

ارائه مدل درگیری تحصیلی بر اساس خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت با میانجیگری اخلاق تحصیلی: نقش تعدیلگر پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان شهر اهواز

فروزان کمانگر^۱

بهنام مکنونی*

رضوان همائی^۳

سعد بختیارپور^۴

مرجان علی زاده^۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۰۹

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل درگیری تحصیلی بر اساس خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت با میانجی گری اخلاق تحصیلی: نقش تعدیلگر پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان صورت گرفته است. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی، مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز در سال ۱۴۰۰ بود که ۳۵۸ دانش آموز، به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه های (خودتنظیمی بوفارد، ۱۹۹۵)، (انگیزه پیشرفت هرمنس، ۱۹۷۰)، (درگیری تحصیلی ریو، ۲۰۱۳) و (اخلاق تحصیلی گل پرور، ۱۳۸۹) انجام شدند. داده ها در نرم افزار اسپس پی اسپس نسخه ۲۶ و آموس نسخه ۲۶ تحلیل شدند. یافته ها نشان داد که همه ی مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم، خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت به درگیری تحصیلی ($P < 0/05$)، معنادار بودند. همچنین یافته ها نشان داد، نقش تعدیلگری پیشرفت تحصیلی در خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت به درگیری تحصیلی، معنادار نبود ولی اخلاق تحصیلی به درگیری تحصیلی ($P < 0/05$)، معنادار بود. با توجه به نتایج، اخلاق تحصیلی می تواند نقش میانجی گری در رابطه با خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت به درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، نقش تعدیلگری در اخلاق تحصیلی به درگیری تحصیلی داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: درگیری تحصیلی، خود تنظیمی، انگیزه پیشرفت، اخلاق تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

^۱ - دانشجوی دکتری گروه روانشناسی تربیتی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. ایمیل: fkaman50@gmail.com

^۲ - دانشیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) ایمیل: b.makvandi@iauhvaz.ac.ir

^۳ - استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. ایمیل: homaei@iauhvaz.ac.ir

^۴ - استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. ایمیل: Saeedbakhtiarpoor@iauhvaz.ac.ir

^۵ - استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. ایمیل: M.alizadeh@iau.ac.ir

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده افراد ایفا می کند. همچنین نوجوانی یک دوره بحرانی از رشد است که در طی آن تغییراتی مهم در زندگی روان شناختی و اجتماعی افراد رخ می دهد (رشوانلو و حجازی^۱، ۲۰۱۴: ۹۴) و بارها به عنوان یک عامل خطر واضح تعبیر شده است (کونینگهام و اسوانسون^۲، ۲۰۱۰: ۴۳۷). شناخت برخی از عوامل می تواند به دانش آموز در مواجهه با این چالش ها کمک کند و در نهایت باعث پیشرفت تحصیلی شود. از جمله این عوامل و یکی از رفتارهایی که زیربنای پیشرفت مناسب است، درگیری تحصیلی است. موج گسترده ای از تحقیقات در زمینه ی درگیری در دو دهه ی گذشته شروع شده است (فردریکس، ۲۰۱۵). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که فراگیرندگان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (فردریکس و همکاران^۳، ۲۰۱۲: ۷۶۳). شواهد اخیر نشان می دهد که درگیری تحصیلی یک سازه چند بعدی است. (آپلتون و همکاران^۴، ۲۰۰۶: ۴۲۷)، نشان دادند، درگیری تحصیلی یک ساختار شش عاملی است که از دو مؤلفه کلی تر درگیری روانشناختی (روابط معلم- شاگرد، کنترل بر تکالیف مدرسه و حمایت کم از یادگیری) و شناختی (اهداف و آرزوهای آینده، حمایت خانواده از یادگیری و انگیزش بیرونی) تشکیل شده است. یکی از عواملی که در درگیری تحصیلی فراگیران موثر می باشد، خود تنظیمی است. خود تنظیمی فرایندی گرایش گرایانه است که به یادگیرنده کمک می کند، مهارت های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی استراتژی ها و کنترل اثربخش را کسب کند (فن^۵، ۲۰۱۱: ۱۵۷؛ زاهد و همکاران: ۴۳). (کول و همکاران^۶، ۲۰۱۱: ۱۳)، خود تنظیمی را به صورت تلاش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کار کردها به منظور دست یابی به اهداف بالاتر تعریف می کنند. پژوهش های متعدد نشان از آن داشته است که فراگیرانی که مهارت بیشتری در یادگیری خودتنظیمی دارند تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه های بسیار متنوع هدایت می نمایند. آن ها راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی های تکلیف و شرایط محیط یادگیری تغییر می

¹ .Reshvanloo & Hejazi

² .Cunningham & Swanson

³ .Fredricks & McColskey

⁴ .Appleton, Christenson, Kim & Reschly

⁵ .Fan

⁶ .Cole, Logan. & Walker

دهند (زیممن^۱، ۲۰۰۸: ۱۶۶ به نقل از دلاور و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین فراگیران خود تنظیم گر، فرایندهای عاطفی و شناختی لازم برای پیشرفت تحصیلی را رهبری می کنند. لذا امروزه تمرکز آموزش، به جای ارائه برنامه های آموزشی با مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانش آموزان با انگیزه و راهبردی تغییر کرده است (پاریس و وینوگرا^۲، ۲۰۰۷ به نقل از دیگنات و وینمن، ۲۰۲۱^۳: ۴۸۹). یکی از مهمترین عوامل موثر بر خود تنظیمی دانش آموزان، انگیزش پیشرفت است. انگیزش، به عنوان فرایندی که توسط آن فعالیت های هدف محور برانگیخته و حفظ می شود، تعریف می شود (شانک و همکاران^۴، ۲۰۰۸). انگیزش عاملی موثر در نحوه عملکرد و رفتارها است و نقشی تعیین کننده در انتخاب فعالیت ها، سطح درگیری و میزان پافشاری در انجام آن ها دارد (پاسکووا^۵، ۲۰۰۷: ۲۴۵). به ویژه انگیزش پیشرفت، انگیزه روانشناختی فراگیران است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف های تحصیلی اشاره دارد (گرن و همکاران^۶، ۲۰۱۰: ۲۶۳). به طور کلی منظور از انگیزه پیشرفت یا انگیزش موفقیت، میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت هایی است که موفقیت در آن ها به کوشش و توانایی شخص وابسته است (اسلاوین^۷، ۲۰۱۸). (ادواردز^۸، ۱۹۵۹ به نقل از توماس و همکاران^۹، ۲۰۰۶)، انگیزه پیشرفت را اینگونه تعریف کرده است: نهایت کوشش برای موفقیت، رقابت در موقعیت هایی که مستلزم قابلیت و تلاش باشند، انجام مهارت های سخت، حل معماها و مسائل مشکل و انجام کارها بهتر از دیگران. درواقع، انتخاب افراد برای دنبال کردن، شروع کردن و پاسخ دادن به فرصت های یادگیری بر مبنای انگیزه پیشرفت شکل می گیرد (ون نولند و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۱: ۲۵۰). بنابراین، اساس پیشرفت، انگیزه به دست آوردن برتری است و برای بهبود عملکرد دانش آموزان بسیار ضروری است (کالا و شرلین^{۱۱}، ۲۰۱۷: ۵۷). همچنین، انگیزش پیشرفت در بعد شناختی، پیشرفت تحصیلی را فراهم می سازد و می توان پیشرفت تحصیلی را از جمله تجلیات قابل اندازه گیری انگیزش پیشرفت تلقی کرد

¹ Zimmerman

² Paris & Winograde

³ Dignath & Veenman

⁴ Schunk, Pintrich & Meece

⁵ Pascua

⁶ Garn, Matthews & Jolly

⁷ Slavin

⁸ Edwards

⁹ Thomas, Segal & Hersen

¹⁰ Van Nuland, Dusseldorp, Martens & Boekaerts

¹¹ Kala & Shirlin

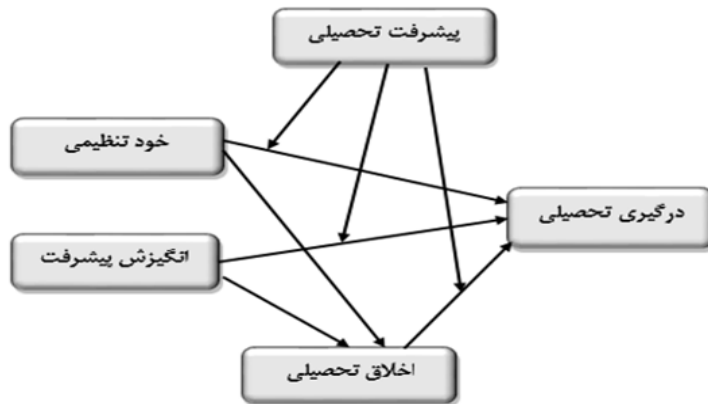
(اتکینسون و فیدر، ۱۹۶۶ نقل از اسمیت و همکاران، ۲۰۲۰: ۴۱۸). با توجه به این امر، انگیزه پیشرفت در تعهد و پایبندی به اصول اخلاقی در امر تحصیل و در کسب پیشرفت تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردار است. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و توجه به آن ها گامی به سوی توسعه پایدار است. یکی از عوامل تاثیرگذار بر انگیزش پیشرفت، پایبندی به اصول اخلاق در زمینه های مختلف از جمله تحصیل است. اخلاق تحصیلی، از جمله مفاهیم تأثیرگذار در زمینه تعلیم و تربیت، است. اخلاق دانشی است که به مدل های رفتار ارتباطی درون شخصی، بین شخصی و برون شخصی بر مبنای اراده و عقل می پردازد و مبتنی بر رعایت حقوق دو طرف ارتباط می باشد. یکی از عرصه های که معیار و ارزش های اخلاقی نقش دارند، عرصه تحصیل، علم و دانش است. لذا پیشرفت دانش آموزان، با مدیریت بر فعالیت های خود، تلاش و پشتکار شخصی در کسب علم و دانش و پایبندی به ارزش های اخلاقی در تحصیل، می تواند، در روند یادگیری، نقش قابل توجهی داشته باشد و عملکرد آن ها را در پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر قرار دهد. پیشرفت تحصیلی به فعالیت های همه جانبه دانش آموز در محیط مدرسه اشاره دارد که در برگیرنده خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش است (کههریزی، ۱۳۹۲: ۱۰۷). مساله پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش های این نظام، در واقع برای جامه عمل پوشاندن به این امر است (کههریزی، ۱۳۹۲: ۱۰۷). نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی هستند (نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲: ۹۱). گروهی از متخصصین تعلیم و تربیت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را به دو دسته کلی تقسیم بندی کرده اند: ۱) عوامل بیرونی (محیطی): شامل موقعیت یادگیری، جو اجتماعی مدرسه، جو عاطفی کلاس، تأثیر گروه همسالان، جو خانواده ۲) عوامل درونی (شخصی): شامل هوش، انگیزه ها، علاقه ها، انتظارات، اسنادهای مربوط به موفقیت و شکست، تیپ های شخصیتی، سبک های تفکر و غیره می باشند (سیف، ۱۳۹۴). تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان داده است که متغیرهای شخصیتی و شناختی (عوامل فردی) در مجموع ۷۰ درصد و سایر متغیرها از جمله (محیطی، اجتماعی و موقعیتی) ۳۰ درصد واریانس

