Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2025, 15(2), 87-101
Received: 18 Jan 2025
Accepted: 08 July 2026
DOI: 10.22055/jac.2026.48696.2075
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۰۱-۸۷، (۲)۱۵، ۱٤۰٤
دریافت: ۱٤۰۳/۱۰/۲۸
پذیرش: ۱٤۰۵/۰۸/۰۲
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Open Access
Publish Free

The Relationship of Academic Self-Regulation and Academic Resilience with Academic Engagement Among High School Students: The Mediating Role of Academic Self-Concept

Ahmad Amani[1*], Sargol Alimoradi[2]

1. Associate professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (corresponding author) ahmad_counsellor@yahoo.com
2. M.A. Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Citation: Amani, A., & Alimoradi, S. (2026). the relationship between academic self-regulation and academic resilience with academic enthusiasm in high school students: The mediating role of academic self-concept. (e21103). *Biannual Journal of Applied Counseling*, *15*(2), 87-101

Abstract

The second secondary school period, as one of the most sensitive educational stages, is accompanied by challenges such as increased academic pressure, competition for university admission, and motivational fluctuations, which can significantly affect students' academic engagement. Despite the widespread emphasis on the role of academic engagement in success and psychological well-being, there is still insufficient understanding of the underlying mechanisms affecting it, particularly within the cultural context of Iran. The present study aimed to investigate the relationship of academic self-regulation and academic resilience with academic engagement among high school students, as well as the mediating role of academic self-concept. The statistical population consisted of all the senior high school students in Kermanshah Province during the 2021–2022 academic year. A total of 350 students were selected through multi-stage cluster sampling. The data were collected with the Academic Self-Concept Questionnaire developed by Thompson and Chen (2004), the Academic Self-Regulation Questionnaire by Ryan and Connell (1989), the Academic Resilience Questionnaire by Samuels (2004), and the Academic Engagement Questionnaire developed by Fredricks et al. (2004). This study employed a descriptive-correlational research design, and the data were processed through path analysis. The findings indicated that academic self-regulation and academic resilience had significant direct effects on academic engagement. Furthermore, academic self-concept was found to mediate the relationships between academic self-regulation and academic engagement as well as between academic resilience and academic engagement. These findings highlight the importance of promoting students' academic engagement, as engaged students are more likely to enhance their learning potential and develop stronger self-regulation skills. Moreover, fostering a positive academic self-concept is essential, as students with a positive perception of their academic abilities are better able to strengthen their learning capacities and self-regulatory competencies**.**

Keywords: Academic engagement, Academic self-regulation, Academic resilience, Academic self-concept

Extended Abstract

Introduction

Given that students serve as the cornerstone of a country's educational system, they play a fundamental role in achieving educational goals. Therefore, paying close attention to students' educational and developmental needs contributes significantly to improving the effectiveness and quality of the education system. Identifying the factors that influence students' academic engagement and addressing these factors is an important step toward achieving sustainable educational development (Ghanbari & Soltanzadeh, 2016).

Academic engagement is one of the most important constructs associated with students' learning and academic achievement (Pintrich, 2004). Students' academic success largely depends on the extent to which they are actively engaged in learning. The concept of academic engagement was initially introduced to explain academic failure and has since become a central focus of educational reform efforts (Fredricks et al., 2004). The students who enter school with high levels of academic engagement may maintain this enthusiasm throughout their education, while positive school experiences and new learning opportunities can further enhance their interest in academic activities (Bélanger & Ratelle, 2021). Lee (2014) argued that social, contextual, and personal factors independently and interactively influence students' academic engagement.

Academic self-regulation is another important construct that has attracted considerable attention because of its substantial contribution to students' academic success. It serves as a protective factor against educational challenges and plays a significant role in enhancing learning outcomes and academic engagement (Jung & Ryu, 2022). Self-regulation refers to individuals' cognitive, motivational, and behavioral efforts to control their internal states, regulate their actions, and achieve desired goals (Cole et al., 2011).

In recent decades, academic resilience has gained increasing attention in educational research because of its association with positive academic outcomes, school engagement, and overall well-being (Romano et al., 2021). Academic resilience refers to learners' capacity to achieve positive educational outcomes despite experiencing academic adversity. It emphasizes optimal functioning in learning environments (De Leon et al., 2026) and is considered as a multidimensional construct encompassing academic, social, and emotional domains (Hwang & Shin, 2018). Furthermore, resilience represents a dynamic process through which individuals demonstrate positive adaptation when confronted with adversity or stressful life events (Luthar et al., 2000).

As another important construct in educational psychology, academic self-concept has been found to be a significant predictor of students' academic engagement. It refers to individuals' perceptions, beliefs, and evaluations of their own academic abilities and reflects both positive and negative beliefs about oneself, including self-acceptance and self-rejection (Gulshanpour & Bahrami, 2017).

Despite the growing body of the research examining academic self-regulation and academic engagement separately, relatively limited attention has been paid to the combined roles of academic self-regulation and academic resilience in predicting academic engagement, particularly through the mediating role of academic self-concept. Since self-regulation enables students to monitor and regulate their behaviors in pursuit of academic goals, and academic engagement serves as a protective factor against academic difficulties, identifying the mechanisms underlying these relationships is of considerable theoretical and practical importance. Therefore, the present study aimed to investigate the relationships between academic self-regulation, academic resilience, and academic engagement among high school students, with a particular emphasis on the mediating role of academic self-concept.

Methods

Population and sampling

The present study is based on a quantitative research design. In terms of data collection, it is a descriptive-correlational study utilizing path analysis. The statistical population consisted of all the male and female students enrolled in senior high schools in Kermanshah, Iran, during the 2021–2022 academic year. According to Kline (2016), an exploratory factor analysis requires approximately 10 to 20 participants per variable, although a minimum sample size of 200 is considered acceptable. Based on Kline's recommendation and to enhance the external validity of the study, a sample of 350 students was selected. The participants were recruited through multi-stage cluster sampling. Initially, two educational districts were selected from three districts in the city. Subsequently, five to six schools were randomly selected from each district, and three classes were selected from each school in proportion to the size of the target population.

Instruments

a) Student Engagement Scale (SES): Developed by Fredricks et al. (2004), this scale consists of 15 items assessing academic engagement across three dimensions: behavioral, emotional, and cognitive engagement. Higher scores indicate higher levels of academic engagement. Asogwa et al. (2020) reported a reliability coefficient of 0.969 for the instrument. In the present study, Cronbach's alpha coefficient was 0.89.

b) Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A). Developed by Ryan and Connell (1989), this questionnaire assesses students' academic self-regulation using a four-point Likert scale ranging from 1 (Not true at all) to 4 (Very true). Previous studies have reported Cronbach's alpha coefficients ranging from 0.75 to 0.88 (Charitaki et al., 2019). In the present study, the questionnaire demonstrated satisfactory internal consistency, with Cronbach's alpha of 0.87.

c) Academic Resilience Scale (ARS). Developed by Samuels (2004), this scale comprises 29 items measuring three dimensions: communication skills, future orientation, and problem-solving/positive thinking. Previous research has confirmed the construct validity of the scale. Mirzaei, Garelar, and Hatami (2018) reported a reliability coefficient of 0.75. In the current study, Cronbach's alpha coefficient was 0.81.

Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ). Developed by Thompson and Chen (2004), this questionnaire consists of 15 items rated on a four-point Likert scale ranging from strongly agree to strongly disagree. The instrument assesses different dimensions of academic self-concept across three domains: general, school-related, and non-school-related self-concept. In the present study, the questionnaire demonstrated good internal consistency, with Cronbach's alpha coefficient of 0.89. Following the data collection through questionnaire administration, the data were analyzed using the IBM SPSS, version 27, and AMOS software. Descriptive statistical methods were first employed to summarize the characteristics of the study variables, followed by path analysis to examine the hypothesized relationships among the variables.

