulation between student engagement and motivation among Iranian EFL learning: A structural equation modeling approach. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 9(1), 183-206. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.11768>
- Hashemi, M. (2014). *The relationship between parenting styles and students' involvement in academic activities: the mediating role of psychological needs* [Unpublished Master's thesis], Shiraz University. [In Persian]
- Jalilian, S., Azimpour, E., & Gholizadeh, N. (2018). Prediction of academic buoyancy based on academic engagement and psychological hardiness in secondary students. *Educational and Scholastic Studies*, 7(1), 123-140. https://pma.cfu.ac.ir/article_611.html [In Persian].
- Jamali Handi, S. (2015). The relationship between perfectionism and self-esteem with academic self-regulation of female students, a case study: students of Shariati Technical College. *Educational and Curriculum Planning Research*, 5(2), 59-74. https://jcdepr.chalous.iau.ir/article_670680.html [In Persian].

- Kiani, A., & Karimianpour, G. (2019). The role of quality of life in school and self-regulation in predicting students' academic vivacity. *Journal of School Psychology, 8*(1), 173-191. [10.22098/JSP.2019.802](https://doi.org/10.22098/JSP.2019.802) [In Persian].
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, Y. C. Wylie (Eds.), In *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Larrain, A., Freire, P., López, P., & Grau, V. (2019). Counter-arguing during curriculum-supported peer interaction facilitates middle-school students' science content knowledge. *Cognition and Instruction, 37*(4), 453-482. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1627360>
- Lavasani, M., Aje-ai, J., & Davoudi, M. (2012). The effect of teaching self-regulation learning strategies on self-regulation skills, academic involvement and exam anxiety. *Psychology, 17*(2), 169-162. <https://www.sid.ir/paper/470987/fa> [In Persian].
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*(2), 119-37. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Liu, R. D., Zhen, R., Ding, Y., Liu, Y., Wang, J., Jiang, R., & Xu, L. (2018). Teacher support and math engagement: Roles of academic self-efficacy and positive emotions. *Educational Psychology, 38*, 3-16. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1359238>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*, 168-184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Mikaeili, N., Afrooz, G., & Gholiezhadeh, L. (2013). The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of School Psychology, 1*(4), 90-103. https://jssp.uma.ac.ir/article_51.html [In Persian].
- Mirzabigi, A., Bakhtiarpour, S., Iftikhar Saadi, Z., Makundi, B., & Pasha, R. (2017). Comparison of academic vitality, sense of belonging to school, motivation for academic achievement among male and female students of second secondary schools in Ilam city. *Research in Educational Systems, 12*(special issue), 1085-1104. https://www.jiera.ir/article_65043.html [In Persian].
- Orsini, C. A., Binnie, V. I., & Tricio, J. A. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of Education and Evaluation Health Profile, 15*, 11-18. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.11>
- Palos, R., Maricutoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation, 60*, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
- Pourasghar, N., Kiamanesh, A., Sarmadi, M., Zarea, H. (2018). Prediction model of the academic performance of traditional (face to face) education students based on motivational beliefs and self-regulated learning strategies. *Journal of Modern Psychological Researches, 49*, 41-72. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_7416.html [In Persian].
- Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Pekrun, R., Becker, S., & Symes, W. (2019). Expectancy of success, attainment value, engagement, and Achievement: A moderated mediation analysis. *Learning and Instruction, 60*, 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.005>

- Quin, D., Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education, 20*, 807-829. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9401-2>
- Rahnama, A., Alifat, A., & Omidi, M. (2017). Attainment the roles and components of the hidden curriculum in the educational self-efficacy of son students from view of the Abdanan city teachers. *Journal of Educational Psychology, 8*(1), 95-108. https://psyedu.tonekabon.iau.ir/article_595340.html [In Persian].
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-95. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of students engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Sadeghi, M., Khalili Geshnigani, Z. (2016). The role of self-directed learning on predicting academic buoyancy in students of lorestan university of medical sciences. *Research in Medical Education, 8*(2), 9-17. <https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.9> [In Persian].
- Sagayadevan, V., & Jeyaraj, S. (2012). The role of emotional engagement in lecturer-student interaction and the impact on academic outcomes of student achievement and learning. *Journal of Teaching and Learning, 12*(3), 1-30. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/2152>
- Samavi, S. A., Ebrahimi, K., & Javdan, M. (2017). Relationship between academic engagements, self-efficacy and academic motivation with academic achievement among high school students in Bandar Abbas. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 7*(4), 71-92. https://asj.basu.ac.ir/article_1654.html [In Persian].
- Sarvy, P., Dehghani, M., & Moghadamzadeh, A. (2021). Investigating the relationship between academic engagement and academic performance among students of Tehran university of technology. *New strategies in Psychology and Educational Sciences, 3*(9), 71-65. <https://ensani.ir/fa/article/461835/> [In Persian].
- Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, A., Drexlerova, A., & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction, 63*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>
- Seif, A. (2012). *Modern educational psychology*. Doran Publishing House. [In Persian].
- Shafiei, P., & Rovanan, M. (2019). The role of academic vitality in students' academic performance. *Research and Studies of Islamic Sciences, 12*(2), 83-70. <https://joisas.ir/fa/showart-0d2e429515d13554431f2878ed673299> [In Persian].
- Shernoff, D. J., & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New Directions in Child and Adolescent Development, 93*, 73-87. <https://doi.org/10.1002/cd.26>
- Simpson, D. B., & Burnett, D. (2017). Commuters versus residents: The effects of living arrangement and student engagement on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 21*(3), 286-304. <https://doi.org/10.1177/1521025117707516>
- Solhi, M., Salehfard, A., Hoseini, A. F., & Ganji, M. (2016). Relationship between self-regulated strategies and creativity with the academic performance of public health students. *Rahavard Salamat Journal, 1*(2), 53-62. <https://rsj.iuims.ac.ir/article-1-32-fa.html> [In Persian].

- Talebzadeh Nobarian, M., Abolghasemi, M., Ashourinejad, F., & Mousavi, S. H. (2011). A causal model for self-concept, self-regulatory learning and academic achievement. *Psychological Methods and Models, 1*(4), 65-79. https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article_1131.html?lang=fa [In Persian].
- Tho, N. D. (2017). Using signals to evaluate the teaching quality of MBA faculty members: FSQCA and SEM findings. *Education and Training, 59*(3), 292-304. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2016-0060>
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence, 45*, 138-148. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.003>
- Vakili, S., Naghsh, Z., & Ramezani Khomsi, Z. (2018). The mediating role of academic engagement in the relationship between academic excitement and achievement. *Journal of Research in Educational Science, 12*, 615-627. https://www.jiera.ir/article_65017.html [In Persian]
- Van, U. J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teacher Education, 37*, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Wan, Z., Compeau, D., & Haggerty, N. (2012). The effects of self-regulated learning processes on e-learning outcomes in organizational settings. *Journal of Management Information Systems, 29*(1), 307-340. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222290109>
- Williams, E. A., Wolak, J. P., Dou, R., & Brewe, E. (2017). *Engagement, integration, involvement: Supporting academic performance and developing a classroom social network*. <https://www.researchgate.net/profile/Remy-Dou/publication/317576485>
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 635-651). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_30
- Yavari, H., dartaj, F., & Asadzadeh, H. (2017). Effectiveness of Hope Education on Academic Liveliness of Secondary School Students. *Journal of Research in Educational Systems, 35*, 21-34. https://www.jiera.ir/article_49436.html [In Persian].
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence, 49*, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>