¹. Atkinson & Feather

². Smith, Karaman, Balkin & Talwar

پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص می دهند (فریدمن و کاس، ۲۰۰۲: ۶۷۵). موفقیت دانش آموزان در مدرسه، هدف اصلی هر نظام آموزشی است و کسب تجربه های مناسب در کلیه ابعاد رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی، رفتاری و زیستی را شامل می شود و کسب این تجربه ها می تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت سازی داشته باشد (ظهره وند، ۱۳۹۴: ۴۶). از طرفی یکی از وظایف مهم آموزش و پرورش، دانشگاه ها، مؤسسات آموزش عالی و مدارس، تعلیم و تربیت دانش آموزان به عنوان سرمایه ی انسانی در سطوح مختلف است که بتواند پاسخگوی نیازهای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی آن جامعه باشد و برای بهبود این آموزش لازم است به ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به عنوان یکی از عناصر مهم نظام آموزشی پرداخته شود تا از این طریق بتوان بر روی عوامل اساسی تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی تمرکز نمود و راهکارهای لازم در جهت بهبود آن را پیشنهاد داد. با توجه به آن چه که بیان گردید، شواهد پژوهش های مطرح شده در گذشته نشان می دهد، در ارتباط با رابطه ی متغیرهای مطرح شده با نقش اخلاق تحصیلی به عنوان متغیر میانجی و متغیر پیشرفت تحصیلی به عنوان تعدیلگر، تحت یک مدل یکپارچه تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است. بنابراین پژوهش حاضر، با هدف ارائه مدل درگیری تحصیلی بر اساس خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت با میانجی گری اخلاق تحصیلی: نقش تعدیلگر متوسط پیشرفت تحصیلی، بر اساس مدل ارائه شده در (شکل ۱)، در صدد آزمون فرضیه هایی به شرح زیر است:

- ۱- بین خود تنظیمی با درگیری تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۲- بین انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۳- بین اخلاق تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۴- بین خود تنظیمی با اخلاق تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۵- بین انگیزه پیشرفت با اخلاق تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۶- بین خود تنظیمی با درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی، رابطه غیر مستقیم وجود دارد.
- ۷- بین انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی، رابطه غیر مستقیم وجود دارد.
- ۸- متوسط پیشرفت تحصیلی رابطه بین خود تنظیمی با درگیری تحصیلی را تعدیل می کند.
- ۹- متوسط پیشرفت تحصیلی رابطه بین انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی را تعدیل می کند.
- ۱۰- متوسط پیشرفت تحصیلی رابطه بین اخلاق تحصیلی با درگیری تحصیلی را تعدیل می کند.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

پیشینه پژوهش

پژوهش هایی در ارتباط با رابطه مثبت و معنادار بین خودتنظیمی و درگیری تحصیلی صورت گرفته اند که برخی از آن ها عبارتند از: (هرگس و همکاران، ۲۰۱۷: ۸۳)، (رضوان و همکاران، ۲۰۱۶: ۴۱۵)، (برگر و کارابینک، ۲۰۱۱: ۴۱۶)، (آزويدو، ۲۰۰۹: ۸۷). رابطه بین انگیزش و افزایش سطح درگیری تحصیلی (شعاری و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۰)، (کلاسن، ۲۰۱۰: ۱۹)، (پاسکوا، ۲۰۰۷: ۲۴۵)، بین اخلاق تحصیلی و درگیری تحصیلی (بارنی و همکاران، ۲۰۰۹: ۳۰۵) و (لایند و ون دن باس، ۲۰۰۴: ۱۸۱)، خودتنظیمی و اخلاق تحصیلی (چودزیکا زاپالا، ۲۰۱۴: ۷۵)، (گرین و همکاران، ۲۰۱۳)، انگیزش پیشرفت و اخلاق تحصیلی (هوانگ و همکاران، ۲۰۲۰: ۱۱۸۳)، (کروسبورن، ۲۰۱۸)، در تحقیقی نشان داد که افراد مسئولیت پذیر، انگیزه پیشرفت بیشتری در امور درسی و گرایش کمتری

¹. Herges, Duffied, Martin & Wageman

². Rezvan, Ahmadi & Abedi

³. Berger & Karabenick

⁴. Azevedo

⁵. Shaari, Yusoff, Ghazali, Osman & Dzahir

⁶. Klassen

⁷. Pascua

⁸. Burney, Henle & Widener

⁹. Lind & Van den Bos

¹. Chudzicka-Czupala 0

¹. Green, Miller, Cresson, Duke & Akly 0

¹. Howang, Reeve, Bong 2

¹. Crossbourne 3

به رفتارهای نامطلوب در محیط های تحصیلی داشته و صفات اخلاقی بهتری دارند. (کیم و همکاران، ۲۰۱۶: ۱)، (وکیونه و همکاران، ۲۰۱۴: ۳۶۸) نیز در این رابطه پژوهش هایی مشابه داشتند. خود تنظیمی به درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی (چودزیکا زاپالا، ۲۰۱۴: ۷۵)، متوسط پیشرفت تحصیلی در رابطه بین خود تنظیمی و درگیری تحصیلی (مستن، ۲۰۱۴: ۱۰۱۸)، (پورتیلا و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۹۱۵)، (کاسوسو هولگادو و همکاران، ۲۰۱۳: ۱)، متوسط پیشرفت تحصیلی در رابطه بین انگیزه پیشرفت و درگیری تحصیلی کلاسن، ۲۰۱۰: ۱۹)، (زیمرن و شانک، ۲۰۰۴: ۳۲۳)، می باشند.

تحقیقاتی در ایران در ارتباط با رابطه خودتنظیمی و درگیری تحصیلی انجام گرفته است. (رضانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۰۷)، نشان داد که نقش واسطه ای خودتنظیمی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دارد. رابطه مثبت و معنادار انگیزش و سطح درگیری تحصیلی (نصیری، ۱۳۹۷: ۱۰۵)، (صیادپور و صیادپور، ۱۳۹۶: ۹۷) و در پژوهشی (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۵۹)، به این نتیجه دست یافتند که خودتنظیمی انگیزشی با درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری دارد. در ارتباط با اخلاق تحصیلی (پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۴۹)، (گل پرور، ۱۳۹۴: ۵۱)، (یاسمی نژاد، ۱۳۹۳: ۲)، در تحقیقی به این نتیجه رسید که مسئولیت پذیری، همدلی هیجانی و اخلاق تحصیلی، می تواند در بهبود روابط بین فردی و رفتار تحصیلی مبتنی بر اخلاق و در نتیجه درگیری فرد در تحصیل، موثر واقع شود. در ارتباط با انگیزه پیشرفت و اخلاق تحصیلی (شیرزادی و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۸: ۵۱)، خود تنظیمی به درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی (پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۴۹)، در مطالعه ای به این نتیجه رسیدند که متغیر "خودتنظیمی" از طریق واسطه گری انگیزش تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دارای اثر غیرمستقیم معنادار است. (سبزیان، ۱۳۹۸: ۱۳۱)، (مهجویی قراماخر و همکاران، ۱۳۹۴) و (برزگر بفرویی، ۱۳۹۳: ۶)، در پژوهش هایی مشابه نیز به این نتایج دست یافتند. اثر غیر مستقیم اخلاق تحصیلی (حیات بخش و همکاران، ۱۳۹۹: ۳۱)، (سبزیان و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۳)، (خالقی، ۱۳۹۶: ۱)، انگیزه پیشرفت به درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی (غلامی پور و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۴۵)، (آهی و

1. Kim, Waller, Hawes & Allen

2. Vecchione, Caprara, Caprara, Allessandri, Taberero & González -Castro

3. Masten

4. Portilla, Ballard, Adler, Boyce & Obradović

5. Casuso-Holgado, Cuesta-Vargas, Moreno- Morales, Labajos-Manzanares, Baon-Lopez & Vega-Cuesta

6. Zimmerman & Schunk

همکاران، ۱۳۹۵: ۶۹)، (سیدصالحی و یونسی، ۱۳۹۴: ۷) و (سلیمانی فر و شعبانی، ۱۳۹۲: ۸۳)، متوسط پیشرفت تحصیلی در رابطه بین خود تنظیمی و درگیری تحصیلی (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۹)، نشان دادند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی، به میزان ۲۳ درصد از واریانس، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تبیین می کند و در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سهم معناداری دارد. متوسط پیشرفت تحصیلی در رابطه بین انگیزه پیشرفت و درگیری تحصیلی (نصیری، ۱۳۹۷: ۱۰۵) و (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۵۹)، می باشند.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی، مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش آموزان دختر در مقطع متوسطه دوره دوم شهر اهواز در سال ۱۴۰۰ تشکیل دادند. مطابق با گفته ی (کنی و مک کوئیچ، ۲۰۰۳: ۳۳۳)، حداقل ۲۰۰ نفر برای معادلات ساختاری، مناسب است. به طور کلی در مدل یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می تواند بین ۵ تا ۱۵ نمونه به ازای هر متغیر اندازه گیری شده تعیین گردد (هومن، ۱۳۹۷). برای تعیین حجم نمونه پژوهش، از جدول (کرجسی و مورگان، ۱۹۷۰: ۶۰۷)، استفاده شد و برای شناسایی نمونه های پرت چندمتغیری از فاصله "ماهالانوبیس"^۳ استفاده گردید و بعد از حذف مشاهدات پرت، در نهایت نمونه ی آماری مورد نظر، ۳۵۸ نفر از دانش آموزان دختر، به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی تعیین شدند. دانش آموزان بر حسب ناحیه و پایه تحصیلی انتخاب گردیدند؛ به این نحو که از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز دو ناحیه به شیوه تصادفی انتخاب و از بین مدارس، سه مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردیدند که از نظر پایه تحصیلی، دانش آموزان پایه دهم ۳۵/۷۳ درصد، پایه یازدهم ۳۳/۶۱ درصد و ۳۰/۶۶ درصد را پایه دوازدهم تشکیل دادند و از نظر رشته تحصیلی دانش آموزان رشته علوم انسانی ۴۳/۲ درصد، رشته تجربی ۸/۲۷ درصد و ۴۸/۵۳ درصد را رشته ریاضی فیزیک تشکیل دادند. داده ها نیز با به کارگیری نسخه بیست و ششم نرم افزار SPSS و نسخه بیست و ششم نرم افزار AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

¹ Kenny & McCoach

² Krejcie & Morgan

³ Mahalanobis d-squared

ابزار جمع آوری اطلاعات

جهت جمع آوری داده ها، از ابزارهای زیر، استفاده گردید:

پرسشنامه خود تنظیمی بوفارد "SRQ" یا

در این پژوهش، برای سنجش متغیر خودتنظیمی از پرسشنامه خود تنظیمی (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵: ۳۱۷)، با بهره گیری از مقیاس های مختلف (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ نقل از آتاسوی، ۲۰۱۵: ۴؛ پتربچ و دیگران، ۱۹۹۰: ۳۳؛ نقل از کیسر و ویلجون، ۲۰۱۵: ۸۷). در ۱۹ پرسش و سه مقوله شناخت، فراشناخت و انگیزش استفاده شده است. سوالات در طیف لیکرت شامل (کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵)، درجه بندی گردیده است (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۸: ۳۰۹)، برای تعیین روایی پرسشنامه پس از بررسی همسانی درونی پرسش ها با استفاده از روش مؤلفه های اصلی پرسشنامه مورد تحلیل عاملی قرار گرفت و برای تعیین پایایی پرسشنامه (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۸)، این ضرایب را به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۶ درصد و ضریب آلفای کل را ۰/۶۸ گزارش دادند. عبدی و همکاران (۱۳۹۴)، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را برای مقوله های شناخت، فراشناخت و انگیزش به ترتیب ۰/۵۶، ۰/۷۵ و ۰/۶۴ گزارش نمودند. در این پژوهش، روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی پرسشنامه برای خرده مؤلفه های شناختی، فراشناختی و انگیزشی به ترتیب ۰/۵۰، ۰/۷۲ و ۰/۶۱ برآورد شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ بدست آمد.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هوبرت هرمنس (Hermans . Hubert J. M)