Results

The bootstrap method was used to examine the statistical significance of the indirect effects of academic self-regulation and academic resilience on academic engagement through academic self-concept. As it was shown, the proposed hypothesis regarding the indirect effects of academic self-regulation and academic resilience on academic engagement via academic self-concept was supported at the 95% confidence level ($p \leq .05$).

Specifically, academic self-concept significantly mediated the relationship between academic self-regulation and academic engagement ($\beta = 0.090$, $p = 0.020$). Likewise, academic self-concept served as a significant mediator in the relationship between academic resilience and academic engagement ($\beta = 0.110$, $p = 0.009$).

Discussion

The aim of the present study was to investigate the relationship of academic engagement with academic self-regulation and academic resilience, considering the mediating role of academic self-concept among upper secondary school students. Path analysis results indicated that academic resilience has a positive, direct effect on academic engagement. This finding aligns with the results reported by Hwang and Shin (2018) and Sattler and Gershoff (2019). According to Hwang and Shin (2018), academically resilient students maintain high motivation and perform well despite stressful events and conditions that might otherwise place them at risk of poor performance or even school dropout. Resilient individuals avoid self-defeating behaviors, remain emotionally composed, and possess the ability to cope with adverse situations. Soares et al. (2009) argue that resilience in learners is enhanced by fostering self-belief and creating opportunities for success; this leads learners to realize that progress depends on effort and the use of strategies within their own control. In other words, learners gain a greater sense of control over their academic situation, and overcoming difficult circumstances during their studies paves the way for academic progress. Resilience—defined as a learner's flexibility in the face of difficulties, stressors, and challenging academic conditions—facilitates success and improves academic performance.

Students who achieve success through effective self-regulation gradually develop a more positive academic self-concept. This positive self-perception enhances their motivation and willingness to participate in new and challenging learning activities. Similarly, academically resilient students enhance their self-confidence and academic self-concept by successfully overcoming academic obstacles. Such a strong academic self-concept further increases their enthusiasm for active participation in the learning process. Therefore, academic self-regulation and academic resilience contribute to higher levels of academic engagement not only through their direct effects but also indirectly by fostering a more positive academic self-concept.

Despite the important findings of the present study, caution should be taken when generalizing the results due to several limitations. First, the study population was limited to senior high school students, which may restrict the generalizability of the findings to other educational levels. Second, the path analysis performed in this study does not permit causal inferences. Finally, the data were collected using self-report questionnaires, subjecting the findings to response bias. Given these limitations, it is recommended that the findings of this study be disseminated among teachers and educational practitioners so that they may utilize the results to better interpret student data and develop interventions aimed at enhancing students' academic engagement.

Conclusion

Overall, the findings of the present study demonstrated a positive relationship between academic self-regulation, academic resilience, and academic self-concept. Furthermore, the results indicated that academic self-concept mediates the relationships between academic self-regulation, academic resilience, and academic engagement. These findings underscore the importance of fostering students' academic self-concept, as students with a positive academic self-concept are more likely to maximize their learning potential and further develop their self-regulatory skills.

Ethical Considerations

All ethical principles were strictly observed throughout the study. They included maintaining the confidentiality of the participants' personal information and questionnaire responses, clearly explaining the objectives of the study to all the participants, obtaining informed consent prior to participation, and ensuring the participants' right to withdraw from the study at any stage without any consequences.

Funding

This article was derived from the first author's Master's thesis at the Department of Counseling, University of Kurdistan. All the research expenses were fully funded by the researcher.

Conflict of interest
The authors declare that there is no conflict of interests regarding the publication of this study.

Authors' Contribution
All the authors contributed equally to the conception, design, implementation, and preparation of this study.

Acknowledgements
The authors sincerely thank all the participants for generously contributing their time and support to this study. They also express their appreciation to the school principals and administrators for their valuable cooperation in facilitating the distribution of the questionnaires.

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۰۱-۸۷، (۲)۱۵، ۱٤۰٤
دریافت: ۱٤۰۳/۱۰/۲۸
پذیرش: ۱٤۰۵/۰۸/۰۲
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2025, 15(2), 87-101
Received: 08 July 2026
Accepted: 24 Oct 2026
DOI: 10.22055/jac.2026.48696.2075
Original Article

Open Access
Publish Free

رابطه خود نظم‌دهی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم: نقش میانجی خودپنداره تحصیلی

احمد امانی[۱]، سرگل علیمرادی[۲]

۱. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم‌انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران (نویسنده مسئول) ahmad_counsellor@yahoo.com
۲. کارشناسی‌ارشد، گروه مشاوره، دانشکده علوم‌انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

چکیده

دوره متوسطه دوم به‌عنوان یکی از حساس‌ترین مقاطع تحصیلی، با چالش‌هایی نظیر افزایش فشارهای آموزشی، رقابت برای ورود به دانشگاه و نوسانات انگیزشی همراه است که می‌تواند اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را به طور چشمگیری تحت‌تأثیر قرار دهد. باوجود تأکید گسترده بر نقش اشتیاق تحصیلی در موفقیت و بهزیستی روان‌شناختی، همچنان شناخت کافی از سازوکارهای زیربنایی مؤثر بر آن، به‌ویژه در بافتار فرهنگی ایران، وجود ندارد. پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه خود نظم‌دهی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم و نقش میانجی خودپنداره تحصیلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی – همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم استان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۳۵۰ نفر بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و برای جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی تامپسون و چن (۲۰۰۴)، پرسش‌نامه خود نظم‌دهی تحصیلی ریان و کانل (۱۹۸۹)، پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴) و پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که خود نظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارند. همچنین نتایج نشان داد که خودپنداره تحصیلی نقش میانجی در رابطهٔ بین خود نظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دارد. بنابراین توجه به اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت زیادی دارد، زیرا دانش‌آموزانی که دارای اشتیاق تحصیلی هستند، می‌توانند یادگیری بالقوه و خود نظم‌دهی خود را توسعه دهند. توجه به خودپنداره دانش‌آموزان نیز اهمیت زیادی دارد، زیرا دانش‌آموزانی که دارای خودپنداره مثبت هستند، می‌توانند یادگیری بالقوه و خود نظم‌دهی خود را توسعه دهند.

واژه‌های کلیدی: اشتیاق تحصیلی، خود نظم‌دهی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی

مقدمه

باتوجه به اینکه دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اصلی سیستم آموزشی کشور، در رسیدن به اهداف نظام آموزشی نقش ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه به لحاظ آموزشی و تربیتی، شکوفایی بیشتر سیستم آموزشی و تربیتی جامعه را رقم می‌زند (Jenaabadi, & Sarani , 2020). شناخت عوامل تأثیرگذار بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و توجه کردن به آن عوامل گامی به سمت توسعهٔ پایدار است (Soltanzadeh & Ghanbari, 2016).

یکی از رفتارهای مهم که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط است اشتیاق تحصیلی (academic engagement) است (Pintrich, 2004). پیشرفت دانش‌آموزان در امور تحصیلی، به میزان اشتیاق تحصیلی آن‌ها بستگی دارد. اشتیاق تحصیلی برای اولین‌بار به‌منظور درک و تبیین افت تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه‌ای جهت تلاش‌های اصلاح‌گرایان در حوزه تعلیم‌وتربیت مدنظر قرار گرفت (Fredricks et al., 2004). اشتیاق به‌عنوان یک حالت ذهنی پایدار و مثبت شامل سه بعد است: قدرت (vigor)، اشاره به سطوح بالای منابع شناختی و پشتکار در مقابله با موانع (dedication to the task)، تعهد به کار انجام شده یا مجموعه‌ای از وظایف؛ و جذب (absorption)، یا توانایی تمرکز عمیق، با این احساس که

زمان "در حال گذر است" (Leiter & Maslach, 2017). بنابراین، اشتیاق تحصیلی یک سازه انگیزشی مثبت در نظر گرفته می‌شود که در آن دانش‌آموزان انگیزه بالایی و درونی دارند. این حقیقت اصرار بیشتر آن‌ها در مواجهه با وظایف و مشکلات تحصیلی یا رضایت و عملکرد تحصیلی بالاتر آن‌ها را توضیح می‌دهد (Tinto, 2012). دانش‌آموزانی که دارای اشتیاق تحصیلی هستند، تمرکز بیشتری روی موضوعات مورد نظر یادگیری دارند، تلاش زیادی می‌کنند، از انجام‌دادن مسئولیت‌های تحصیلی لذت می‌برند، از انجام‌دادن رفتارهای نامطلوب دوری می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (Closson & Boutilier, 2017). دانش‌آموزانی که با اشتیاق تحصیلی وارد مدرسه می‌شوند ممکن است این اشتیاق اولیه را در مدت تحصیلشان در مدرسه حفظ کنند. این اشتیاق ممکن است تغییر کند و فرصت‌های جدیدی را که مدرسه برای آن‌ها فراهم می‌کند می‌تواند علاقه آن‌ها به تحصیل را زیاد کند (Bélanger & Ratell, 2021). لی (Lee, 2014) استدلال می‌کند که عوامل اجتماعی، زمینه‌ای و شخصی به طور مستقل و با هم بر روی اشتیاق تحصیلی اثرگذار هست.

خودنظم‌دهی تحصیلی (academic self-regulation) یکی از حوزه‌هایی است که کاربرد آن از اهمیت بالایی برخوردار است و منجر به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و به‌عنوان یکی از عوامل محافظت‌کننده در برابر این چالش‌ها که نقش مهمی در کمک به حل مشکلات و بهبود پیشرفت تحصیلی آنها دارد، با اشتیاق تحصیلی مرتبط است (Jung & Ryu, 2022). از نظر زیمرمن (Zimmerman, 2002) خود نظم‌دهی تحصیلی افکار، احساسات و فعالیت‌های خودجوش برای رسیدن به اهداف تحصیلی است. در واقع او اعتقاد دارد که دانش‌آموزانی خودنظم‌ده هستند که از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرآیند یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشند. نظریه خود نظم‌دهی تحصیلی مربوط به این است که دانش‌آموزان چگونه از نظر انگیزشی، رفتاری و فراشناختی یادگیری خود را خودشان متناسب با معیارهایی که درنظر گرفته‌اند نظم بخشند و پیشرفت کنند. تقویت خود موجب احساس رضایت و تنظیم درونی می‌شود (Bandura, 2005). مؤلفه خود نظم‌دهی به افراد کمک می‌کند تا بر رفتارهایشان نظارت و کنترل داشته باشند (Rostami, 2017). خود نظم‌دهی به‌عنوان تلاش‌های روانی به‌منظور مهار وضعیت درونی، فرایندها و کنش‌ها برای رسیدن به هدف‌های بالاتر بیان شده است (Cole et al., 2011).

در چند دهه اخیر، تاب‌آوری (resilience) تحصیلی به دلیل ارتباط آن با پیشرفت مثبت و اشتیاق و درگیری مرتبط با مدرسه، توجه فزاینده‌ای را در زمینه مدرسه به خود جلب کرده است (Romano et al., 2021). تاب‌آوری مفهومی است که متمرکز بر عملکرد بهینه یادگیرنده است (De Leon et al., 2026) و شامل خصوصیات چندبعدی است که باید در حوزه‌های علمی، اجتماعی و عاطفی مورد بررسی قرار گیرد (Hwang & Shin, 2018). این متغیر بر روندی پویا اشاره دارد که افراد در هنگام روبه‌روشدن با شرایط ناخوشایند یا ضربه‌های روحی به شکل رفتار قابل تطبیق مثبت از خود نشان می‌دهند (Luthar et al., 2000). از نظر آلوا (Alva, 1991) دانش‌آموزانی که دارای تاب‌آوری تحصیلی هستند، باوجود اتفاق‌های فشارزا و شرایطی که می‌تواند دانش‌آموزان را در خطر فعالیت ضعیف و نهایتاً در وضعیت رهاکردن مدرسه قرار دهد، انگیزه زیاد و کارکرد خوبی دارند. اشخاص تاب‌آور رفتارهای خودشکنانه ندارند، به لحاظ عاطفی آرام هستند و توانایی مواجهه با شرایط ناخوشایند را دارند. سوارز و همکاران (Soares et al., 2009) معتقدند که تاب‌آوری در یادگیرندگان از راه ایجاد و افزایش خودباوری و مهیاکردن فرصت‌های موفقیت در یادگیرنده زیاد می‌شود و یادگیرندگان به این عقیده می‌رسند که کلید پیشرفت در گرو کوشش و استفاده از روش‌هایی است که تحت کنترل آن‌ها است و به عبارتی، یادگیرندگان احساس کنترل بیشتری بر وضعیت تحصیلی خود خواهند داشت و با غلبه بر موقعیت‌های سخت در طول دوران تحصیلی، پیشرفت تحصیلی را برای دانش‌آموزان به همراه دارد (Sattler & Gershoff, 2019).

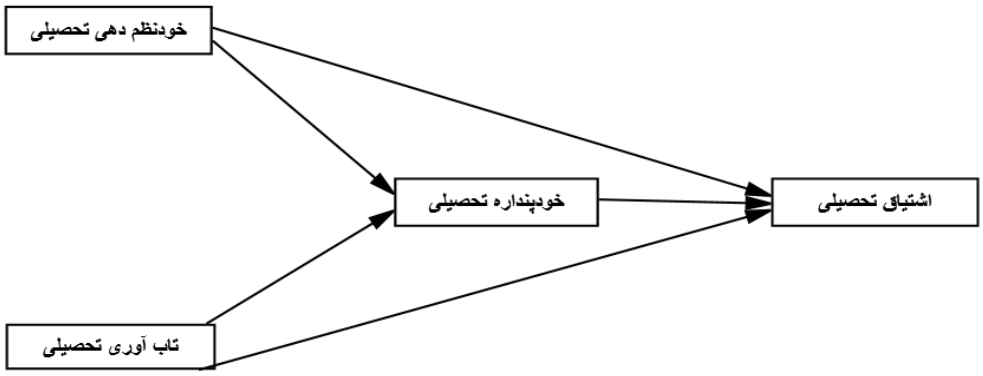
خودپنداره یک سازه مهم در تحقیقات آموزشی و روان‌شناسی است که به‌صورت یکی از موضوعات مهم پژوهشی می‌تواند روی اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار باشد. خودپنداره شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی درباره خود، پذیرفتن خود یا رد خود است

(Gulshanpour & Bahrami, 2017). خودپنداره تحصیلی را می‌توان به‌عنوان درک دانش‌آموزان درباره توانایی‌های تحصیلی خود نسبت به بقیه دانش‌آموزان تعریف کرد (Dagnew, 2018). این خصوصیت را می‌توان به طور گسترده‌ای در عرصه‌هایی از جمله نحوه نشان‌دادن توانایی دانش‌آموزان در مقایسه با بقیه دانش‌آموزان، درک دانش‌آموزان از صلاحیت، علاقه به مدرسه، درک دانش‌آموزان از لیاقت و تعهد آن‌ها نسبت به شراکت در کارهای تحصیلی و علاقه به آن مشاهده کرد (Matovu, 2012). خودپنداره تحصیلی به دو نوع خودپنداره مثبت و خودپنداره منفی تقسیم می‌شود (Abdelhalim & Kame, 2020). اگر دانش‌آموز خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در بعد ویژه مثل خودپنداره تحصیلی داشته باشد و درک درستی از خود داشته باشد، سرانجام منتج به کارکرد بهتری می‌شود (Nikdel et al., 2012). ریاض و همکاران (Riaz et al., 2022) طی پژوهشی آشکار کردند که خودپنداره بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و یادگیری خود نظم‌دهی نیز تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دارد. هوانگ و شین (Hwang & Shin, 2018) نیز طی پژوهشی نشان دادند که تاب‌آوری به طور معنی‌داری و به طور مثبت خودپنداره تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین استفنسون و همکاران (Stephenson et al., 2018) در پژوهشی پی بردند که اشتیاق در مدرسه و خود نظم‌دهی به همدیگر مرتبط هستند و یک رابطه دوسویه دارند. اشتیاق تحصیلی در بین تاب‌آوری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی نقش واسطه‌ای

دارد. پژوهش توماس و همکاران (Thomás et al., 2024) به بررسی رابطه بین اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف در ۱۷۵۶ دانش‌آموز از ۱۲ مدرسه متوسطه پرداختند. یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری هدف، نقش میانجی مثبتی دراین‌رابطه ایفا می‌کند.