برای سنجش متغیر انگیزه پیشرفت از پرسشنامه (هرمنس، ۱۹۷۰: ۳۵۳) استفاده شده است. این پرسشنامه ۲۹ سوال ۴ گزینه ای دارد. بعضی از سوال ها به صورت مثبت و بعضی بصورت منفی ارائه شده اند. (هرمنس، ۱۹۷۰)، برای برآورد روایی آزمون، روش روایی محتوا را به کار گرفت. برای برآورد پایایی نیز دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی پس از گذشت ۳ هفته به کار گرفته شد که پایایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد. او همچنین ضریب همبستگی هر پرسش را با رفتارهای پیشرفت گرا محاسبه کرده است، ضرایب به ترتیب پرسش های پرسشنامه، از دامنه ۵۷ درصد تا ۳۱

¹ Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche

² Ames. & Archer

³ Atasoy

⁴ Pintrich. & Degroot

⁵ Keyser & Viljoen

⁶ Hubert Hermans

درصد متغیر بود. در این پژوهش، روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی، برای تک تک سوالات برآورد شد. بارهای عاملی همه سوالات به جزء سوالات (۱۲ و ۲۳) بالای ۰/۴ بودند، به همین علت این دو سوال حذف گردیدند. برای تعیین پایایی، نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ بدست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (AES)

برای سنجش متغیر درگیری تحصیلی از پرسشنامه درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳: ۵۷۹)، استفاده شد. این پرسشنامه از ۱۷ ماده و چهار خرده مقیاس درگیری عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است. برای امتیازبندی سوالات پرسشنامه از طیف ۷ درجه ای لیکرت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) استفاده شده است ریو (۲۰۱۳)، پایایی و روایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به دست آورد. علاوه بر این پایایی خرده مقیاس های عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ به دست آورد که نشان دهنده همسانی درونی مطلوب است. (رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶: ۸۵)، با استفاده از آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، پایایی مطلوب ۰/۹۲ برای این ابزار را تایید کردند. در این پژوهش، روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی پرسشنامه برای خرده مؤلفه های درگیری عاطفی، شناختی، رفتاری و درگیری عاملی به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۷۴، ۰/۵۷ و ۰/۸۵ بوده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ، برای کل پرسشنامه ۰/۷۱ بدست آمد.

پرسشنامه اخلاق تحصیلی گل پرور (۱۳۸۹)

برای سنجش متغیر اخلاق تحصیلی از پرسشنامه ۸ سوالی گل پرور استفاده شد. این پرسشنامه تمایلات پایبندی به ارزش های اخلاقی در حین تحصیل، مانند: تکیه بر تلاش و کوشش های شخصی برای پیشرفت در تحصیل را اندازه گیری می کند. این پرسشنامه دارای مقیاس پاسخگویی هفت درجه ای لیکرت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) می باشد. (گل پرور، ۱۳۸۹: ۲۵)، روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه های مؤلفه های اصلی و چرخشی از نوع واریماکس، هشت سوال این پرسشنامه قرار داد (گل پرور، ۱۳۸۹: ۲۵). بر اساس توصیه (کالین، ۲۰۲۳)، پرسشنامه هایی با تعداد سوالات کم که روی چند عامل بار می شوند،

¹. Reeve

². Kline

بهبتر است بصورت یک عامل در تحلیل ها استفاده شوند. پایایی بازآزمایی این پرسشنامه با استفاده از ۳۰ دانشجو و به فاصله دو هفته برای این پرسشنامه برابر ۰/۶۴ و ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۶ به دست آمد (گل پرور، ۱۳۸۹: ۲۵). (یاسمی نژاد، ۱۳۹۳: ۲)، در پژوهشی پایایی پرسشنامه مذکور را از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و با روش تنصیف ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۷۵ به دست آورد. در این پژوهش، روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی انجام شده است. بدین صورت که از طریق تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی برای تک تک سوالات محاسبه شده که همه بالای ۰/۵۰ به دست آمد. برای تعیین پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ بدست آمد.

پیشرفت تحصیلی

برای سنجش پیشرفت تحصیلی، از شاخص معدل تحصیلی نمرات پایان ترم دانش آموزان در سال ۱۴۰۰ است که از طریق کارنامه موجود در مدارس اخذ گردیده و مورد سنجش قرار گرفت. در این پژوهش، روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی، بار عاملی برای کل پرسشنامه ۰/۷ برآورد شد.

یافته ها

در این پژوهش، درگیری تحصیلی به عنوان «متغیر برونزا»، متغیرهای خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت به عنوان متغیرهای «درونزا»، اخلاق تحصیلی به عنوان «متغیر میانجی» و پیشرفت تحصیلی به عنوان «متغیر تعدیلگر» در نظر گرفته شدند. در مدل ارائه شده رابطه مستقیم خودتنظیمی، انگیزش پیشرفت و اخلاق تحصیلی با درگیری تحصیلی و رابطه غیر مستقیم خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت به درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی و رابطه تعدیلگر پیشرفت تحصیلی در خودتنظیمی، انگیزش پیشرفت و اخلاق تحصیلی با درگیری تحصیلی، مورد بررسی قرار گرفته است. در (جدول ۱)، شاخص های متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول شماره ۱: شاخص های متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
درگیری تحصیلی	۶/۲۰	۰/۴۴۶	۰/۱۶۵	-۰/۲۳۷
درگیری عاطفی	۶/۲۲	۰/۵۲۳	۰/۲۰۸	-۰/۱۱۵
درگیری شناختی	۶/۲۰	۰/۶۲۴	-۰/۱۶۸	-۰/۵۵۹
درگیری رفتاری	۶/۱۵	۰/۵۹۲	-۰/۰۵۱	-۰/۲۷۷
درگیری عاملی	۶/۲۴	۰/۵۳۸	۰/۱۱۹	-۰/۲۸۱
خود تنظیمی	۲/۹۱	۰/۶۶۸	۰/۴۴۱	-۱/۱۱۶
خود تنظیمی شناختی	۳/۱۳	۰/۶۴۹	-۰/۱۷۸	-۰/۹۲۱
خود تنظیمی فراشناختی	۲/۹۹	۰/۸۵	۰/۰۱۱	-۱/۶۱۸
خود تنظیمی انگیزشی	۲/۶۳	۱/۰۷۸	-۰/۲۵۶	-۱/۱۹۵
انگیزش پیشرفت	۱/۸۷	۱/۱۲۷	-۰/۸۴۴	-۰/۸۵۶
اخلاق تحصیلی	۳/۲۰	۰/۴۳	۱/۰۴۳	۰/۲۸۱
پیشرفت تحصیلی	۱۴/۹۱	۲/۶۱۱	-۰/۱۹۶	-۱/۰۷۱

مطابق با نتایج به دست آمده در (جدول شماره ۱) نشان داده شده است که مقادیر کجی (چولگی) و ضریب کشیدگی بین متغیرهای پژوهش، بین $+2$ و -2 می باشد که نشانگر نرمال بودن توزیع داده هاست. برای تعیین میزان رابطه متغیرها، ضریب همبستگی بین متغیرهای مورد پژوهش محاسبه گردید که نتایج آن در (جدول ۲)، نشان داده شده است.

جدول شماره ۲. نتایج ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱- درگیری تحصیلی												
۲- درگیری عاطفی	۰/۶۹۶**											
۳- درگیری شناختی	۰/۸۳۶**	۰/۴۱۵**										
۴- درگیری رفتاری	۰/۷۵۳**	۰/۳۰۱**	۰/۵۱۹**									
۵- درگیری عاملی	۰/۸۴۷**	۰/۵۲۸**	۰/۶۴۲**	۰/۵۰۴**								
۶- خود تنظیمی	۰/۴۴۲**	۰/۲۶۱**	۰/۴۰۲**	۰/۲۶۰**	۰/۲۶۹**							
۷- خود تنظیمی شناختی	۰/۳۴۷**	۰/۲۴۶**	۰/۲۷۷**	۰/۲۳۳**	۰/۳۳۷**	۰/۶۲۱**						
۸- خود تنظیمی فراشناختی	۰/۲۷۷**	۰/۳۳۱**	۰/۳۶۱**	۰/۲۰۸**	۰/۲۸۵**	۰/۱۸۰۳**	۰/۳۴۳**					
۹- خود تنظیمی انگیزشی	۰/۳۰۲**	۰/۲۵۳**	۰/۲۸۳**	۰/۱۶۸**	۰/۲۴۴**	۰/۸۲۶**	۰/۲۳۹**	۰/۴۸۴**				
۱۰- انگیزش پیشرفت	۰/۴۴۴**	۰/۳۱۲**	۰/۳۱۷**	۰/۳۰۷**	۰/۴۳۲**	۰/۳۶۲**	۰/۲۵۸**	۰/۲۹۴**	۰/۲۷۵**			
۱۱- اخلاق تحصیلی	۰/۴۴۵**	۰/۳۱۰**	۰/۳۳۹**	۰/۳۲۱**	۰/۴۲۹**	۰/۳۴۰**	۰/۳۱۵**	۰/۲۲۵**	۰/۲۵۲**	۰/۳۹۱**		
۱۲- پیشرفت تحصیلی	۰/۰۶۵	-۰/۰۱۴	۰/۰۹۷	۰/۱۰۳	۰/۰۰۵	-۰/۰۶۹	-۰/۰۶۸	-۰/۰۲۰	-۰/۰۶۸	-۰/۰۲۸	-۰/۰۳۱	۱

با توجه به نتایج (جدول شماره ۲) نتایج ضرایب همبستگی نشان داد که بین تمام متغیرها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ولی بین متغیر پیشرفت تحصیلی به درگیری عاطفی، خودتنظیمی و مولفه های آن و انگیزه پیشرفت، رابطه منفی وجود دارد و معنادار نیست. یکی از پیش فرض های مدل سازی، تعیین "هم خطی چندگانه" بین متغیرهای مستقل است. یکی از راه های تشخیص وجود هم خطی، بررسی شاخص تحمل متغیرهای مستقل است. ارزش های تحمل کمتر از ۰/۱ نشان دهنده هم خطی چندگانه بین متغیرهای پیش بین است. به عبارتی دیگر اگر اندازه ی پارامتر تحمل در دامنه ۰/۴ باشد، جای نگرانی دارد. ولی اگر در دامنه ۰/۱ باشد، مشکل ساز است. هر چه مقدار اندازه پارامتر تحمل به عدد ۱ نزدیکتر باشد، احتمال وجود هم خطی های چندگانه کمتر است (استیونس، ۲۰۰۲: به نقل از کریمی، ۱۳۹۴). در (جدول ۳) عدم هم خطی بین متغیرها نشان داده شده است.