بااین‌حال، آنچه کمتر موردتوجه قرار گرفته است، سازوکارهای واسطه‌ای است که از طریق آن‌ها خود نظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارند. در این میان، خودپنداره تحصیلی می‌تواند نقش میانجی‌گری مهمی ایفا کند. بر اساس شواهد پژوهشی از جمله توماس و همکاران (4Thomás et al., 202) و استفنسون و همکاران (Stephenson et al., 2018)، خودپنداره تحصیلی هم به طور مستقیم با اشتیاق تحصیلی رابطه دارد و هم می‌تواند تحت‌تأثیر خود نظم‌دهی و تاب‌آوری قرار گیرد. به‌عبارت‌دیگر، خود نظم‌دهی و تاب‌آوری ممکن است از طریق تقویت خودپنداره تحصیلی به افزایش اشتیاق تحصیلی منجر شوند.

پژوهش‌های پیشین به بررسی روابط دوتایی میان این متغیرها پرداخته‌اند، اما مدلی که به طور هم‌زمان نقش میانجی‌گر خودپنداره تحصیلی را در رابطه بین خود نظم‌دهی و تاب‌آوری با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم تبیین کند، به‌ویژه در بافت ایرانی، کمتر مورد کاوش قرار گرفته است. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف تبیین مدل علی روابط بین خود نظم‌دهی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی، با در نظر گرفتن نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم انجام شد. مدل مفهومی پژوهش بر این فرض استوار است که خود نظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی، هم به طور مستقیم و هم با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی، بر اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند بینش‌های ارزشمندی برای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای مؤثر در جهت ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورد. شکل ۱ الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل ۱.

الگوی پیشنهادی پژوهش

روش

جامعه، نمونه و روش اندازه‌گیری

پژوهش حاضر از نظر روش‌شناسی، کمی و از لحاظ جمع‌آوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی و تحلیل مسیر است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مشغول به تحصیل دوره متوسطه دوم در شهر کرمانشاه سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. کلاین معتقد است در تحلیل مسیر و معادلات ساختاری برای هر متغیر ۱۰ یا ۲۰ نمونه لازم است اما حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر قابل دفاع است (Kline, 2016). بر اساس نظریه کلاین و برای افزایش اعتبار بیرونی حجم نمونه پژوهش ۳۵۰ نفر انتخاب شد. نمونه پژوهش افراد به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از سه ناحیه دو ناحیه، از هر ناحیه ۵ و ۶ مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به‌تناسب کل جامعه آماری انتخاب شد. معیارهای ورود آزمودنی‌ها به پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، مشغول به تحصیل بودن در شهر کرمانشاه، علاقه به همکاری در پژوهش و فاقد هرگونه بیماری جسمی و روانی (بر اساس اطلاعات موجود در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان) بود. پس‌ازاینکه پرسش‌نامه‌ها تنظیم شدند گام بعدی که کسب مجوزهای لازم به‌منظور ورود به مدارس جهت توزیع پرسش‌نامه‌ها بود دریافت شد. سپس به مدارس معرفی‌شده مراجعه شد و با توضیح اهمیت، اهداف و ماهیت پژوهش، رضایت و همکاری مدیران مدارس جلب شد. شرکت در پژوهش حاضر برای همه‌ی شرکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه همراه بوده است و به‌منظور اطمینان از اصول اخلاقی پژوهش، رازداری و صداقت در مورد ماهیت پژوهش اطلاعات لازم به شرکت‌کنندگان

در پروژه حاضر داده‌شده است. از مجموع ۳۵۰ دانش‌آموزان شرکت‌کننده، تعداد ۵۲ دانش‌آموز دختر (۱۴/۹) و ۲۹۸ دانش‌آموز پسر (۸۵/۱) بودند. در پژوهش حاضر، تعداد ۱۱۷ نفر پایه دهم (۳۳/۴)، ۱۷۳ نفر پایه یازدهم (۴۹/۴) و ۶۰ نفر پایه دوازدهم (۱۷/۱) بودند. در این نمونه پژوهشی، ۲۶ درصد رشته ریاضی، ۴۸ درصد رشته تجربی و ۲۶ درصد رشته انسانی تحصیل می‌کردند.