جدول شماره ۳. بررسی عدم هم خطی چندگانه متغیرهای پیش بینی کننده درگیری تحصیلی

متغیرها	آماره تحمل	تورم واریانس (VIF)
خود تنظیمی	۰/۸۲۲	۱/۲۱۶
انگیزش پیشرفت	۰/۷۸۷	۱/۲۷۰
اخلاق تحصیلی	۰/۸۰۱	۱/۲۴۸

با توجه به (جدول شماره ۳) آماره تحمل^۲ در همه متغیرها، بیشتر از ۰/۷ و عامل تورم واریانس^۳ در همه متغیرها کمتر از ۱۰ است، در نتیجه مفروضه عدم هم خطی چندگانه رعایت شده است. جهت بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون^۴ استفاده شد. باقیمانده یا استقلال خطاهای به دست آمده در این پژوهش ۱/۸۳۳ می باشد که بیانگر رعایت مفروضه های استقلال خطاها می باشد. برای تعیین کفایت برازش مدل پیشنهادی، ترکیبی از شاخص های برازش، مورد بررسی قرار گرفت. مقادیر اکثر شاخص های برازندگی نشان دهنده برازش قابل قبول مدل پیشنهادی بود. شاخص های برازندگی مدل اولیه و اصلاح گردیده در (جدول ۴)، نشان داده شده است.

¹.Stevens

².Tolerance

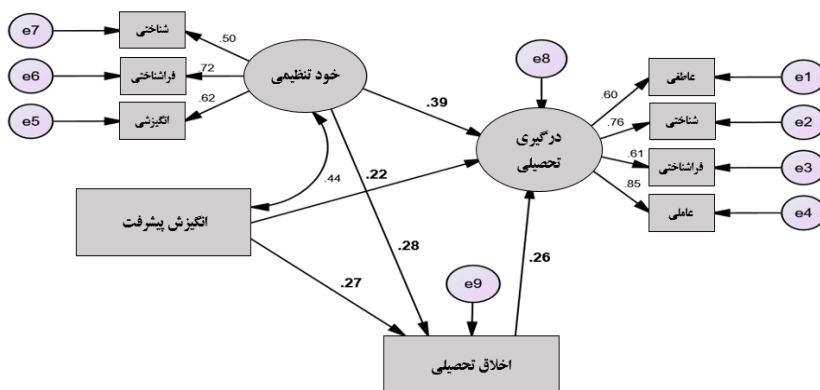
³.Variance Inflation Factor

⁴.Durbin-Watson

جدول شماره ۴. شاخص های برازش مدل اولیه و نهایی

مدل نهایی	ملاک	مدل اولیه	شاخص های نیکویی برازش
۵۶/۱۹۵		۱۰۴/۸۷۰	مجذور کای اسکوتر (χ^2)
۲۳		۲۴	درجه آزادی (df)
۲/۴۴۳	< ۵	۴/۳۷۰	شاخص هنجار شده مجذور کای اسکوتر (χ^2 , df)
۰/۹۶	> ۹۰	۰/۹۴	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۳	> ۹۰	۰/۸۹	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)
۰/۹۳	> ۹۰	۰/۸۸	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
۰/۹۰	> ۹۰	۰/۸۳	شاخص برازش نسبی (RFI)
۰/۹۶	> ۹۰	۰/۹۰	شاخص برازش افزایشی (IFI)
۰/۹۴	> ۹۰	۰/۸۶	شاخص توکر-لویس (TLI)
۰/۹۶	> ۹۰	۰/۹۰	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۰۶۴	< ۰/۱	۰/۰۹۷	شاخص جذر میانگین مجذورات خطا (RMISEA)

مطابق با نتایج (جدول شماره ۴)، در مدل اولیه شاخص نیکویی برازش اصلاح شده ($AGFI = ۰/۸۹$)، شاخص برازندگی هنجار شده ($NFI = ۰/۸۸$)، شاخص برازش نسبی ($RFI = ۰/۸۳$) و شاخص توکر-لویس ($TLI = ۰/۸۶$)، می باشد که نشان می دهد که مدل اولیه نیاز به اصلاح دارد. جهت اصلاح مدل، بین مسیر متغیر خود تنظیمی به انگیزه پیشرفت، ارتباط دوطرفه برقرار گردید. نتایج مدل نهایی در (شکل ۱) نشان داده شده است.



شکل ۱. ضرایب مسیر استاندارد مدل نهایی

در پژوهش حاضر، پنج مسیر مستقیم وجود دارد. برای بررسی فرضیه های مستقیم، از روش حداکثر درستی (ML)، استفاده شد. نتایج حاصله از برآورد ضرایب مسیر استاندارد در بررسی روابط اثرات مستقیم در مدل اولیه و نهایی در (جدول شماره ۵)، ارائه گردیده است.

جدول شماره ۵: نتایج ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم در مدل اولیه و نهایی

مدل اولیه		مدل نهایی		مسیرها
ضرایب مسیر استاندارد (B)	(P-Value)	ضرایب مسیر استاندارد (B)	(P-Value)	
۰/۳۶۵	۰/۰۰۰	۰/۳۸۶	۰/۰۰۰	خودتنظیمی - درگیری تحصیلی
۰/۲۹۲	۰/۰۰۰	۰/۲۱۵	۰/۰۰۰	انگیزه پیشرفت - درگیری تحصیلی
۰/۲۷۴	۰/۰۰۰	۰/۲۵۷	۰/۰۰۰	اخلاق تحصیلی - درگیری تحصیلی
۰/۲۴۸	۰/۰۰۰	۰/۲۷۶	۰/۰۰۰	خودتنظیمی - اخلاق تحصیلی
۰/۳۲۸	۰/۰۰۰	۰/۲۷۰	۰/۰۰۰	انگیزه پیشرفت - اخلاق تحصیلی

نتایج (جدول شماره ۵) نشان داد که در همه فرضیه های مستقیم، ضریب مسیرها در سطح $(P < ۰/۰۱)$ معنی دار هستند. در این پژوهش، دو مسیر غیر مستقیم وجود دارد. برای بررسی فرضیه های غیر مستقیم، از روش بوت استرپ^۱ در برنامه ماکرو (پریچر و هیز، ۲۰۰۸: ۸۷۹)، استفاده شد. فاصله اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه گیری بوت استرپ، ۵۰۰۰ است که نتایج حاصله از برآورد ضرایب مسیر استاندارد در بررسی روابط اثرات غیر مستقیم در مدل اولیه و نهایی در (جدول شماره ۶) نشان داده شده است.

^۱. Bootstrap

^۲. Preacher & Hayes

جدول شماره ۶: ضرایب استاندارد مسیرهای غیر مستقیم در مدل اولیه و نهایی

مدل نهایی				مدل اولیه				مسیرها
سطح معناداری	حدّ بالا	حدّ پایین	ضرایب مسیر استاندارد (B)	سطح معناداری	حدّ بالا	حدّ پایین	ضرایب مسیر استاندارد (B)	
P-)	(Value			P-)	(Value			
۰/۰۰۱	۰/۱۳۲	۰/۰۳۳	۰/۰۷۱	۰/۰۰۲	۰/۱۲۶	۰/۰۲۹	۰/۰۶۸	خودتنظیمی به درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی
۰/۰۰۲	۰/۱۳۶	۰/۰۲۱	۰/۰۷۰	۰/۰۰۱	۰/۱۵۷	۰/۰۳۹	۰/۰۹۰	انگیزه پیشرفت به درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی

نتایج حاصله از برآورد (جدول شماره ۶) در روابط فرضیه های غیر مستقیم، نشان داد که ضریب مسیرها در سطح ($P < ۰/۰۱$) معنی دار می باشند؛ به عبارتی می توان بیان نمود که اخلاق تحصیلی رابطه بین خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی را میانجی گری کرده است.

در این پژوهش برای بررسی نقش تعدیلگر پیشرفت تحصیلی، از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی و ماکروی (جیمز گسکین، ۲۰۲۰)، استفاده شد. لازمه انجام تحلیل تعدیلگری سلسله مراتبی این است که ابتدا متغیرهای پیش بین و تعدیلگر، مرکزی و استاندارد شوند. سپس نمره های استاندارد متغیرهای پیش بین و تعدیلگر وارد معادله رگرسیونی شوند تا به واسطه کاهش همبستگی متغیرهای پیش بین و تعدیلگر با متغیر تعاملی (ضرب نمره های استاندارد متغیرهای پیش بین در تعدیلگر)، احتمال وقوع همخطی چندگانه کاهش یابد (بشلیده، ۲۰۱۳). بدین صورت، ابتدا متغیر پیش بین، سپس متغیر تعدیلگر و در نهایت متغیر تعاملی (ضرب متغیر پیش بین در تعدیلگر)، وارد تحلیل رگرسیون شدند. نتایج ضرایب رگرسیون نقش تعاملی متغیر پیشرفت تحصیلی، در ارتباط با خودتنظیمی، انگیزه پیشرفت و اخلاق تحصیلی در درگیری تحصیلی، در (جدول شماره ۷)، نشان داده شده است.

1. James Gaskin

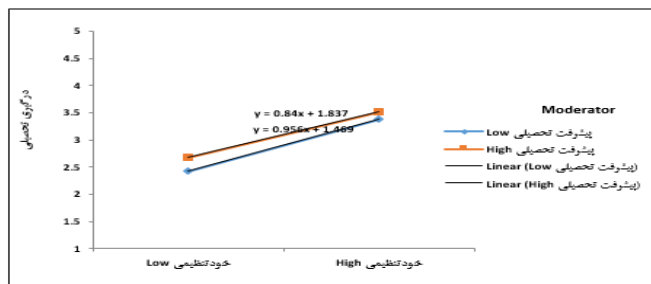
2. Beshlideh

جدول شماره ۷: نتایج نقش تعدیلگر متغیر پیشرفت تحصیلی در خودتنظیمی، انگیزه پیشرفت و اخلاق تحصیلی

مدل	متغیر	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد بتا	T	سطح معنی داری (P)
۱	خود تنظیمی	۰/۴۴۳	۰/۴۴۳	۹/۳۳۲	۰/۰۰۰
	پیشرفت تحصیلی	۰/۰۹۶	۰/۰۹۶	۲/۰۳۱	۰/۰۴۳
۲	خود تنظیمی * پیشرفت تحصیلی	-۰/۰۲۹	-۰/۰۲۸	-۰/۵۹۳	۰/۵۵۳
	انگیزه پیشرفت	۰/۴۳۴	۰/۴۳۴	۹/۰۷۹	۰/۰۰۰
۱	پیشرفت تحصیلی	۰/۰۷۷	۰/۰۷۷	۱/۶۲۵	۰/۱۰۵
	انگیزه پیشرفت * پیشرفت تحصیلی	-۰/۰۱۳	-۰/۰۱۲	-۰/۲۵۶	۰/۷۹۸
۱	اخلاق تحصیلی	۰/۴۴۵	۰/۴۴۵	۹/۳۶۸	۰/۰۰۰
	پیشرفت تحصیلی	۰/۰۷۹	۰/۰۷۹	۱/۶۷۲	۰/۰۹۵
۲	اخلاق تحصیلی * پیشرفت تحصیلی	۰/۱۳۶	۰/۱۳۱	۲/۷۷۴	۰/۰۰۶

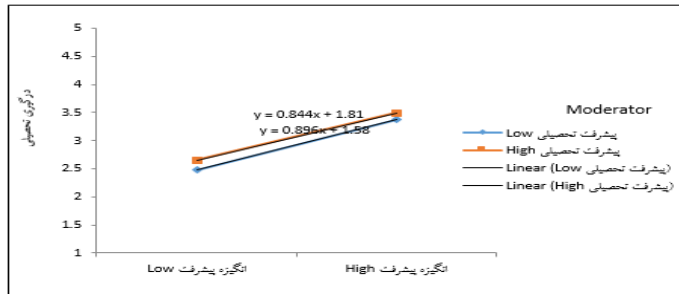
متغیر وابسته: درگیری تحصیلی

مطابق با نتایج در (جدول شماره ۷)، ضریب مسیر تعدیلگری (خود تنظیمی * پیشرفت تحصیلی) به میزان ($-۰/۰۲۸$) و T-Value ($-۰/۵۹۳$)، می باشد. ضریب مسیر تعدیلگری (انگیزه پیشرفت * پیشرفت تحصیلی) به میزان ($-۰/۰۱۲$) و T-Value ($-۰/۲۵۶$)، می باشد و ضریب مسیر تعدیلگری (اخلاق تحصیلی * پیشرفت تحصیلی) به میزان ($۰/۱۳۱$) و T-Value ($۲/۷۷۴$)، می باشد. در ادامه، نتایج بررسی نقش متغیر تعدیلگر پیشرفت تحصیلی، با استفاده از ماکروی (جیمز گسکین، ۲۰۲۰)، در (نمودارهای ۱، ۲ و ۳)، نشان داده شده است.



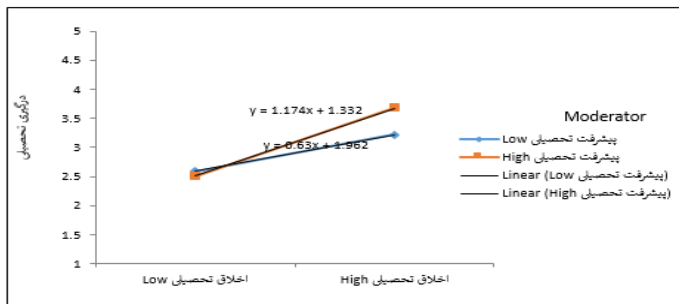
نمودار ۱: تاثیر متقابل تعدیلگر پیشرفت تحصیلی در خود تنظیمی با درگیری تحصیلی، با ماکرو جیمز گسکین

نتایج در (نمودار ۱)، نشان داد که متغیر پیشرفت تحصیلی رابطه بین خودتنظیمی و درگیری تحصیلی را کاهش می دهد؛ بنابراین پیشرفت تحصیلی، در خود تنظیمی با درگیری تحصیلی، نقش تعدیل کننده ندارد.



نمودار ۲: تاثیر متقابل تعدیلگر پیشرفت تحصیلی در انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی، با ماکرو جیمزگسکین

نتایج در (نمودار ۲)، نشان داد که متغیر پیشرفت تحصیلی رابطه بین انگیزه پیشرفت و درگیری تحصیلی را کاهش می دهد؛ بنابراین پیشرفت تحصیلی، در انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی، نقش تعدیل کننده ندارد.



نمودار ۳: تاثیر متقابل تعدیلگر پیشرفت تحصیلی در اخلاق تحصیلی با درگیری تحصیلی، با ماکرو جیمزگسکین

با توجه به نتایج در (نمودار ۳)، مشاهده می گردد، شیب خط پیشرفت تحصیلی (بالا)، در رابطه اخلاق تحصیلی بر درگیری تحصیلی، بیشتر از شیب خط پیشرفت تحصیلی (پایین)، است و متغیر پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و قوی بین اخلاق تحصیلی و درگیری تحصیلی دارد؛ بنابراین پیشرفت تحصیلی، در اخلاق تحصیلی با درگیری تحصیلی، نقش تعدیل کننده دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، ارائه مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس خود تنظیمی و انگیزه پیشرفت با میانجی گری اخلاق تحصیلی و نقش تعدیلگری متوسط پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان بود. اولین بررسی از نتایج یافته ها نشان داد که در مسیر مستقیم خودتنظیمی به درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های (هرگس و همکاران، ۲۰۱۷: ۸۳)، (رضوان و همکاران، ۲۰۱۶: ۴۱۵)، (برگر و کارابینک، ۲۰۱۱: ۴۱۶)، (آزويدو، ۲۰۰۹: ۸۷)، و (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۰۷)، هماهنگ و همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت که دانش آموزان خودتنظیم، همواره برای رسیدن به هدف های تعیین شده می کوشند. در واقع به لحاظ انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرایند یادگیری خویش مشارکت فعال دارند. با توجه به بعد انگیزشی، یادگیرنده خودتنظیم به توانایی خویش اطمینان دارد، مستقل و کنجکاو است (درگیری عاملی) و خودبستگی و علاقه درونی (درگیری عاطفی) بیشتری دارد. از نظر فرایندهای شناختی، یادگیرنده خودتنظیم در طول یادگیری و انجام تکلیف به برنامه ریزی، هدف گذاری و خودارزیابی مشغول می شود. با توجه به فرایندهای رفتاری، فرد خودتنظیم برای بهینه سازی یادگیری به انتخاب، سازماندهی و ایجاد محیط های مناسب دست می زند که این موضوع به افزایش درگیری آن ها در مدرسه می انجامد (زیمرن، ۲۰۰۲). همچنین مداخلات خودتنظیمی در دانش آموزان به واسطه کنترل شرایط، بطور کلی یادگیری را افزایش داده و کناره گیری را کاهش می دهد و باعث درگیری با تکالیف می شود (آکسان^۱، ۲۰۰۹: ۸۹۶). بنابراین رابطه بین خود تنظیمی با درگیری تحصیلی در دانش آموزان تایید شده است. بررسی دوم از نتایج یافته ها نشان داد که در مسیر مستقیم انگیزه پیشرفت به درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های (شعاری و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۰)، (کلاسن، ۲۰۱۰: ۱۹)، (پاسکووا، ۲۰۰۷: ۲۴۵)، (نصیری، ۱۳۹۷: ۱۰۵)، (صیادپور و صیادپو، ۱۳۹۶: ۹۷) و (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۵۹)، هماهنگ و همسو است. در تحلیل این یافته می توان گفت که انگیزش پیش نیاز درگیری تحصیلی واقعی است (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۸: ۳۶۹). به نحوی که (گرین وود و همکاران، ۲۰۰۲: ۳۲۸)، معتقدند انگیزش و مهارت های یادگیری مستقیماً درگیری را در تکالیف تحصیلی تحت تأثیر قرار می دهند. همچنین انگیزش از مهم ترین نیازهای روانی

¹. Aksan

². Greenwood, Horton & Utley

دانش آموزان برای امیدواری به آینده و تلاش و کوشش است و تأثیری اساسی بر شکل گیری شخصیت و سلامت روان و موفقیت های آن ها دارد، از این رو یکی از نیازهای اساسی هر نوجوانی به ویژه نوجوانان دبیرستانی، انگیزش پیشرفت است که در پرتو آن، با دستیابی به اهداف زندگی خود تلاش می کنند و رهنمون می شوند. از طرفی در شرایطی که محتوا و روش های تدریس چالش برانگیز و بافت آموزشی برانگیزاننده باشد، دانش آموزان با هدف های پیشرفت معین می توانند، درگیری تحصیلی بالایی داشته باشند. انگیزه بالا در محیط های آموزشی تلاش برای یادگیری در امر تحصیل را تقویت می کند و به طور نسبی دانش آموزان را در امور تحصیلی به فعالیت وامی دارد (شعاری و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۰). لذا همین امر باعث می شود که سطح درگیری دانش آموزان افزایش یابد؛ بنابراین رابطه بین انگیزه پیشرفت با درگیری تحصیلی در دانش آموزان تایید شده است.

در بررسی سوم از نتایج یافته ها نشان داد که در مسیر مستقیم اخلاق تحصیلی به درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های (بارنی و همکاران، ۲۰۰۹: ۳۰۵)، (لایند و ون دن باس، ۲۰۰۲: ۱۸۱)، (یاسمی نژاد، ۱۳۹۳: ۲) و (گل پرور، ۱۳۸۹: ۲۵)، هماهنگ و همسو است. در تجزیه و تحلیل این یافته می توان اذعان نمود که اخلاق تحصیلی، از جمله مفاهیم تأثیرگذار در زمینه تعلیم و تربیت، است که با مسئولیت پذیری ارتباط تنگاتنگی دارد. همچنین حضور عدالت آموزشی، موجبات تقویت احساس ارزشمندی و مهم بودن استانداردهایی را فراهم می سازد که از بسیاری جهات ماهیت اخلاقی دارند و موجب کاهش تردید و اضطراب می شوند (بارنی و همکاران، ۲۰۰۹: ۳۰۵). به نظر می رسد دانش آموزانی که احساس مسئولیت بیشتر و الزام به تعهد و رعایت اخلاق تحصیلی در محیط آموزشی دارند، اهتمام و کوشش بیشتری در انجام وظایف درسی دارند و نسبت به رعایت نمودن قوانین مدرسه پایبندتر عمل می کنند؛ لذا با درگیر شدن در امور تحصیلی انگیزه آن ها بیشتر و عملکرد بهتری کسب می کنند و این مساله باعث می شود که متعهدتر در امور مربوط به اخلاق تحصیلی باشند و در نتیجه درگیری تحصیلی آن ها افزایش می یابد.

در بررسی چهارم از نتایج یافته ها نشان داد که در مسیر مستقیم خود تنظیمی به اخلاق تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های (گرین و همکاران، ۲۰۱۲)، (حیات بخش و همکاران، ۱۳۹۹: ۳۱)، (سبزیان و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۳۱)، (خالقی، ۱۳۹۶: ۱) و (حسینی نژاد و همکاران، ۱۳۹۴: ۴۸۱)، هماهنگ و همسو است. در تحلیل و تبیین این یافته می توان چنین بیان نمود، خودتنظیمی که در سی سال گذشته به منظور برآوردن نیازهای جدید در ارتباط با مهارت های یادگیرندگان برای یادگیری مؤثرتر مطرح شد، به عنوان فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می شود که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می کند (موسولیدس و فیلیپو، ۲۰۰۵ نقل از کاراکان، ۲۰۱۶: ۶۰). همچنین یادگیرندگان خودتنظیم با ابتکار عمل، بدون هدایت دیگران یا با هدایت دیگران به شناسایی نیازهای خود، تدوین اهداف، جستجوی منابع با تمرکز بر استراتژی های یادگیری مناسب و ارزیابی نتایج یادگیری می پردازند (کرمیزی، ۲۰۱۳: ۱۶۱). با توجه به این امر دانش آموزان خودتنظیم به دلیل آن که می توانند بر فعالیت های خود نظارت و کنترل داشته باشند، متعهدتر از دیگر دانش آموزان نسبت به قوانین مدرسه از جمله تعهد به اصول اخلاقی مدرسه عمل می کنند. بنابراین رابطه بین خود تنظیمی با اخلاق تحصیلی در دانش آموزان تایید شده است.