ابزار اندازه‌گیری

پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی(Academic Questionnaire Engagement) (AQE): یک پرسش‌نامه ۱۵ ماده‌ای است که توسط فردریکز و همکاران (Fredricks et al., 2004) تهیه‌شده است. AQE اشتیاق به مدارس را در ۳ بعد یعنی رفتار، احساسات و شناخت اندازه‌گیری می‌کند. خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری (سؤال ۱ تا ۴) و اشتیاق عاطفی (سؤالات ۵ تا ۱۰) و خرده‌مقیاس اشتیاق شناختی (سؤال ۱۱ تا ۱۵) است. ماده‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای، از هرگز (۱) تا تمام‌وقت (۵) رتبه‌بندی می‌شوند. نمرات بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی بیشتر است. در پژوهشی قابلیت اطمینان برابر با ۰/۹۶ بود (Asogwa et al., 2020). شوفلی و همکاران (Schaufeli et al., 2002) همسانی درونی مقیاس اشتیاق تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۴ گزارش و روایی آزمون از طریق تحلیـل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. روایی این پرسش‌نامه به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده است. به‌منظور بررسی روایی سازه پرسش‌نامه، تحلیل عاملی تأییدی روی داده‌های حاصل از کل نمونه انجام شده و تایید شده است. در پژوهش جوان مجرد و همکاران (Javan Mojarad et al., 2020) پایایی این پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به‌دست‌آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه خود نظم‌دهی تحصیلی (Academic Self-Regulation Questionnaire) (SRQ-A): این پرسش‌نامه که توسط ریان و کانل (Ryan & Connell, 1989) ساخته‌شده است، دارای ۳۲ ماده و ۴ خرده‌مقیاس خود نظم‌دهی بیرونی، خود نظم‌دهی درونی، خود نظم‌دهی شناخت و انگیزش درونی است و برای دانش‌آموزان مدارس و کارهای مربوط به مدارس ساخته‌شده است. این پرسش‌نامه بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت، از ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۴ (بسیار درست است) درجه‌بندی می‌شود. نمرات بالاتر نشانگر خودنظم جویی بیشتر است. آلفای آن ۰/۷۵ تا ۰/۸۸ به‌دست‌آمده است (Charitaki et al., 2019). در مطالعه‌ی دولاس (Dullas, 2018) روایی همگرای آن با مقیاس خودکارآمدی کودکان بندورا (Scale efficacy-Self s'Children s'Bandura) ۰/۴۹ و روایی هم‌زمان آن با میانگین وزنی نمرات دانش‌آموزان دبیرستانی (High School Students' Grade Weighted Average) ۰/۵۱ به دست آمد. در پژوهش صادقی و بیرانوند (Sadeghi & Biranvand, 2017) آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی (Academic Resilience Questionnaire) (ARS): توسط ساموئلز (Samuels, 2004) ساخته‌شده است. این پرسش‌نامه دارای ۲۹ ماده و سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور و مثبت‌نگری است. خرده‌مقیاس مهارت ارتباطی (۱۳ سؤال)، خرده‌مقیاس جهت‌گیری آینده (۱۰ سؤال) و خرده‌مقیاس مسئله محور و مثبت‌نگری (۶ سؤال) است و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت، از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالاتر نشانگر تاب‌آوری بالاتر است. ساموئلز (Samuels, 2004) پایایی نسخه ۲۹ ماده‌ای این پرسش‌نامه را محاسبه نمود. وی جهت برآورد این پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفای کرونباخ آن را در حدود ۰/۸۹ برآورد نمود. همچنین روایی سازه این پرسش‌نامه نیز در پژوهش وی مطلوب ارزیابی شد. در پژوهش سید میرزایی و همکاران (Syyed Mirzaei er al., 2022) پایایی این پرسش‌نامه ۰/۷۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی (Academic Self-Concept Questionnaire) (ASCQ): این پرسش‌نامه که توسط تامپسون و چن (Chen & Thompson, 2004) ساخته‌شده است دارای ۱۵ ماده و هدف آن ارزیابی ابعاد مختلف خودپنداره تحصیلی در سه سطح (عمومی، آموزشگاهی، غیر آموزشگاهی) است. خرده‌مقیاس عمومی دارای (۴ سؤال)، خرده‌مقیاس آموزشگاهی (۸ سؤال) و خرده‌مقیاس غیرآموزشگاهی (۲ سؤال) است (Chen & Thompson, 2004). این پرسش‌نامه بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت، از ۰ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالاتر نشانگر خودپنداره تحصیلی بالاتر است. مارش (Marsh, 1990) روایی همگرا را ۰/۸۹ به دست آورد. در پژوهش عزیزیان کوهان و همکاران (Aziziankohan et al., 2021) پایایی پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS 27 و AMOS و نیز با کمک روش‌های آمار توصیفی جهت بررسی نمودن ویژگی‌های هر یک از متغیرها و در رابطه با آمار استنباطی از روش همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده گردید.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱.
یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴
۱. اشتیاق تحصیلی	۴۳/۳۲	۷/۷۰	۰/۰۷	۰/۸۵	۱			
۲. خودپنداره تحصیلی	۴۵/۸۴	۱۰/۶۸	-۰/۸۷	۰/۳۲	۰/۵۰**	۱		
۳. خود نظم‌دهی (کل)	۹۵/۱۴	۱۶/۵۴	-۰/۲۳	۱/۰۸	۰/۳۸**	۰/۴۰**	۱	
۴. تاب‌آوری تحصیلی	۹۵/۰۵	۱۰/۴۶	-۰/۲۸	۰/۵۷	۰/۵۱**	۰/۴۲**	۰/۴۶**	۱

* $p \leq 0/05$, **$p \leq 0/01$

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد، همه روابط بین متغیرها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. سپس پیش‌فرض‌های مدل مورد بررسی قرار گرفت؛ به این صورت که داده‌های پژوهش حاضر از جهت داده‌های از دست رفته مورد بررسی قرار گرفت و موردی در این زمینه مشاهده نشد. نتایج آزمون کالموگروف – اسمیرنف جهت بررسی بهنجار بودن توزیع متغیر اشتیاق تحصیلی (۰/۹۸۳ و P≥۰/۰۵)، خودپنداره تحصیلی (۰/۹۵۵ و P≥۰/۰۵)، خودنظم دهی (کل) (۰/۹۳۱ و P≥۰/۰۵) و تاب‌آوری تحصیلی (۰/۹۵۹ و P≥۰/۰۵)، بوده است که همگی بزرگ‌تر از (۰/۰۵) هستند. بنابراین معنی‌دار نمی‌باشند و توزیع نرمال است. برای بررسی برازش مدل درونی، بررسی هم‌خطی متغیرهاست که برای این منظور از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده شد و نتایج نشان دادند که عامل تورم واریانس (VIF) برای متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی ۱/۳۶۸، اشتیاق تحصیلی ۱/۴۱۲ و خود نظم‌دهی تحصیلی ۱/۳۲۵ و شاخص تحمل به ترتیب برای متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی ۰/۷۳۱، اشتیاق تحصیلی ۰/۷۵۵ و خود نظم‌دهی تحصیلی ۰/۷۰۸ بود که نشان از عدم وجود هم خطی چندگانه دارد. نتایج نشان داد که هیچ‌کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ‌کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. ازآنجایی‌که وجود هم‌خطی چندگانه در متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک و تحلیل مسیر استفاده نمود و نتایج آن قابل‌اطمینان است. ازآنجایی‌که آماره‌های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ است، نشان‌دهنده استقلال خطاها است و می‌توان از تحلیل مسیر استفاده کرد. نتایج حاصل از این آزمون‌های آماری قابل‌اطمینان است. جهت آزمودن الگوی پیشنهادی پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شد. جدول ۲ نتایج برازش مدل را با داده‌ها را بر اساس شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهد.

جدول ۲.
شاخص‌های برازندگی مدل

شاخص‌های برازش	χ^2	Df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	SRMR	RMSEA
مدل	۶/۴۲۴	۳	۲/۱۴۱	۰/۹۹۴	۰/۹۴۱	۰/۹۸۸	۰/۹۹۴	۰/۹۹۴	۰/۹۵۵	۰/۰۷۴	۰/۰۶۳

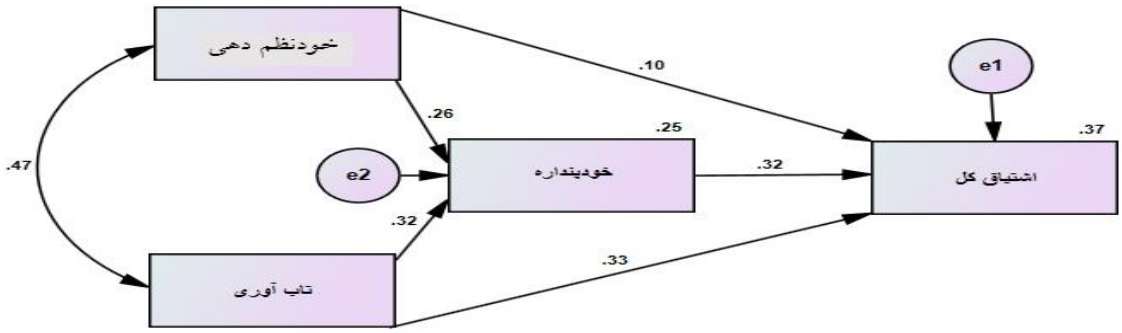
شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df) در دامنه بین ۱ تا ۵ قرار دارد. خطای ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر ۰/۰۶۳ است که از میزان ملاک (۰/۰۸) کوچک‌تر است و درنهایت شاخص‌های CFI و IFI نیز از ملاک موردنظر (۰/۹۰) بزرگ‌تر هستند. درمجموع و با در نظر گرفتن تمامی شاخص‌های برازش محاسبه‌شده، با داده‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد. جدول ۳ پارامترهای مربوط به اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر را در مدل پیشنهادی نشان می‌دهد.

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، تاب‌آوری تحصیلی (β=۰/۳۲۸ و P≤۰/۰۰۱) و خود نظم‌دهی تحصیلی (β=۰/۲۶۰ و P≤۰/۰۰۱) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مثبت و مستقیم هستند. خودپنداره تحصیلی (β=۰/۳۲۵ و P≤۰/۰۰۱) و تاب‌آوری تحصیلی (β=۰/۳۳۰ و P≤۰/۰۰۱) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مثبت و مستقیم می‌باشند. خودنظم دهی تحصیلی (β=۰/۱۰۲ و P≤۰/۰۳۹) و تاب‌آوری تحصیلی (β=۰/۳۳۰ و P≤۰/۰۰۱) بر خودپنداره تحصیلی دارای اثر مثبت و مستقیم می‌باشند. شکل ۲ ضرایب مسیر استاندارد مدل پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳.

پارامترهای اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی

مسیر			B	β	T	سطح معنی‌داری
تاب‌آوری تحصیلی	←	اشتیاق تحصیلی	۰/۳۲۴	۰/۳۲۸	۶/۰۴۱	۰/۰۰۱
خود نظم‌دهی	←	اشتیاق تحصیلی	۰/۱۶۸	۰/۲۶۰	۴/۹۳۹	۰/۰۰۱
خودپنداره	←	اشتیاق تحصیلی	۰/۲۴۹	۰/۳۲۵	۷/۲۶۰	۰/۰۰۱
خود نظم‌دهی	←	خودپنداره	۰/۰۴۸	۰/۱۰۲	۲/۰۶۲	۰/۰۳۹
تاب‌آوری تحصیلی	←	خودپنداره	۰/۲۷۰	۰/۳۳۰	۷/۷۱۱	۰/۰۰۱



شکل ۲.

برونداد مدل پژوهش حاضر

همان‌طور که در شکل ۳ مشاهده می‌شود، تمام ضرایب مسیرهای مستقیم در سطح p<۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشند. برای تعیین معناداری آماری اثرات غیرمستقیم بین خود نظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی از روش بوت استراپ استفاده شد. جدول ۴ نتایج حاصل از روابط واسطه‌ای را نشان می‌دهد.

جدول ۴.

نتایج بوت استراپ برای اثرات میانجی در مدل

متغیر ملاک	میانجی	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استانداردشده	حد بالا	حد پایین	سطح معناداری
اشتیاق تحصیلی	خودپنداره	خود نظم‌دهی	غیرمستقیم	۰/۰۴۲	۰/۰۹۰	۰/۱۲۸	۰/۰۴۷	۰/۰۲۰
اشتیاق تحصیلی	خودپنداره	تاب‌آوری تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۰۸۱	۰/۱۱۰	۰/۱۶۶	۰/۰۶۳	۰/۰۰۹

نتایج نشان می‌دهد که در ارتباط باوجود اثر غیرمستقیم خودنظم دهی و تاب‌آوری تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی به‌واسطه‌ی خودپنداره تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است (P ≤۰/۰۵). همان‌گونه که مشاهده می‌شود، خودپنداره تحصیلی در بین خود نظم‌دهی و اشتیاق تحصیلی (β=۰/۰۹۰ و P≤۰/۰۲۰) نقش واسطه‌ای دارد. همچنین خودپنداره تحصیلی در بین تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی (β=۰/۱۱۰ و P≤۰/۰۰۹) نقش واسطه‌ای دارد.

بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی بر اساس خود نظم‌دهی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم بود. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مثبت و

مستقیم است. نتایج این یافته همسو با یافته‌های هوانگ و شین (Hwang & Shin, 2018) و ساتلر و گرشوف (Sattler & Gershoff, 2019) است. ازنظر هوانگ و شین (Hwang & Shin, 2018) دانش‌آموزانی که دارای تاب‌آوری تحصیلی هستند، باوجود اتفاق‌های فشارزا و شرایطی که می‌تواند دانش‌آموزان را در خطر فعالیت ضعیف و نهایتاً در وضعیت رهاکردن مدرسه قرار دهد، انگیزه زیاد و کارکرد خوبی دارند. اشخاص تاب‌آور رفتارهای خودشکنانه ندارند، به لحاظ عاطفی آرام هستند و توانایی مواجهه با شرایط ناخوشایند را دارند. سوارز و همکاران (Soares et al., 2009) معتقدند که تاب‌آوری در یادگیرندگان از راه ایجاد و افزایش خودباوری و مهیاکردن فرصت‌های موفقیت در یادگیرنده زیاد می‌شود و یادگیرندگان به این عقیده می‌رسند که کلید پیشرفت در گرو کوشش و استفاده از روش‌هایی است که تحت کنترل آن‌ها است. به عبارتی، یادگیرندگان احساس کنترل بیشتری بر وضعیت تحصیلی خود خواهند داشت و با غلبه بر موقعیت‌های سخت در طول دوران تحصیلی، پیشرفت تحصیلی را برای دانش‌آموزان به همراه دارد. تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری فراگیر در مقابل مشکلات، استرس‌زا، ویژگی‌ها و شرایط چالش‌برانگیز دوران تحصیل بوده و سبب دستیابی به موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، فراگیران تاب‌آور نسبت به سایر فراگیران، انگیزه‌ی بیشتری داشته، در دوران تحصیل تلاش بیشتری از خود نشان داده و به موفقیت‌های بیشتری دست می‌یابند و احتمال ترک تحصیل در این فراگیران کمتر از سایرین است. دانش‌آموزان تاب‌آور، استرس و ناکامی‌های تحصیلی را بهتر مدیریت کرده و انرژی خود را به‌جای نگرانی، صرف یادگیری می‌کنند. این دانش‌آموزان در مواجهه با تکالیف دشوار، پشتکار بیشتری از خود نشان داده و دست از تلاش برنمی‌دارند که خود مصداق عینی اشتیاق رفتاری است. افراد تاب‌آور از راهبردهای مؤثر یادگیری استفاده کرده و احساسات را به‌عنوان یک نقطه قوت در نظر می‌گیرند که این امر به تقویت اشتیاق شناختی و عاطفی منجر می‌شود. تاب‌آوری با افزایش کیفیت زندگی، خوش‌بینی نسبت به محیط یادگیری و کاهش احساس فشار همراه است که همگی اشتیاق را به طور مستقیم افزایش می‌دهند. در مجموع، تاب‌آوری نه‌تنها یک ویژگی دفاعی، بلکه یک منبع روان‌شناختی فعال است که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا با انرژی و پشتکار بیشتری به تحصیل بپردازد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان‌دهندهٔ اثر مستقیم خود نظم‌دهی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی است. این یافته با یافته‌های استفانسون و همکاران (Stephenson et al, 2018)، چن و همکاران (Chen & et al., 2018)، ناتریلا و همکاران (Nurttila & et al., 2015)، و برایان و گالا (Brian & Galla, 2014) در یک راستا می‌باشد که نشان می‌دهد اشتیاق در مدرسه و خود نظم‌دهی به همدیگر مرتبط هستند. در تبیین این یافته می‌توان گفت خود نظم‌دهی تحصیلی به‌عنوان یکی از مهارت‌های فراشناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فعالیت‌های خود را کنترل و هدایت کنند و دانش‌آموزانی که از این مهارت برخوردارند در برخورد با مسائل، مستقل، خودآموز و توانمند در استفاده از انواع استراتژی‌های یادگیری هستند (Kitsantas et al., 2008) و اشتیاق بیشتری در مدرسه از خود نشان می‌دهند. لذا به‌منظور بالابردن اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان می‌توان مهارت خود نظم‌دهی تحصیلی که یکی از مهارت‌های فراشناختی می‌باشد را در آنان افزایش داد. وقتی فرد اهداف مشخصی دارد و برای رسیدن به آن‌ها برنامه می‌ریزد، سردرگمی کاهش‌یافته و اشتیاق رفتاری (شامل تمرکز، تلاش و مشارکت فعال) به طور مستقیم افزایش می‌یابد. فردی که مداوم یادگیری خود را ارزیابی می‌کند، با مشاهده پیشرفت خود، اعتمادبه‌نفس و علاقه‌اش بیشتر می‌شود که به تقویت مستقیم اشتیاق عاطفی (احساسات مثبت نسبت به درس) منجر می‌شود. خودتنظیم‌شدگان در برابر حواس‌پرتی و سختی‌ها، از راهبردهای ارادی استفاده می‌کنند. این توانایی در مواجهه با چالش‌ها، خود را به شکل پایداری و استقامت بیشتر در تکالیف نشان می‌دهد. از طریق خودگویی مثبت و پاداش‌دهی به خود، انگیزه درونی را زنده نگه می‌دارند که این امر محرکی قوی برای اشتیاق شناختی (استفاده از راهبردهای عمیق‌تر یادگیری مانند بسط و سازمان‌دهی) محسوب می‌شود. در مجموع، خود نظم‌دهی نه‌تنها یک مهارت یادگیری، بلکه یک عامل درونی کلیدی است که با تأثیر هم‌زمان بر جنبه‌های رفتاری، عاطفی و شناختی، اشتیاق تحصیلی را به طور مستقیم و پایدار افزایش می‌دهد.