در بررسی پنجم از نتایج یافته ها نشان داد که در مسیر مستقیم انگیزش پیشرفت به اخلاق تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های (هوانگ و همکاران، ۲۰۲۰: ۱۱۸۳)، (کیم و همکاران، ۲۰۱۶: ۱)، (وکیونه و همکاران، ۲۰۱۴: ۳۶۸) و (شیرزادی و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۸: ۵۱)، هماهنگ و همسو است. در تحلیل و تبیین این یافته باید بیان نمود، انگیزش از جمله مفاهیم رایج در مسائل آموزشی است. به لحاظ پرورشی، انگیزش هم هدف و هم وسیله است. (اسوبودا و همکاران، ۲۰۱۶: ۴۸)، اذعان دارند که انگیزش فرد به شدت تحت تأثیر نوع هویت وی است. این انگیزه علاوه بر عوامل بیرونی، به عوامل درونی فرد، بستگی دارد. فراگیرانی که انگیزش درونی بیشتری دارند، از سلامت روان، اعتماد به نفس، آرامش، مسئولیت پذیری، خلاقیت و خودشکوفایی بیشتری برخوردارند (گیلبرت و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۷۲؛ چاندراکالا و شرلین، ۲۰۱۷:

1. Mousoulides & Philippou

2. Kurukkan

3. Kirmizi

4. Svoboda, Rozek, Hyde, Harackiewicz & Destin

5. Guilbert, Lane & Bergen

6. Chandra Kala & Shirlin

(۵۷). این فراگیران دارای صفات شخصیتی مانند وظیفه شناسی، تجربه پذیری و توافق پذیری هستند (کوتری، ۲۰۱۱؛ محمدی و همکاران، ۲۰۱۸؛ ۱۶۴). وجود این صفات باعث می شود آن ها انگیزه پیشرفت بیشتری در امور درسی داشته باشند و گرایش کمتری به رفتارهای نامطلوب و نابهنجار در محیط های تحصیلی داشته باشند (کروسبورن، ۲۰۱۸). در واقع چون افراد برخوردار از انگیزش درونی، بر اساس علایق خود به فعالیت های تحصیلی می پردازند و از این فعالیت ها لذت می برند، بنابراین احساس تعهد به تکالیف دارند؛ احتمال آن که به موارد غیر اخلاقی تحصیلی بپردازند، کمتر است. چرا که انگیزش درونی با ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی در محیط های تحصیلی همراه است، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی می تواند با شاخصه هایی چون حرمت خود، عواطف مثبت و رضایت از تحصیل همراه شود و منجر به کاهش بروز رفتارهای نامطلوب در محیط های آموزشی گردد (کوتری، ۲۰۱۱). بنابراین رابطه بین انگیزه پیشرفت با اخلاق تحصیلی در دانش آموزان تایید شده است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در مسیر غیرمستقیم خود تنظیمی به درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج یافته های (چودزیکا زاپالا، ۲۰۱۴: ۷۵)، (پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۴۹)، (سبزیان، ۱۳۹۸: ۱۳۱)، (مهجویی قراماخر و همکاران، ۱۳۹۴) و (برزگر برویی، ۱۳۹۳: ۶)، هماهنگ و همسو است. در تحلیل و تبیین این یافته می توان چنین بیان نمود که خودتنظیمی می تواند به طور غیرمستقیم بر امور مربوط به تحصیل مؤثر باشد (پینتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰: ۳۳). درگیری تحصیلی یک سرمایه گذاری روانشناختی است که تلاش برای یادگیری در امر تحصیل را تقویت می کند و به طور نسبی دانش آموزان را در امور تحصیلی به فعالیت وامی دارد (شعاری و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۰). یادگیرنده خودتنظیم اهدافش را مشخص می کند و وقتی در دستیابی به این اهداف منحرف می شود، فعّالانه یادگیری را مدیریت می کند. این دانش آموزان در یادگیری و مطالعه دقیق تر هستند و توانایی یادگیری و به خاطر سپاری بیشتری نسبت به سایر همکلاسی های خود دارند. به طوری که می توان گفت: افرادی که در کلاس ها به طور منظم حضور می یابند و بر روی یادگیری متمرکز می شوند، به قوانین مدرسه متعهد می شوند (وانگ و هولکامب، ۲۰۱۰: ۶۳۳). از طرفی، جدی ترین تبعات باواسطه یا بلاواسطه پایبندی به ارزش های

¹. Coetzee

². Mohammadi, Shokri & Sepamansor

³. Wang & Holcombe

اخلاقی برشمرده شده، بازداری بی صداقتی و تقلب علمی و تحصیلی است (آلن و فیلیپس، ۲۰۱۱: ۳۲۳؛ گل پرور، ۱۳۸۹: ۲۵). لذا دانش آموزان خود تنظیم گر به دلیل تلاش شخصی، رفتارهای مثبت تعهد و صداقت که از موارد اخلاق تحصیلی است، بیشتر تکیه می کنند. در نتیجه ی رفتارهای مثبت، در محیط های آموزشی، بهتر عمل نموده و پافشاری بیشتری در انجام تکالیف می کنند که این امر باعث افزایش درگیری تحصیلی می شود. بنابراین، اخلاق تحصیلی نقش میانجی خود را در رابطه خود تنظیمی با درگیری تحصیلی ایفا کرده است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در مسیر غیرمستقیم انگیزه پیشرفت به درگیری تحصیلی از طریق اخلاق تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های (غلامی پور و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۴۵)، (آهی و همکاران، ۱۳۹۵: ۶۹)، (سیدصالحی و یونسی، ۱۳۹۴: ۷) و (سلیمانی فر و شعبانی، ۱۳۹۲: ۸۳)، هماهنگ و همسو است. در تحلیل این یافته می توان چنین بیان نموده که (گرین وود و همکاران، ۲۰۰۲: ۳۲۸)، معتقدند انگیزش و مهارت های یادگیری مستقیماً درگیری را در تکالیف تحصیلی تحت تأثیر قرار می دهند. (مک کلند و همکاران، ۱۹۸۵: ۲) نقل از بالستروس و همکاران، ۲۰۲۳: ۲۰۲۱)، نیز معتقد است که انگیزه پیشرفت ناشی از مشوق های اولیه برای بهتر انجام دادن کارها به خاطر خود کار و نه به خاطر تحسین یا هر پاداش بیرونی دیگر است. به نظر می آید، دانش آموزان با انگیزه پیشرفت بالا و اشتیاق درونی بیشتر در کسب تحصیل، تلاش بیشتری برای یادگیری دروس انجام می دهند، به نظم در انجام کارها خود مختارند و بر روی یادگیری مطالب متمرکز می شوند. این فراگیران در راستای انگیزه بالاتر، اتکا به توانایی ها و استعداد، تلاش و پشتکار و استفاده از دسترنج خود می کنند که این امر باعث مسئولیت پذیری، صداقت، راستی و تعهد که از جمله موارد در حوزه اخلاق تحصیلی است، می شود. این مساله به تبع نیز حمایت انگیزه بیرونی توسط دوستان و معلمان را به دنبال خواهد داشت که می تواند نیز برانگیزاننده باشد و دانش آموزان را بیش از پیش به سمت احترام به آموزه های اخلاقی در تحصیل و کسب موفقیت در امور درسی سوق دهد. ادامه این روند در دانش آموزان ایجاد انگیزه بیشتری نموده و مشغولیت و درگیری تحصیلی را در آن ها، دوچندان می کند. در نتیجه انگیزه پیشرفت به واسطه ی اخلاق تحصیلی بردرگیری تحصیلی

¹. Alleyne & Phillips

². McClelland, Atkinson, Clark & Lowell

³. Ballesteros, Esquivel, Moreno, García & Cerrillo

تأثیرگذارتر است؛ یعنی اخلاق تحصیلی نقش میانجی گری خود را در رابطه ی بین انگیزه پیشرفت به درگیری تحصیلی، ایفا نموده است.

نتایج یافته ها در بررسی فرضیه اول تعدیلگر نشان داد که متوسط پیشرفت تحصیلی رابطه بین خود تنظیمی به درگیری تحصیلی را تعدیل نمی کند. اگر چه با بررسی برون دادهای پژوهشی، مطالعه ای که نقش تعدیلگر متوسط پیشرفت تحصیلی را در رابطه با خود تنظیمی به درگیری تحصیلی، مورد بررسی قرار دهد، یافت نشد؛ اما پژوهش هایی به طور مستقیم در ارتباط با متغیرهای در این فرضیه در نتایج یافته های (مستن، ۲۰۱۴: ۱۰۱۸)، (پورتیلا و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۹۱۵)، (کاسوسو هولگادو و همکاران، ۲۰۱۳: ۱)، (زیمرن و شانک، ۲۰۰۴: ۳۲۳) و (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۹)، انجام شده است. در تحلیل این یافته می توان این چنین گفت که از نظر (شریفی و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۵۷)، دانش آموزانی که خودتنظیم هستند، خود دارای انگیزه های درونی و ذاتی خودتنظیمی و پیشرفت هستند. به عبارتی این دانش آموزان دارای شاخص های انگیزشی و شناختی می باشند؛ بنابراین این امر باعث می شود، بتوانند برنامه هایشان را سازماندهی و مدیریت کنند و هنگام درگیری در یک تکلیف، راهبردهای موفق را انتخاب کنند که این امر باعث درگیری تحصیلی بیشتر در آن ها می شود. به عبارتی خودتنظیمی و درگیری تحصیلی در راستای هم می باشند و نقش متغیر پیشرفت تحصیلی بر رابطه بین این دو متغیر، الزاماً تأثیرگذار نیست؛ لذا متغیر پیشرفت تحصیلی در رابطه بین خودتنظیمی به درگیری تحصیلی نقش تعدیل کننده ندارد.

بررسی دیگر از نتایج یافته ها در فرضیه تعدیلگر نشان داد که متوسط پیشرفت تحصیلی رابطه بین انگیزه پیشرفت به درگیری تحصیلی را تعدیل نمی کند. اگر چه با بررسی برون دادهای پژوهشی، مطالعه ای که نقش تعدیلگر متوسط پیشرفت تحصیلی را در رابطه با انگیزه پیشرفت به درگیری تحصیلی، مورد بررسی قرار دهد، در دسترس پژوهشگر قرار نگرفت؛ اما پژوهش هایی در ارتباط با متغیرهای فرضیه به طور مستقیم، در نتایج یافته های (کلاسن، ۲۰۱۰: ۱۹)، (زیمرن و شانک، ۲۰۰۴: ۳۲۳)، (نصیری، ۱۳۹۷: ۱۰۵) و (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۵۹)، صورت گرفته است. در تحلیل و تبیین این یافته می توان گفت که انگیزش به عنوان وسیله ی آمادگی روانی یک پیش نیاز یادگیری محسوب می شود و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است. اگر دانش آموزان نسبت به درس بی علاقه باشند و از انگیزه ی سطح پایینی برخوردار باشند تکالیف خود را با جدیت انجام نخواهند داد (غریبی و

بهاری، ۱۳۹۴: ۶۱). از طرفی زمانی که انگیزش پیشرفت دانش آموزان بالا باشد، برای غلبه بر مشکلات یادگیری از مهارت هایی همچون پرسش از معلم، همکلاسی ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره ی مسئله و راه حل های مسئله استفاده می کنند. این دانش آموزان به صورت بسیار فعال در فعالیت های کلاسی درگیر می شوند (گیلبرت و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۷۲). بنابراین، محتمل است که هرگاه دانش آموزان از انگیزش پیشرفت بیشتری برخوردار باشند، بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف می شوند؛ به عبارتی انگیزه پیشرفت و درگیری تحصیلی در یک جهت عمل می کنند که با حضور یکی از این دو متغیر، متغیر دیگر تحت تاثیر قرار می گیرد که لزوماً ضرورت چندانی بر حضور نقش متغیر پیشرفت تحصیلی نیست؛ لذا متغیر پیشرفت تحصیلی رابطه بین انگیزه پیشرفت به درگیری تحصیلی را تعدیل نمی کند.

بررسی دیگر از نتایج یافته ها در فرضیه تعدیلگر نشان داد که متوسط پیشرفت تحصیلی رابطه بین اخلاق تحصیلی به درگیری تحصیلی را تعدیل می کند. اگر چه نیز، مطالعه ای که نقش تعدیلگر متوسط پیشرفت تحصیلی را در رابطه با اخلاق تحصیلی به درگیری تحصیلی، مورد بررسی قرار دهد، یافت نشد؛ اما پژوهش هایی در ارتباط با متغیرهای فرضیه، در نتایج یافته های (چودزیکا زاپالا، ۲۰۱۴: ۷۵)، (علیزاده و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۵۹)، (سبزیان، ۱۳۹۸: ۱۳۱)، (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۹) و (گل پرور، ۱۳۸۹: ۲۵)، انجام شده است. در تبیین این یافته می توان چنین بیان نمود، دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی بالاتری داشته و موفقیت بهتری کسب می کنند، خودتنظیمی بیشتری دارند، به عبارتی دیگر، دانش آموزان موفق، خودتنظیم گردند و برنامه ها و رفتارشان را در جهت اهداف برنامه ریزی شده کنترل می کنند. رویکرد اخلاقی نیز، به عنوان یکی از مهمترین رویکردها در قلمرو برنامه ریزی درسی به شمار می آید و می تواند ابزاری مؤثر در جهت رشد، توسعه فضایل اخلاقی و مهارت های اجتماعی فراگیران باشد و آن ها را برای رویارویی با مسائل و موضوعات جدید آماده سازد (مداحی سوم، ۱۴۰۲). در همین راستا اخلاق و پایبندی به اصول اخلاقی در حوزه مسائل تحصیلی، حائز اهمیت است و در کنار آن باید حس مسئولیت پذیری را در دانش آموزان به وجود آورد؛ به عبارت دیگر مسئولیت تعهدی است که انسان در قبال امری می پذیرد و کسی که کاری به او واگذار شده است، پیامد آن به عهده اوست (سرتو، ۱۹۸۹). این مسئولیت پذیری در دانش آموزان خودتنظیم بیشتر است و به دلیل آن که باور به توانایی ها، تلاش های شخصی و دسترنج خود دارند، تعهد و پایبندی بیشتری

در اخلاق تحصیلی، نشان می دهند؛ بنابراین، متوسط پیشرفت تحصیلی، بر رابطه ی بین خود تنظیمی با اخلاق تحصیلی، نقش تعدیل کننده دارد.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، بدین گونه نتیجه گیری می گردد که می توان نقش خود تنظیمی و انگیزه پیشرفت بر درگیری تحصیلی را به واسطه ی متغیر اخلاق تحصیلی، کنترل نمود و بهبود بخشید و پیشرفت تحصیلی نیز نقش تعدیلگری در مسیر اخلاق تحصیلی به درگیری تحصیلی را ایفا می نماید. از طرفی خودتنظیمی و انگیزش عامل شناختی اثرگذار بر عملکرد و رفتارهای فردی می باشند که بطور بخصوصی بر نوع فعالیت هایی که افراد انتخاب می کنند و سطح درگیری شان در فعالیت یا میزان پافشاری در انجام آن ها و نتیجه اعمال، اثر می گذارد (پاسکووا، ۲۰۰۷: ۲۴۵؛ به نقل از حیدری و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین پیشنهاد می گردد که دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت و معلمان مدارس، با برنامه ریزی هایی جهت برگزاری دوره های آموزشی بیشتر و مؤثرتر، برای معلمان و دانش آموزان در راستای افزایش خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت از طریق اخلاق تحصیلی، به بهبود درگیری تحصیلی دانش آموزان، کمک نمایند. همچنین با توجه به این که دانش آموزان با تغییرات بلوغ در دوران نوجوانی دچار مشکلاتی می شوند و در محیط آموزشی مدرسه با عوامل مختلفی جهت یادگیری در کسب تحصیل مواجه هستند؛ می توان با هدایت صحیح در شناخت فرایندهای شناختی، عاطفی و رفتاری لازم، انگیزه و محرک لازم برای درگیر شدن و به اتمام رساندن موفقیت آمیز تکالیف و رسیدن به یک هدف آموزشی یا دستیابی به درجه ی معینی از شایستگی براساس تعهد، صداقت و اخلاق تحصیلی را در آن ها ایجاد نمود.

منابع

احمدی، غلامعلی. اوضاعی، نسرين و گودرزی، ماندانا. (۱۳۹۸). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. **نشریه راهبرد های آموزش در علوم پزشکی**، ۱۲ (۵)، ۱۹-۲۸.

آهی، قاسم. منصورى، احمد. درتاج، فریبرز. دلاور، علی و ابراهیمی قوم، صغری. (۱۳۹۵). مدل یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموز. **مجله دستاوردهای روان شناختی**، ۲۳ (۲)، ۶۹-۹۰.

برزگر برفروبی، کاظم. (۱۳۹۳). ارتباط عوامل فردی و موقعیتی با تقلب دانش آموزان پایه ی پنجم ابتدایی. **فصلنامه روانشناسی مدرسه**، ۳ (۳)، ۶-۲۰.

پیرانی، عارف. یاراحمدی، یحیی. احمدیان، حمزه و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۷). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره ی متوسطه دوم شهر ایلام. **فصلنامه ی نوآور ی های آموزشی**، ۱۷ (۶۷)، ۱۴۹-۱۷۲.

حسینی، سید مهدی. همت فرد، حکمت الله. اصفهانی، پروانه و مرادپور، ایمان. (۱۳۹۴). بررسی وضعیت سلامت روان و ارتباط آن با اعتیاد به اینترنت دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد شهرستان چرام. **مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار**، ۲۲ (۲)، ۴۸۱-۴۸۹.

حیات بخش، سحر. انتصارفومنی، غلامحسین. حجازی و مسعود. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش شیوه های حل مسأله گروهی بر اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. **نشریه آموزش پرستاری**، ۹ (۴)، ۳۱-۴۰.

حیدری، فریبا. نقی پور، لیللا. کریمی، هنگامه و حیدری، حمید. (۱۳۹۶). تأثیر انگیزش و درگیر نمودن دانش آموزان در تثبیت یادگیری و تدریس. سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان شناسی ایران قم، **مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی**. <https://civilica.com/doc/647626>

خالقی، سمانه. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر مسئولیت پذیری و اخلاق تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی. به راهنمایی: مهدیه رحمانیان، **دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات شاهرود**، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی عمومی، ۱۴۸-۱.

رضانی، ملیحه. خامسان، احمد و راستگو مقدم، میترا. (۱۳۹۷). رابطه ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلّم و درگیری تحصیلی: نقش واسط های خودتنظیمی تحصیلی. **فصلنامه ی نوآوری های آموزشی**، ۱۷(۶۸)، ۱۰۷-۱۲۴.

رضانی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶) شاخص های روانسنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو: ۲۰۱۳ با معرفی درگیری عاملی. **فصلنامه اندازه گیری تربیتی**، ۸(۲۹)، ۸۵-۲۰۴.

زاهد، عادل. رجبی، سعید و امیدی، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. **مجله ی ناتوانی های یادگیری**، ۲(۱)، ۴۳-۶۲.

سبزیان، سعیده. قدم پور، عزت اله و میردریکوند، فضل الله. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. **مجله ی روانشناسی مدرسه**، ۸(۴)، ۱۳۱-۱۵۵.

سلیمانی فر، امید و شعبانی، فرزانه. (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز. **مجله مطالعات روانشناسی تربیتی**، ۱۰(۱۷)، ۸۳-۱۰۴.

سیدصالحی، محمد و یونسی، جلیل. (۱۳۹۴). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی های شخصیتی: مدل سازی معادلات ساختاری. **فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی**، ۳(۹)، ۷-۲۰. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۴). **روانشناسی پرورشی نوین - روانشناسی یادگیری و آموزش**. تهران: نشر دوران.

شیرزادی، محمدمهدی و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۸). آداب اخلاقی تحصیل • نقش واسطه ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب گریزی تحصیلی. **روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری**، ۱۶(۱)، ۵۱-۵۹.

صیادپور، زهره و صیادپور، مرجان. (۱۳۹۶). تاثیر یادگیری مشارکتی بر اضطراب و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. **پژوهش در نظام های آموزشی**، ۱۱(۳۹)، ۹۷-۱۱۲.

ظهره وند، راضیه. (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی آن ها. **مجله روانشناسی مدرسه**، ۶(۳)، ۴۶-۷۲.

عباسی، معصومه. خادمی، ملوک و نقش، زهرا. (۱۳۹۴). رابطه نگرش مذهبی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان به واسطه نقش خودکارآمدی. **نشریه فرهنگ در دانشگاه اسلامی**، ۵ (۴)، ۵۵۹-۵۷۲.

عبدی، هادی. هاشمیان، کیانوش و ابوالعالی، خدیجه. (۱۳۹۴). پیش بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و خود تنظیمی تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم. **پژوهشنامه تربیتی**، ۱۰ (۴۴)، ۱۱۱-۱۲۸.

علیزاده، زهرا. دهقان، فاطمه و پروانه، الهام. (۱۳۹۸). رابطه خود تنظیمی تحصیلی و هوش اخلاقی با پیشرفت تحصیلی. **فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری**. ۱۶ (۳)، ۱۵۹-۱۶۲.

غریبی، حسین و بهاری، کیسان. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت حل مساله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش آموزان. **نشریه علمی - پژوهشی آموزش و ارزشیابی**، ۸ (۳۲)، ۶۱-۷۸.

غلامی پور، مژگان. توحیدی، افسانه و عسکرزاده، قاسم. (۱۳۹۸). امید تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و انگیزه تحصیلی با نقش واسطه ای خوش بینی تحصیلی دانش آموزان دختر متاهل، **فصلنامه آموزش در علوم انتظامی**. ۶ (۲۱)، ۱۴۵-۱۷۲.

کریمی، رامین. (۱۳۹۴). **راهنمای آسان تحلیل آماری در SPSS**. تهران: انتشارات هنگام.

کهریزی، سمیه. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی و رضایت از زندگی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر سال سوم دوره متوسطه شهر کرمانشاه. **نشریه روانشناسی مدرسه**، ۲ (۲)، ۱۰۷-۱۲۳.

گل پرور، محسن. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی عدالتی آموزشی با فریب کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری. **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۱۱ (۳۷)، ۵۱-۶۷.

گل پرور، محسن. (۱۳۸۹). بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی - تحصیلی دانشجویان. **فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی**، ۵ (۴)، ۲۵-۴۱.

مداحی سوم، فهیمه. (۱۴۰۲). **برنامه ریزی درسی با رویکرد اخلاقی**. اولین همایش بین المللی جامعه شناسی، علوم اجتماعی و آموزش و پرورش با رویکرد نگاهی به آینده،
<https://civilica.com/doc/1782747>

مهبوبی قراماخر، محمود. خضری مقدم، نوشیروان و فضیلت پور، مسعود. (۱۳۹۴). رابطه هویت اخلاقی فردی با عدم صداقت تحصیلی. **اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران**، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

نریمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۲). اثربخشی توان بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی. **فصلنامه ناتوانی**

های یادگیری، ۲ (۳)، ۹۱-۱۱۵.

نصیری، فریبا. (۱۳۹۷). رابطه خودتنظیمی تحصیلی و انگیزه پیشرفت با فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه مدارس دولتی منطقه ۲ شهر قزوین. **فصلنامه مطالعات روانشناسی و**

علوم تربیتی، ۴ (۲)، ۱۰۵-۱۱۹.

یاسمی نژاد، پریرسا. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش هوش اخلاقی بر مسئولیت پذیری، همدلی هیجانی، اخلاق تحصیلی و بخشودگی بین فردی دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه. رساله دکترای روانشناسی

گرایش تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، **دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی**، ۱۹۶-۲.

Aksan, N. (2009). **A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated learning**. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 896-901.

Alleyne, P., & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: An extension to the theory of planned behaviour. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 323-338.

Ames, C., & Archer, J. (1988). **Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes**. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). **Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct**. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). **Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument**. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445.

Atasoy, V. (2015). **The role of achievement goal orientations and interest on metacognitive strategy use of preservice science teachers**. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 4-15.

Azevedo, R. (2009). **Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion**. *Metacognition and Learning*, 4(1), 87-95.

Ballesteros, L. A. A., Esquivel, F. A., Moreno, S. E. R., García, S. J. A., & Cerrillo, M. A. R. (2023). **Motivation and leadership in higher**

education. *Revista Caribeña De Ciencias Sociales*, 12(5), 2021–2034.
<https://doi.org/10.55905/rcssv12n5-002>

Berger, J.-L., & Karabenick, S. A. (2011). **Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms.** *Learning and instruction*, 21(3), 416-428.

Beshlideh, K. (2012). **Research methods and statistical analysis of research examples using SPSS and AMOS.** Iran: Publication of Ahvaz.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, 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.

Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). **A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning.** *British journal of educational psychology*, 68(3), 309-319.

Bull, S., & Kay, J. (2016). **SMILI: A framework for interfaces to learning data in open learner models, learning analytics and related fields.** *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(1), 293-331.

Burney, L. L., Henle, C. A., & Widener, S. K. (2009). **A path model examining the relations among strategic performance measurement system characteristics, organizational justice, and extra-and in-role performance.** *Accounting, organizations and society*, 34(3-4), 305-321.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). **Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education.** *Personality and individual differences*, 29(6), 1057-1068.

Camahalan, F. M. G. (2006). **Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children.** *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-206.

Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). **The association between academic engagement and achievement in health sciences students.** *BMC medical education*, 13(1), 1-7.

Certo, S. C. (1989). **Principles of modern management: Functions and systems.** Allyn and Bacon. 4 ed., Vol. 1. 646 pages.

Chandra Kala, P., & Shirlin, P. (2017). **A study on achievement motivation and socio economic status of college students in tirunelveli district.** *International Journal of Research-Granthaalayah*, 5(3), 57-64.

Chudzicka-Czupala, A. (2014). **Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland.** Polish Journal of Applied Psychology, 12(1), 75-98.

Coetzee, L. R. (2011). **The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State University of South Africa Pretoria, South Africa.**

Cole, J., Logan, T., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. Drug and alcohol dependence, 113(1), 13-20.

Crossbourne, T.-A. A. (2018). **Do Faculty In-Class Incivility Behaviors Predict Type of Out-of-Class Interactions Between Faculty and Students?** Western Kentucky University.

Cunningham, M., & Swanson, D. P. (2010). Educational resilience in African American adolescents. The Journal of Negro Education, 79(4), 473-487.

Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). **The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies.** Educational Psychology Review, 33(2), 489-533.

Fan, W. (2011). **Social influences, school motivation and gender differences: an application of the expectancy- value theory.** Educational Psychology, 31(2), 157-175.

Fredricks, A. J., (2015). **Academic Engagement.** Elsevier Ltd. Connecticut College, New London, CT, USA.

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). **The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments.** In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 763–782). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). **Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization.** Teaching and Teacher Education, 18(6), 675-686.

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). **Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective.** Gifted Child Quarterly, 54(4), 263-272.

Gaskin, J. (2020). **Structural Equation Modeling.** pub. MyEducator.

Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). **Academic motivation, self-concept, engagement, and**

performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122.

Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). **Academic engagement: current perspectives in research and practice.** *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.

Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016). **Understanding student engagement with research: A study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation.** *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187.

Herges, R. M., Duffied, S., Martin, W., & Wageman, J. (2017). **Motivation and achievement of middle school mathematics students.** *The Mathematics Educator*, 26(1), 83-106.

Hermans, H. J. (1970). **A questionnaire measure of achievement motivation.** *Journal of applied psychology*, 54(4), 353-363.

Hwang, S., Waller, R., Hawes, D. J., & Allen, J. L. (2020). **Callous-unemotional traits and antisocial behavior in South Korean children: Links with academic motivation, school engagement, and teachers' use of reward and discipline.** *Journal of abnormal child psychology*, 48(9), 1183-1195.

Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). **Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling.** *Structural equation modeling*, 10(3), 333-351.

Keyser, J. N., & Viljoen, M. C. (2015). **Self-regulated learning as predictor of academic performance.** *Journal for New Generation Sciences*, 13(3), 87-100.

Kim, S.-i., Reeve, J., & Bong, M. (2016). **Introduction to motivational neuroscience.** In *Recent developments in neuroscience research on human motivation*, Emerald Group Publishing Limited. 9,1-19.

Kirmizi, O. (2013). **Investigating self-regulated learning habits of distance education students.** *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 161-174.

Klassen, R. M. (2010). **Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities.** *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.

Kline, R. B. (2023). **Principles and practice of structural equation modeling.** Th ed, Guilford publications, 494 pages.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). **Determining sample size for research activities.** *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.

Kurukkan, A. (2016). **Self-Regulated Learning: A Motivational Approach for Learning Mathematics**. Online Submission, 5(3), 60-65.

Lee, K. (2010). **Do early academic achievement and behavior problems predict long-term effects among Head Start children?** Children and Youth Services Review, 32(12), 1690-1703.

Lind, E. A., & Van den Bos, K. (2002). **When fairness works: Toward a general theory of uncertainty management**. Research in organizational behavior, 24, 181-223.

Masten, A. S. (2014). **Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science**. Journal of Youth and Adolescence, 43(6), 1018-1024.

McClelland, D. C. (1985). **How motives, skills, and values determine what people do**. American psychologist, 40(7), 812-825.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). **A scoring manual for the achievement motive**. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 179-204). New Jersey: Van Nostrand Company, Inc.

Mohammadi A, Shokri O, Sepamansor M. (2018). **Relationship between personality traits and academic unethical behaviors: the mediating role of cognitive appraisal processes**. Ethics in Science and Technology; 13 (1):164-176. (In Persian).

Muola, J. M. (2010). **A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils**. Educational Research and Reviews, 5(5), 213-217.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). **Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice**. Theory and research in Education, 7(2), 133-144.

Pašková, L. (2007). **Gender differences in achievement motivation**. The new educational review, 13(3-4), 245-252.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). **Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance**. Journal of educational psychology, 82(1), 33.

Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). **An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality**. Child development, 85(5), 1915-1931.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). **Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models**. Behavior research methods, 40(3), 879-891.

Reeder, M. C. (2010). **The role of trait achievement motivation and ability in predicting academic performance trajectories**. Michigan State University. Psychology. 185 pages

Reeve, J. (2013). **How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement**. Journal of educational psychology, 105(3), 579-595. DOI: 10.1037/a0032690.

Reshvanloo, F. T., & Hejazi, E. (2014). **Perceived parenting styles, academic achievement and academic motivation: A causal model**. Int J Educ & Appl Sci, 1(2), 94-100.

Rezvan, S., Ahmadi, S., & Abedi, M. (2006). **The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students**. Counselling Psychology Quarterly, 19(4), 415-428.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). **Social origins of self-regulatory competence**. Educational psychologist, 32(4), 195-208.

Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). **Motivation in Education 3rd ed Upper Saddle River**. In: NJ: Pearson. 3rd ed. 433 pages.

Shaari, A., Mohd. Yusoff, N., Ghazali, I., Osman, R., & Dzahir, N. (2014). **The Relationship between Lecturers' Teaching Style and Students' Academic Engagement**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 118, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.>

Sharifi HP, Sharifi N, Tangestani Y.(2013). **Prediction of Educational Improvement Based on Self-Efficacy, Self- Regulation And Creativity of Students In Islamic Azad University. Roudehen Branch**. Educational Administration Research Quarterly. 4(4): 157-178. [Persian].

Slavin, R. E. (2018). **Educational psychology: Theory and practice**. 12th ed. 560 pages.

Smith, R. L., Karaman, M. A., Balkin, R. S., & Talwar, S. (2020). **Psychometric properties and factor analyses of the achievement motivation measure**. British Journal of Guidance & Counselling, 48(3), 418-429.

Svoboda, R. C., Rozek, C. S., Hyde, J. S., Harackiewicz, J. M., & Destin, M. (2016). **Understanding the relationship between parental education and STEM course taking through identity-based and expectancy-value theories of motivation**. Aera Open, 2(3), <https://doi.org/10.1177/2332858416664875>.

Thomas, J. C., Segal, D. L., & Hersen, M. (Eds.). (2006). ***Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology, Vol. 1. Personality and Everyday Functioning***. John Wiley & Sons, Inc. 496 pages

Van Nuland, H. J., Dusseldorp, E., Martens, R. L., & Boekaerts, M. (2010). **Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem**. *International Journal of Psychology*, 45(4), 250-259.

Vecchione, M., Caprara, G. V., Caprara, M. G., Alessandri, G., Taberero, C., & González-Castro, J. L. (2014). **The perceived political self-efficacy scale–Short Form (PPSE-S) A validation study in three Mediterranean countries**. *Cross-Cultural Research*, 48(4), 368-384.

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). **Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school**. *American educational research journal*, 47(3), 633-662.

Zimmerman, B. J. (2002). **Becoming a self-regulated learner: An overview**. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2008). **Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects**. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). **Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect**. In *Handbook of metacognition in education*. Routledge/Taylor & Francis Group. pp. 299-315

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). **Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective**. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, pp. 323-349.

Presenting a model of academic engagement based on self-regulation and achievement motivation with the mediation of academic ethics: The moderating role of academic achievement in students of Ahvaz city

Forozan Kamangar, Behnam Makvandi, Rezvan Homaei, Saeed Bakhtiarpour, Marjan Alizadeh.

Abstract

The study aimed to present a model of academic engagement based on self-regulation and achievement motivation with the mediation of academic ethics: the moderating role of academic achievement in students. The research method was descriptive correlational and structural equation modeling. The statistical population included girl students in the second year of high school in Ahvaz in 2021, of which 358 students were selected by proportional stratified random sampling. Data collection tools were carried out using questionnaires (Bouffard Self-Regulation, 1995), (Hermans Achievement Motivation, 1970), (Rio Academic Engagement, 2013), and (Golparvar Academic Ethics, 2010). The data were analyzed in SPSS version 26 and AMOS version 26 software. The findings showed that all direct and indirect paths, self-regulation, and achievement motivation to academic engagement ($P < 0.05$), were significant. The findings also showed that the moderating role of academic achievement in self-regulation and achievement motivation to academic engagement was not significant, but academic ethics was significant in academic engagement ($P < 0.05$). Considering the results, academic ethics can have a mediating role in the relationship between self-regulation and achievement motivation to academic engagement and academic achievement and a moderating role in academic ethics to academic engagement.

Keywords: academic engagement, self-regulation, achievement motivation, academic ethics, academic achievement