نتایج پژوهش نشان داد که خودپنداره تحصیلی در بین خود نظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. این یافته با یافته‌های رادفلر و همکاران (Stephenson et Al., 2018) در یک راستا است. پژوهشگران متعددی پیشنهاد کرده‌اند که خودپنداره تحصیلی برای بخش قابل‌توجهی از تفاوت‌ها در انگیزش تحصیلی و نگرش‌های تحصیلی در میان فراگیران محاسبه شود (De Feyter et al., 2020, Marsh and Martin, 2011). خود نظم‌دهی، افراد را قادر می‌سازد تا رفتار و اقدامات خود را کنترل و عملکرد خود را در صورت لزوم برای رسیدن به اهداف تعیین‌شده تنظیم کنند و دانش‌آموزانی که از این ویژگی برخوردارند بیان می‌کنند که باتوجه‌به اهمیت فرایند یادگیری، در این فرایند درگیر می‌شوند. دانش‌آموزانی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند، در مقایسه با دیگران خودپنداره تحصیلی قدرتمندی را پرورش می‌دهند و بالطبع چنین خود پنداره‌ای سبب رشد تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی فرد می‌شود. موفقیت‌های بیشتر به‌مرور این اشتیاق را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که مدرسه مکان مناسبی برای پیشرفت اوست. دانش‌آموزی که با خود نظم‌دهی به موفقیت می‌رسد، به‌مرور خودپنداره مثبت‌تری پیدا می‌کند. این خودپنداره مثبت، انگیزه و اشتیاق او را برای مشارکت در فعالیت‌های جدید و چالش‌برانگیز افزایش می‌دهد. همچنین، دانش‌آموز تاب‌آور با غلبه بر موانع، اعتمادبه‌نفس و خودپنداره خود را تقویت می‌کند. این خودپنداره قوی، اشتیاق‌آور را برای درگیرشدن فعالانه در یادگیری افزایش می‌دهد. بنابراین، خودنظم دهی و تاب‌آوری نه‌تنها به طور مستقیم، بلکه با تقویت خودپنداره تحصیلی، به افزایش اشتیاق تحصیلی منجر می‌شوند.

در تبیین مسیر غیرمستقیم اول می‌توان گفت وقتی دانش‌آموزی مطالعه خود را منظم می‌کند، پیشرفت تحصیلی بهتری تجربه می‌کند. این موفقیت‌های مکرر، خودپنداره او را مثبت می‌سازد («من می‌توانم از پس درس‌ها بربیایم») و این باور مثبت، اشتیاق او را برای چالش‌های بعدی چندبرابر می‌کند. در تبیین مسیر غیرمستقیم دوم می‌توان گفت دانش‌آموزی که در برابر شکست تسلیم نمی‌شود، با غلبه بر موانع، به توانایی‌های درونی خود ایمان می‌آورد (خودپنداره قوی). این ایمان درونی، منبع اصلی اشتیاق اوست؛ زیرا دیگر از شکست نمی‌هراسد و با جان و دل پای درس می‌نشیند. در دوره متوسطه دوم، فشار کنکور و تعیین سرنوشت تحصیلی، اضطراب زیادی ایجاد می‌کند. در چنین شرایطی، صرفاً داشتن مهارت مطالعه (خودنظم‌دهی) یا مقاومت در برابر استرس (تاب‌آوری) کافی نیست؛ بلکه دانش‌آموز باید خود را یک «یادگیرنده توانمند» بپندارد تا اشتیاق او در بلندمدت حفظ شود. در واقع، خودپنداره، پلی است که مهارت‌ها و مقاومت را به عشق و شور یادگیری تبدیل می‌کند.

علیرغم نتایج مهم پژوهش حاضر، باتوجه‌به محدودیت‌های این مطالعه، باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. از محدودیت‌های تحقیق حاضر می‌توان به محدود بودن جامعه آماری پژوهش به دانش‌آموزان متوسطه، عدم اثبات رابطه علت و معلولی در روش تحلیل مسیر و عدم اطمینان به پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به دلیل ماهیت خود گزارشی ابزار تحقیق اشاره کرد. باتوجه‌به این پژوهشی که انجام‌شده است پیشنهاد می‌شود که نتایج این پژوهش در اختیار معلمان و مربیان تعلیم‌وتربیت قرار گیرد تا آن‌ها از این نتایج به‌منظور تحلیل و تفسیر داده‌های خود استفاده کنند. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌های اساسی این پژوهش نسبت بسیار زیاد تعداد پسران به دختران بوده است. بنابراین عدم کنترل جنسیت نیز یکی از محدودیت‌های این پژوهش است. پیشنهاد می‌شود برای افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، صرفاً روی تکنیک‌های مطالعه یا کاهش استرس تمرکز نشود؛ بلکه مشاوران در مدارس باید برنامه‌هایی برای تقویت خودپنداره طراحی نمایند و بازخوردهای تشویقی و سازنده بدهند تا دانش‌آموز به توانایی‌هایش باور کند.

نتیجه‌گیری

به‌طورکلی نتایج نشان دادند که بین خود نظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی با خودپنداره تحصیلی رابطه‌ی مثبتی وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که خودپنداره تحصیلی نقش میانجیگر بین خود نظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دارد. بنابراین توجه به خودپنداره دانش‌آموزان اهمیت زیادی دارد، زیرا دانش‌آموزانی که دارای خودپنداره مثبت هستند، می‌توانند یادگیری بالقوه و خود نظم‌دهی خود را توسعه دهند.

ملاحظات اخلاقی

لازم به ذکر است که در تمامی مراحل اجرای پژوهش تمامی اصول اخلاقی مرتبط ازجمله محرمانه بودن اطلاعات افراد شرکت‌کننده و اطلاعات پرسش‌نامه‌ها، بیان هدف پژوهش به شرکت‌کنندگان در پژوهش، دریافت رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شده است.

حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد نویسنده‌ی اوّل، گروه مشاوره، دانشگاه کردستان است و تمامی هزینه‌ها به عهده پژوهشگران بوده است.

تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان هیچ تعارض منافعی وجود ندارد.

سهم نویسندگان

سهم تمامی نویسندگان در انجام این پژوهش یکسان می‌باشد.

سپاسگزاری

نویسندگان از پاسخ‌دهندگان به‌خاطر وقت گذاشتن برای حمایت از این پروژه تشکر می‌کنند. همچنین از مدیران مدارس برای همکاری در پخش پرسش‌نامه‌ها سپاسگزارند.

Reference

Abdelhalim, G. E., & Kamel, N. M. F. (2020). Effect of Interactive Learning environment on Nursing Students' Engagement and Academic Self-Concept. *Egyptian Journal of Health Care*. 3. (11), 24-34. http://dx.doi.org/10.21608/ejhc.2020.169588

Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13(1), 18-34.* https://org/doi/10.1177/07399863910131002

Asogwa, C. I., Ugwu, O. C., Okereke, G. K. O., Samuel, A., Igbinedion, A., Uzuagu, A. U., & Abolarinwa, S. I. (2020). Corporate social responsibility intensity: Shareholders' value adding or destroying?. *Cogent Business & Management*, *7*(1), 1826089. https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1826089

Azizian Kohan, N., Dehghani, M., Momenifar,F. (2021). The Impact of Academic Self-Concept on Academic Enthusiasm with Mediator Role of Sports Participation Motivation Among Student. *Journal of School Psychology.* 10(1), 116-131. http://dx.doi.org/10.22098/JSP.2021.1132

Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied Psychology: an international review*.54(2), 245. https://org/doi/10.1111/j.1464-0597.2005.00208.x

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies, 22*, 2031-2050. https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-020-00304-x

Brian, M., & Galla, J. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001

Charitaki, G., Soulis, S.G. and Tyropoli, R. (2019). Academic Self-Regulation in Autism Spectrum Disorder: A Principal Components Analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1640353

Chen, Y. H., Thompson, M. S. (2004). *Confirmatory Factor analysis of school self-concept inventory*.Collected in the database of education Resourses information center.

Chen, K. S., Monrouxe, L., Lu, Y. H., Jenq, C. C., Chang, Y. J., Chang, Y. C., & https://www.researchgate.net/publication/ 286626313_Confirmatory_Factor_Analysis_of_a_School_Self-Concept_Inventory

Chai, P. Y. C. (2018). Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis. *Medical education*, *52*(9), 910-924. https://doi.org/10.1111/medu.13616

Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2017.04.010

Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113(1), 13-20. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2010.06.018

Dagnew, A. (2018). The relationship among parenting styles, academic self-concept, academic motivation and students' academic achievementin Fasilo secondary school, Bahir Dar, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, *8*(2), 98-110. http://dx.doi.org/10.17810/2015.76

De Feyter, J. J., Parada, M. D., Hartman, S. C., Curby, T. W., & Winsler, A. (2020). The early academic resilience of children from low-income, immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 446-461. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2020.01.001

De Leon, G., Lobo, F. M., Salcido, V. V., Velasquez, A. J., Gomez Alvarado, C. J., & Livas, G. (2026). Examining immigration-related threat and cultural resilience factors in Latine families. *Journal of Latinx Psychology*. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/lat0000326

Dullas, A. R. (2018). The Development of Academic Self-Efficacy Scale for Filipino Junior High School Students. *Frontiers in Education*, 3, 19. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00019

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(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Ghanbari, S., & Soltanzadeh, V. (2016). The Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Self- efficacy of Research and Academic Achievement Motivation. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, *6*(14), 41-67. (Persian) https://jresearch.sanjesh.org/article_22152.html?lang=en

Gulshanpour, M., & Bahrami, H. (2017). The effectiveness of teaching self-regulation learning strategies on the academic self-concept and academic success of first secondary female students. *Sociology of Education Bi-Quarterly*, 18(71) 50-58. (Persian) https://www.researchgate.net/publication/275407708

Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011

Javan Mojarrad, A, Sheikhi Fini, A. A, Zeinalipour, H, & Abolghasemi, A. (2020). The relationship between curriculum quality and students' academic engagement: Investigating the mediating role of psychological self-efficacy. *Psychological Achievements*, 27(2), 155-170. https://doi.org/10.22055/psy.2020.31966.2463

Jenaabadi, H., & Sarani, F. (2020). the effect of self-efficacy training on academic help-seeking and academic engagement among junior high school students in Zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies*, *16*(36), 1-28. (Persian) https://doi.org/10.22111/jeps.2019.5211

Jung, Y., and Ryu, J. (2022). Associations between and academic enthusiasm and social-emotional competence: moderating effects of gender and sleep quality. *Journal Humanity Behavior Society Environment*. 1, 1–20. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997903

Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. http://dx.doi.org/10.4219/jaa-2008-867

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2015-56948-000

Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.807491

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research, 5*, 55–57. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child development*, 71(3), 573-575. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00168

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. https://doi.org/10.1348/000709910x503501

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623–636. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623

Matovu, M. (2012). Academic self-concept and academic achievement among university students. https://www.semanticscholar.org/paper/Academic-Self-Concept-and-Academic-Achievement-Matovu/49e01a74d67917df887ac156952c324cc3cb299f

Mills. K. J., Quaye, S.J., McKinney, N.J., Jones, H.V, Allen-Stills, N. (2024). Investigating racial battle fatigue among Black college students using photo-elicitation methodology. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 82(4), 623–636. https://doi.org/10.1080/19496591.2024.2420127

Nikdel, F.; Kadivar, P.; Farzad, and; Arabzadeh, M.; Kavossian, J. (2012). Investigating the mediating role of academic emotions in the relationship between achievement goals and self-directed learning strategies: presenting a structural model. *Journal of Education and Learning Studies*, 5(2). 113-136. . (Persian) http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2021.1882660

Nurttila, S., Ketonen, E., & Lonka, L. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 171(16). 1017-1026. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.225

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Riaz, H., Shah, S. A., & Tariq, A. A. (2022). Impact of Academic Self-concept and Self-regulated Learning on Academic Achievement of Students. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, *3*(2), 18-26. https://doi.org/10.36902/rjsser-vol2-iss2-2022(18-26)

Rostami, F. (2017). Comparing the effectiveness of working memory training on academic self-regulation in public high school female students. *Education, Counseling and Psychotherapy Quarterly*. 7, 1-13. (Persian) https://iase-idje.ir/article-1-600-en.pdf

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(2), 334-344 http://dx.doi.org/10.3390/ejihpe11020025

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749–761. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749

Sadeghi, M., & Beiranvand, Z, (2017). The Effect of Group-Based Positive Thinking Skills Training on Positive Learning Emotions and Academic Self-Regulation among Female Junior High School Students. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 9 (5), 159-137. (Persian) https://journals.basu.ac.ir

Samuels, W.E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: towards the quantification of resilience*. The University of Texas at Arlingtonat ProQuest Dissertations & Theses; 2004:1-217. https://wesamuels.net/pdfs/Dissertation_Mechanical_for_William_Ellery_Samuels.pdf

Sattler, K., & Gershoff, E. (2019). Thresholds of resilience and within-and cross-domain academic achievement among children in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 87-96. https://doi.org/10.1016%2Fj.ecresq.2018.04.003

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M, & Bakker, A. B. (2002). burnout and engagement in university students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Syyed mirzaei S Z, Hatami M, Hobi M B, hasani J. (2022). The role of metacognition, tolerance of ambiguity and psychological flexibility in predicting resilience. *Journal of Psychological Science*. *21*(117), 1799-1814. (Persian) URL: http://psychologicalscience.ir/article-1-1747-fa.html

Soares, A. P., Guisande, A. M., Almeida, L. S., & Páramo, F. M. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. International *Journal of Psychology*, 44(3), 204-212. https://doi.org/10.1080/00207590701700545

Stephenson J, Heslehurst N, Hall J, Schoenaker DAJM, Hutchinson J, Cade JE, Poston L, Barrett G, Crozier SR, Barker M, Kumaran K, Yajnik CS, Baird J, Mishra GD. (2018). Before the beginning: nutrition and lifestyle in the preconception period and its importance for future health. *Lancet*. 5(39), 1830-1841. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30311-8.

Thomas, C. L., Allen, K., & Sung, W. (2024). Emotional intelligence and academic buoyancy in university students: The mediating influence of self-compassion and achievement goals. *Trends in Psychology*, 1-27. https://doi.org/10.1007/s43076-024-00363-6

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press. http://dx.doi.org/10.1086/676905

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

© 2025 The Author(s). Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited