



"Research article"

doi: 10.30495/JINEV.2023.1967559.2770

## The Relationship Between Academic Hope and Academic Well-Being During Virtual Education: Investigating The Mediating Role of Academic Self-Regulation<sup>1</sup>

Mohsen Arbezi<sup>2</sup>, Mahboubeh Fouladchang<sup>3\*</sup>

(Received: 2022.09.18 - Accepted: 2023.02.07)

1- This article is the independent research report of the authors.

2- Ph. D. candidate of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

3- Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

\*- Corresponding Author: foolad@shirazu.ac.ir

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of academic self-regulation in the relationship between academic hope and academic well-being. The Research design was a description of the type of correlation and the research population included all students of the higher school in Evaz city, located in the south of Fars province, among them (1281 student) 519 student (174 boys, 345 girls) were selected by convenience sampling method; And answered the questionnaires of academic hope (Khormaei & Kamari, 2017), academic well-being (Tuominen-Soini et al., 2012), and academic self-regulation (Hong & O'Neil, 2001). SPSSv16 and AMOSv24 statistical software were used to analyze the data. The results of path analysis showed that the academic hope can predict academic well-being both directly and through the mediators of academic self-regulation. academic self-regulation also directly predicts positive academic well-being. Academic hope also significantly predicts academic self-regulation. The findings of this research include new topics from both theoretical and practical dimensions. The results of this research theoretically confirmed the mediating role of academic self-regulation in the relationship between academic hope and academic well-being. Practically, it can also help students' academic well-being by promoting academic hope and teaching academic self-regulation strategies.

**Keywords:** Academic hope, Academic Wellbeing, Academic self-regulation



## رابطه امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی در دوران آموزش مجازی: بررسی نقش

### واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی<sup>۱</sup>

محسن آربزی<sup>۲</sup>، محبوبه فولادچنگ<sup>۳\*</sup>

(دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۲۷ - پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۸)

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی بود. طرح پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان اوز واقع در جنوب استان فارس بود که از بین آن‌ها (۱۲۸۱ نفر) تعداد ۵۱۹ نفر (۱۷۴ پسر، ۳۴۵ دختر) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ و به پرسشنامه‌های امید به تحصیل (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶)، خودتنظیمی تحصیلی (هانگ و اُنیل، ۲۰۰۱) و بهزیستی تحصیلی (تومنین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای آماری SPSSv16 و AMOSv24 استفاده شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم از مسیر واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین خودتنظیمی تحصیلی نیز به طور مستقیم بهزیستی تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی را نیز به صورت معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های این پژوهش از دو بُعد نظری و عملی شامل مضامین جدیدی است. نتایج این پژوهش به لحاظ نظری به تأیید نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی منجر شد. به لحاظ کاربردی نیز می‌توان با ارتقای امید به تحصیل و آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی به بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کمک نمود.

### واژگان کلیدی: امید به تحصیل، بهزیستی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی

۱- این مقاله گزارش پژوهش مستقل نویسندگان است.

۲- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۳- دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

\* نویسنده مسئول: foolad@shirazu.ac.ir

### مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهشگران حوزه تحصیلی همگام با توجه به مشکلات تحصیلی و اختلالات نوجوانان از قبیل اضطراب امتحان (استرک و استیوز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) و افسردگی (دوآرت، پینتو-گووی و رودریگز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵)؛ به نقش مؤلفه‌های مثبت همچون بهزیستی نیز توجه کرده‌اند (شک و چای<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). از آنجا که بهزیستی شاخص مهمی برای طیفی از پیامدهای آموزشی همچون موفقیت تحصیلی (کاسوسو-هولگادو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳)، پیشگیری از ترک تحصیل (کوهونن، لیننمیککی و آونیو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴) و آرزوهای تحصیلی دانش‌آموزان (ویدلوند، توومینن و کوهونن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸؛ کورهونن، تاپولا، لیننمیککی و آنیو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶) به شمار می‌رود؛ و با توجه به محوریت مدرسه در زندگی نوجوانان منطقی به نظر می‌رسد که بهزیستی در رابطه با زمینه تحصیلی تعریف گردد (اکلس و روزر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). لذا سازه بهزیستی تحصیلی مفهوم‌سازی گردید و مورد توجه گسترده پژوهشگران قرار گرفت (نایر، دلگادو، ویلر و توماس<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱؛ سلیم، لیگیتی و بیرد<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۲). پژوهش‌های پیشین در جهت تعیین مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی گام‌هایی برداشته‌اند. برای مثال کورهونن و همکاران (۲۰۱۴) خودپنداره تحصیلی<sup>۱۱</sup>، مشکل‌های یادگیری درک‌شده<sup>۱۲</sup> و فرسودگی نسبت به مدرسه<sup>۱۳</sup> را از جمله مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی می‌دانند. فیوریلی، گالیمبرتی، دی‌استاسیو، دی‌چیاچیو و آلبانیسی<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۷) نیز بهزیستی تحصیلی را شامل دو مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه و درگیری تحصیلی<sup>۱۵</sup> می‌دانند. توومینن-سوینی، سلملا-آرو و نیمی‌ویرتا<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۲) نگاه جامع‌تری به این سازه دارند؛ و علاوه بر فرسودگی نسبت به مدرسه و درآمیزی با تکالیف مدرسه<sup>۱۷</sup>، ارزش مدرسه<sup>۱۸</sup> و رضایت از تحصیل<sup>۱۹</sup> را نیز از مؤلفه‌های

1. Strack & Esteves
2. Duarte, Pinto-Gouveia, & Rodrigues
3. Shek & Chai
4. Casuso-Holgado et al.
5. Korhonen, Linnanmäki, & Aunio
6. Widlund, Tuominen, & Korhonen
7. Korhonen, Tapola, Linnanmäki, & Aunio
8. Eccles & Roeser
9. Nair, Delgado, Wheeler, & Thomas
10. Saleem, Legette, & Byrd
11. Academic self-concept
12. Perceived learning difficulties
13. School burnout
14. Fiorilli, Galimberti, De Stasio, Di Chiacchio, & Albanese
15. Academic engagement
16. Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta
17. Schoolwork engagement
18. School value
19. Satisfaction with educational choice

بهزیستی تحصیلی می‌دانند. در این پژوهش از مدل بهزیستی تحصیلی تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) بهره گرفته شده است؛ چرا که این مدل علاوه بر این که مؤلفه‌های هیجانی و رفتاری مثبت (همچون درگیری تحصیلی) و منفی (همچون فرسودگی نسبت به مدرسه) را در بر می‌گیرد؛ بر انتظار - ارزش فراگیران (ارزش مدرسه) و وضعیت هیجانی و ارزیابی آنان نسبت به وضعیت تحصیلی خود (رضایت از تحصیل) نیز توجه می‌کند.

هر یک از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی موجود در مدل تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) به صورت جداگانه تعریف شده و مورد توجه پژوهشگران آموزشی قرار گرفته است. برای مثال، فرسودگی نسبت به مدرسه به عنوان کاهش توانمندی روان‌شناختی ناشی از قرار گرفتن طولانی‌مدت در معرض استرس‌ها و فشارهای تحصیلی برای دستیابی به موفقیت توصیف می‌شود (دای‌چیاچیو، دی‌استاسیو و فیوریلی، ۲۰۱۶). سلملا-آرو و ریڈ<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) فرسودگی را پیامد خواسته‌های مدرسه، نگرش‌های بدبینانه نسبت به مدرسه و احساس عدم شایستگی تحصیلی می‌دانند. نتایج پژوهش‌ها حاکی از پیامدهای منفی فراوان فرسودگی تحصیلی در بین فراگیران است (والبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴؛ مادیگان و کوران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱)؛ که از جمله آن‌ها می‌توان به اختلال‌های شناختی و جسمی (مای، بائر و فینچام<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵؛ مای، سانچز-گونزالس و فینچام<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵) اشاره کرد. پژوهشگران معتقدند که در صورت عدم تشخیص زودهنگام فرسودگی تحصیلی ممکن است چالش‌های جدی‌تر برای بهداشت روان همچون افسردگی<sup>۷</sup> و اعتیاد<sup>۸</sup> و پس از آن پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تر رخ دهد (باسک و سلملا-آرو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳؛ تومینین-سوینی و سلملا-آرو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴؛ سلملا-آرو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۷). درآمیزی با کار مدرسه به عنوان دیگر مؤلفه بهزیستی تحصیلی نیز به عنوان داشتن احساس مثبت مرتبط با تحصیل و برخورداری از نشاط<sup>۱۲</sup>، وقف شدن<sup>۱۳</sup> و جذب شدن<sup>۱۴</sup> به هنگام انجام امور تحصیلی تعریف می‌شود (سلملا-آرو و اپادیایا<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۰). نشاط به معنی داشتن سطح بالای انرژی به هنگام مطالعه،

1. Di Chiacchio, De Stasio, & Fiorilli
2. Salmela-Aro & Read
3. Walburg
4. Madigan & Curran
5. May, Bauer, & Fincham
6. May, Sanchez-Gonzalez, & Fincham
7. Depression
8. Addiction
9. Bask & Salmela-Aro
10. Tuominen-Soini & Salmela-Aro
11. Salmela-Aro
12. Vigor
13. Dedication
14. Absorption
15. Salmela-Aro & Upadyaya

علاقه به وقت گذاشتن برای تکالیف تحصیلی و همچنین استفاده از راهبردهای مؤثر برای حل مشکل‌های تحصیلی است. همچنین وقف شدن نیز شامل داشتن احساس اشتیاق نسبت به فرآیند و نتایج یادگیری است. در حالی که جذب به معنای تمرکز کامل و درگیر شدن در مطالعه است؛ به گونه‌ای که جدا شدن از آن دشوار باشد. درآمیزی با کار مدرسه اغلب بهترین پیش‌بینی‌کننده یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان تلقی می‌شود (بوچ، هلر، بوچ، فرید و استید<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). به گفته کوه<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) نتیجه‌ای که از اکثر پژوهش‌ها مربوط به درگیری تحصیلی به دست می‌آید؛ این است که سطوح بالای درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی بهتر، فرسودگی کمتر و میزان پایداری بیشتر همراه است. ارزش مدرسه که مؤلفه دیگر بهزیستی تحصیلی است؛ به میزان اهمیت تحصیل نسبت به سایر فعالیت‌ها در خزانه شناختی فراگیر اشاره دارد (اکلس و ویگفیلد<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). نظریه‌پردازان نظریه انتظار - ارزش بیان می‌کنند که انتخاب<sup>۴</sup>، پایداری<sup>۵</sup> و عملکرد<sup>۶</sup> افراد را می‌توان براساس باورهایشان نسبت به انجام موفقیت‌آمیز تکلیف و ارزشی که برای آن فعالیت‌ها هستند تبیین کرد (اکلس و ویگفیلد، ۲۰۲۰). لذا دانش‌آموزانی که تحصیل و فعالیت‌های مرتبط با آن، از ارزش بالایی نزد آن‌ها برخوردار است، پیگیری بیشتری در امور تحصیلی دارند؛ عملکرد بهتری خواهند داشت و رضایت بیشتری از تحصیل تجربه خواهند کرد (دمنیچ-بتروت، آبلان-روزلو و گومز-آرتیگا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷). رضایت از مدرسه نیز به هیجان‌های مثبتی که دانش‌آموز نسبت به مدرسه و برنامه‌های تحصیلی دارد گفته می‌شود (مارچیندو، مارچیندو و لاسیترا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). جدیدیان و دافی<sup>۹</sup> (۲۰۱۲) نیز رضایت از مدرسه را عمدتاً رضایت فرد از برنامه‌ها و کلاس‌های مدرسه تعریف می‌کنند. سطوح بالای رضایت تحصیلی با عملکرد تحصیلی بهتر (دیکانی و افرا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶) و افزایش انگیزش تحصیلی همراه است (استوکالینا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۲؛ ۲۰۱۴).

علاوه بر نتایج پژوهش‌های پیشین که نشان می‌دهند کاهش بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان می‌تواند پیامدهای ناخوشایندی را در پی داشته باشد؛ گزارش‌های پژوهشگران حاکی از افزایش فرسودگی تحصیلی و تحت تأثیر قرار گرفتن بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان در شرایط آموزش مجازی در دوران همه‌گیری

1. Burch, Heller, Burch, Freed, & Steed
2. Kuh
3. Eccles & Wigfield
4. Choice
5. Persistence
6. Performance
7. Doménech-Betoret, Abellán-Roselló, & Gómez-Artiga
8. Marchiondo, Marchiondo, & Lasiter
9. Jadidian & Duffy
10. Dhaqane & Afrah
11. Stukalina

بیماری کووید-۱۹ است (برای مثال بنگرید به اسویندیتیر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ مورنو-فرناندز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). برای مثال، وانگ، بو، لی، سونگ و لی<sup>۳</sup> (۲۰۲۱) درصد قابل توجهی از فرسودگی تحصیلی (مؤلفه بهزیستی تحصیلی) را در بین یادگیرندگان در همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ گزارش کردند. لذا به منظور تبیین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در شرایط آموزش مجازی بنظر می‌رسد تلاش برای شناسایی توانمندی‌های درون‌فردی قابل پرورش که از طریق آن‌ها بتوان به بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کرد، اهمیت و ضرورت داشته باشد. چرا که با ایجاد آن توانمندی‌ها می‌توان تا حدودی به بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کرد. همچنین توجه به پیشایندهای درون‌فردی از این جهت که یادگیرندگان بر آن دسته از عوامل کنترل بیشتری دارند، می‌تواند مؤثرتر باشد.

با توجه به اهمیت بهزیستی تحصیلی و هر یک از مؤلفه‌های آن که به تنهایی طیفی از پیامدهای مثبت و منفی را در پی دارد؛ پژوهشگران روان‌شناسی تربیتی برای پیش‌بینی و تبیین این سازه حائز اهمیت به پژوهش‌هایی پرداختند. به طور کلی نتایج حاصل از پژوهش‌های قبلی که به شناسایی پیشایندهای بهزیستی تحصیلی پرداختند را می‌توان در دو مقوله پیشایندهای درون‌فردی و موقعیتی تقسیم‌بندی کرد. عملکرد تحصیلی (کوهنون و همکاران، ۲۰۱۴)، اهداف پیشرفت و هیجانانگیز پیشرفت (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲؛ حکمی و شکری، ۱۳۹۴)، باورهای انگیزشی (بیکر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴)، دانش فراشناختی و استفاده از راهبردهای مؤثر از جمله کمک‌طلبی تحصیلی (قنبری‌طلب، شیخ‌الاسلامی، فولادچنگ و حسین‌چاری، ۱۳۹۸)، توانمندی‌های فردی همچون سطوح مختلف شایستگی از جمله شایستگی اجتماعی، هیجانی، شناختی، رفتاری و اخلاقی<sup>۵</sup>، تاب‌آوری<sup>۶</sup>، خودتعیین‌گری<sup>۷</sup> و خودکارآمدی<sup>۸</sup> (شک و چای، ۲۰۲۰؛ کوهن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶؛ مرادی، ۱۳۹۶)، سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی (آزادیان‌بجنوردی، بختیارپور، مکوندی، احتشام‌زاده، ۱۳۹۹)، استرس تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی (حسن‌پور، سلطانی، زین‌الدینی‌میمند و منظری‌توکلی، ۱۳۹۹) از جمله عوامل درون‌فردی هستند که پژوهش‌های گذشته توانایی آن‌ها را در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی مورد تأیید قرار داده است. جو تبعیض‌آمیز محیط آموزشی و حمایت‌های اجتماعی والدین، همسالان و مدرسه (دی‌گرمو و مارتینز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶؛ چیرکو و ریان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۱)، ناهماهنگی

1. Sveinsdóttir et al.

2. Moreno-Fernandez et al.

3. Wang, Bu, Li, Song, &amp; Li

4. Baker

5. Social competence, Emotional competence, Cognitive competence, Behavioral competence, Moral competence

6. Resilience

7. Self-determination

8. Self-efficacy

9. Cohen

10. DeGarmo &amp; Martinez

11. Chirkov &amp; Ryan

بین ارزش‌های مدرسه و خانواده (آرن-کومار، میگلی و یوردان<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹)، جو مدرسه که شامل نظام ارزش-گذاری مدرسه<sup>۲</sup> و نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان است (راس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷)، جو روانی-اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس (هاتف و یوسفی، ۱۳۹۸) از جمله پیش‌بین‌های موقعیتی بهزیستی تحصیلی به شمار می‌روند. به طور خلاصه پیشینه پژوهشی که به بررسی پیشایندهای بهزیستی تحصیلی پرداخته‌اند را می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که پژوهشگران قبلی در بین عوامل درون‌فردی بیشتر بر نقش عوامل انگیزشی، هیجانی و توانمندی‌های فردی تمرکز داشته‌اند (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲؛ شک و چای، ۲۰۲۰)؛ و در بین عوامل موقعیتی به نقش عوامل مرتبط با بافت مدرسه و خانواده و رابطه بین آن دو پرداخته‌اند (آرن کومار و همکاران، ۱۹۹۹؛ دی‌گارمو و مارتینز، ۲۰۰۶). با وجود اهمیتی که انتظارات شناختی فراگیران در وضعیت تحصیلی آنان دارند (اکلس و ویگفیلد، ۲۰۲۰)؛ این موضوع از نگاه پژوهشگران قبلی که به شناسایی پیشایندهای بهزیستی تحصیلی پرداخته‌اند مورد غفلت قرار گرفته است. از بین سازه‌های شناختی، می‌توان به «امید» اشاره کرد. از آنجا که امید اشاره به انتظارات شناختی فرد از امکان تحقق اهداف دارد (فرانکل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲)؛ به لحاظ نظری بنظر می‌رسد می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای پیشرفت‌مدارانه و سازگارانه (همچون درگیری تحصیلی) و هیجان‌ها و نگرش‌های مثبت (همچون رضایت از تحصیل و عدم فرسودگی تحصیلی) در زمینه تحصیلی شود. لذا پژوهش حاضر با در نظر گرفتن سازه امید به تحصیل تلاشی به منظور پاسخ‌دهی به این خلاء پژوهشی است.

سازه امید که به طور کلی به معنای برداشت فرد از امکان تحقق اهداف است (فرانکل، ۱۹۹۲)؛ در زمره توانمندی‌های حیطه روان‌شناسی مثبت قرار دارد (چیونز، فلدمن، ودوارد و اسنایدر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). در رابطه با امید مفهوم‌پردازی‌های متفاوتی ارائه شده است؛ که نظریه امید اسنایدر<sup>۶</sup> (۱۹۹۵) یکی از پراستفاده‌ترین آن‌ها است. طبق مدل شناختی-انگیزشی اسنایدر (۱۹۹۵)، امید درک فرد از ظرفیت‌های خود برای ۱- تدوین و روشن‌سازی اهداف ۲- تدوین راهبردهای خاص برای دستیابی به اهداف (تفکر مسیریاب) ۳- ایجاد و حفظ انگیزه استفاده از این راهبردها (تفکر عاملی) است (اسنایدر، لویز، شوری، راند و فیلدمن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). طبق این مدل، در جهت رسیدن به هدف، مؤلفه‌های راهبردی و انگیزشی هر دو لازم هستند؛ و هیچ یک به تنهایی در دستیابی به موفقیت کافی نیست (اسنایدر و لویز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). علاوه بر نظریه امید اسنایدر (۱۹۹۵)،

1. Arunkumar, Midgley, & Urdan  
 2. School value system  
 3. Ruus et al  
 4. Frankl  
 5. Cheavens, Feldman, Woodward, & Snyder  
 6. Snyder  
 7. Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman  
 8. Snyder & Lopez

مفهوم‌پردازی‌های دیگری نیز در رابطه با امید صورت گرفته که از جمله آن‌ها نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۶) است. پکران (۲۰۰۶) امید را به عنوان یک هیجان مثبت تحصیلی معرفی می‌کند؛ که موجب افزایش انگیزه فرد در مسیر دستیابی به اهداف می‌گردد. در این مدل، تجربه هیجان امید تابع ارزیابی مثبت از دستیابی به هدف و احساس کنترل نسبی بر موقعیت است (پکران، ۲۰۱۰). اما از بین دیدگاه‌های ارائه شده، الگویی که بیشترین ارتباط را با حیطه تحصیلی دارد؛ و امید فراگیران را نسبت به تحصیل مورد توجه قرار می‌دهد، مدل امید به تحصیل است (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶). لذا در این پژوهش از این مدل بهره گرفته شد. در این مدل، امید به تحصیل به معنای انتظار کسب فرصت‌ها، مهارت‌های زندگی، شایستگی و سودمندی‌های دیگر همچون رسیدن به یک زندگی بهتر و کسب شغل مناسب از مسیر تحصیل است (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶). لذا منطقی به نظر می‌رسد که سازه امید با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی (چن، هبنر و تیان، ۲۰۲۰) و انگیزش تحصیلی بیشتر (محمدی، مسلمی و قمی، ۱۳۹۸) همراه باشد. همچنین امید به تحصیل با پشتکار و ارزش تکلیف مرتبط است (موانگی، شینیلی، سیسنوگیا و کی‌بیدی، ۲۰۱۷)؛ و فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (محمدی‌پور و رحمتی، ۲۰۱۶)؛ چرا که امید به تحصیل به لحاظ انتظارهای مثبتی که از تحصیل ایجاد می‌کند با فرسودگی تحصیلی که با نگرش‌های بدبینانه نسبت به تحصیل و مدرسه همراه است؛ در تقابل قرار می‌گیرد.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که معبود پژوهش‌هایی نیز رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی را مورد توجه قرار داده‌اند (کمری، فولادچنگ و خرمائی، ۱۳۹۹؛ زینعلی، اکبری، صادقی و مقتدر، ۱۳۹۹)؛ لیکن وجه تمایز پژوهش حاضر با پژوهش‌های مذکور توجه به نقش واسطه‌ای سازه حائز اهمیت خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی است. پژوهشگران حوزه شخصیت و منش همچون کوهن و مورس (۲۰۱۴) و لارسن، باس، ویسیمجر، سونگ و وان‌دن‌برگ<sup>۴</sup> (۲۰۲۱) همسو با منطق پژوهش حاضر اشاره می‌کنند که شناسایی مسیرها و سازوکارهای واسطه‌ای که سازه‌های مورد نظر از طریق آن‌ها می‌توانند پیامدها را پیش‌بینی کنند از اهمیت نظری بسزایی برخوردار است؛ چرا که بسیاری از صفات، منش‌ها و خصوصیات شخصیتی (همچون امید به تحصیل) از مسیرهای غیرمستقیم همچون انتخاب موقعیت، ایجاد موقعیت و یا استفاده از راهبردهای ویژه (همچون راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی) می‌توانند بر پیامدهای رفتاری، انگیزشی و هیجانی اثرگذار باشند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴؛ لارسن و همکاران، ۲۰۲۱). لذا با این منطق در پژوهش حاضر تلاش شد تا علاوه بر نقش امید به تحصیل در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی، مکانیسم‌هایی که امید به تحصیل می‌تواند از طریق آن‌ها بر بهزیستی

1. Chen, Huebner, & Tian
2. Muwonge, Schiefele, Ssenyonga, & Kibedi
3. Mohammadipour & Rahmati
4. Larsen, Buss, Wismeijer, Song, & Van den Berg



تحصیلی اثرگذار باشد نیز مورد بررسی قرار گیرد. طبق مبانی نظری امید همچون نظریه امید اسنایدر (۱۹۹۵) و مدل امید به تحصیل خرمائی و کمری (۱۳۹۶) به نظر می‌رسد امید با خودتنظیمی تحصیلی ارتباط تنگاتنگی داشته باشد. برای مثال مطابق نظریه امید اسنایدر (۱۹۹۵) فراگیران امیدوار اهدافی را برای خود متصور می‌شوند؛ و سپس براساس تفکر مسیریاب و عاملی جهت یافتن مسیرها تلاش می‌کنند و انگیزه لازم را فراهم نموده و مورد پایش قرار می‌دهند. در این میان اقدام‌های خودتنظیمی همچون برنامه‌ریزی، ساماندهی به تلاش‌ها، خودارزیابی و تغییر الگوهای رفتاری و شناختی متناسب با هدف (زیمرمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰) می‌تواند به عنوان مسیرهای واسطه‌ای در رسیدن به پیامدهای مثبت تحصیلی همچون بهزیستی تحصیلی نقش داشته باشد. همچنین مطابق مدل امید به تحصیل خرمائی و کمری (۱۳۹۶) فراگیران با نمره امید به تحصیل بالا، انتظار دارند که از طریق تحصیل بتوانند به تقویت‌کننده‌های مختلف شغلی، اجتماعی و زندگی بهتر دست یابند. به طور کلی، می‌توان اذعان داشت یکی از مسیرهای واسطه‌ای که یادگیرندگان با سطوح بالای امید به تحصیل (امید) به منظور رسیدن به اهداف خود و تجربه پیامدهای مثبت تحصیلی مورد استفاده قرار می‌دهند؛ استفاده از راهبردهای خودتنظیمی است. همسو با این استدلال، برخی از شواهد نیز بیانگر این موضوع است که خودتنظیمی به عنوان منبعی تسهیل‌کننده برای پیگیری و دستیابی به اهداف با امید رابطه دارد (هاشم‌زاده‌نهی، جاجرمی و مهدیان<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰)؛ و یادگیرندگان با سطح امید به تحصیل (یا امید) بالا به منظور تجربه پیامدهای مثبت تحصیلی از راهبردهای فراشناختی و انگیزشی خودتنظیمی تحصیلی استفاده می‌کنند (زیبن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). در واقع خودتنظیمی منابع لازم برای پیگیری اهداف طراحی شده و اجرای برنامه‌ها و مسیرهای تولید شده در اثر مؤلفه‌های امید را فراهم می‌کند؛ و وضعیت شخص را برای دستیابی به اهداف مورد انتظار هموار می‌کنند (وهس و اشمایکل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). پژوهش رتگانس و اشمیت<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) نیز نشان داد که خودتنظیمی تحصیلی توان واسطه‌گری بین انگیزش و پیامدهای مثبت تحصیلی همچون پیشرفت تحصیلی را دارد. همانطور که پیش‌تر اشاره شد امید به تحصیل نیز براساس ادبیات پژوهشی، سازه‌ای شناختی - انگیزشی محسوب می‌شود (اسنایدر، ۱۹۹۵).

خودتنظیمی به معنای توانایی ساماندهی پاسخ‌های خود در جهت اهداف شخصی است؛ که چنین فرآیندی خودکار نیست بلکه بیشتر به تلاش آگاهانه نیاز دارد (داک‌ورث و سلیگمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶؛ ص ۱۹۹). زیمرمن و کیت‌سانتس<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) معتقدند که خودتنظیمی موجب می‌شود که فراگیران بر اثربخشی و

1. Zimmerman
2. Hashemizadeh Nehi, Jajarmi, & Mahdian
3. Sieben
4. Vohs & Schmeichel
5. Rotgans & Schmidt
6. Dckworth & Seligman
7. Zimmerman & Kitsantas

سازگارانه بودن عملکرد خود نظارت داشته باشند؛ حلقه‌های خودارزیابی را در آن‌ها فعال نموده، توانایی تلاش جهت نیل به اهداف؛ رشد باورهای انگیزشی (همچون خودکارآمدی) و به طور کلی کنترل شناخت، هیجان‌ها و محیط را در دست گیرند. با توجه به اهمیت خودتنظیمی در بافت تحصیلی به منظور تجربه پیامدهای مثبت تحصیلی (زیمرن و شانک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ وهس و بایمیستر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶)؛ در چند دهه اخیر سازه حائز اهمیت خودتنظیمی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است؛ و مدل‌های مختلفی در رابطه با آن ارائه شده است (پانادرو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷)؛ که از بین آن‌ها مدل زیمرن (۲۰۰۰) و پینتریچ<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) به دلیل در نظر گرفتن فرآیندهای خاص و جزئی‌تر، توجه به جنبه‌های هیجانی و انگیزشی در فرآیند خودتنظیمی، جامعیت بیشتر و قابل درک بودن برای استفاده در فعالیت‌های تحصیلی و کلاسی بیشتر مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته است (پانادرو، ۲۰۱۷).

علاوه بر مدل‌های خودتنظیمی جامع و پراستفاده‌ای همچون مدل خودتنظیمی زیمرن (۲۰۰۰) و پینتریچ (۲۰۰۰) خرده مدل‌هایی نیز بر پایه همان مدل‌ها و با در نظر گرفتن عناصر اساسی آن‌ها ارائه شده است؛ که کمتر مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته است. یکی از مزیت‌های استفاده از این خرده مدل‌ها افزایش احتمال پاسخگویی مسئولانه مشارکت‌کنندگان پژوهش‌های مبتنی بر استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی است؛ چرا که این دسته از مدل‌ها، براساس ادبیات پژوهشی حیطه مربوط، عامل‌های اساسی‌تر را در مدل‌پردازی خود ملحوظ می‌دارند. لذا ابزارهای سنجش طراحی شده مبتنی بر خرده مدل‌ها گویه‌های کمتری دارند. از سوی دیگر، با توجه به اینکه پژوهش حاضر در شرایط همه‌گیری بیماری کرونا انجام شد؛ لذا پژوهشگر در مرحله طراحی پژوهش خود استفاده از پرسشنامه الکترونیکی را برای گردآوری داده‌ها مدنظر قرار داد. با مد نظر قرار دادن این شرایط استفاده از خرده مدل‌ها به دلیل تعداد عامل‌های کمتر و در نتیجه تعداد گویه‌های محدودتر منطقی بنظر می‌رسد. مرور ادبیات پژوهشی خودتنظیمی نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای فراشناختی و انگیزشی در اغلب مدل‌های جامع خودتنظیمی بخصوص مدل‌های پرکاربرد زیمرن (۲۰۰۰) و پینتریچ (۲۰۰۰) نقش محوری دارد (پانادرو، ۲۰۱۷). یکی از مدل‌هایی که به خوبی مؤلفه‌های فراشناختی و انگیزشی خودتنظیمی را در مدل‌پردازی خود در نظر گرفته است، مدل خودتنظیمی تحصیلی هانگ و آنیل<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) است. هانگ و آنیل (۲۰۰۱) خودتنظیمی تحصیلی را شامل استفاده از راهبردهای فراشناختی (برنامه‌ریزی<sup>۶</sup> و خودارزیابی<sup>۷</sup>) و راهبردهای انگیزشی (باورهای مربوط به

1. Zimmerman & Schunk
2. Vohs & Baumeister
3. Panadero
4. Pintrich
5. Hong & O'Neil
6. Planning
7. Self-checking

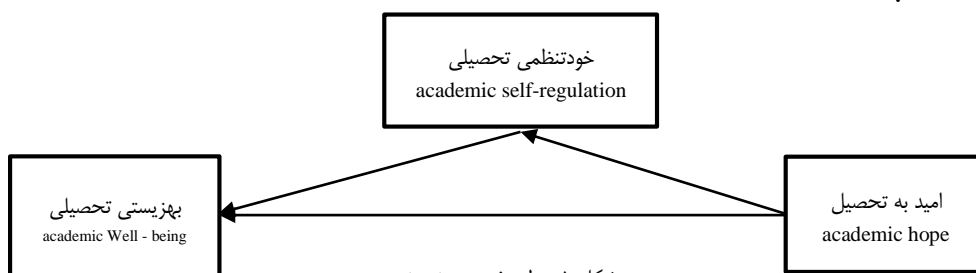
تلاش<sup>۱</sup> و خودکارآمدی<sup>۲</sup> می‌دانند. یادگیرندگان خودتنظیم از راهبردهای فراشناختی مختلفی همچون برنامه‌ریزی، سازماندهی فعالیت‌ها و تکالیف، خودآموزش‌دهی، خودنظارتی<sup>۳</sup> و خودارزیابی در مراحل مختلف فرآیند یادگیری استفاده می‌کنند (زیمرمن، ۲۰۰۰؛ پینتریچ، ۲۰۰۰). علاوه بر آن، آن‌ها از راهبردهایی به منظور تنظیم وضعیت انگیزشی خود استفاده می‌کنند؛ که از جمله آن‌ها می‌توان به باور به کارآمدی<sup>۴</sup>، خودگردانی<sup>۵</sup>، شایستگی<sup>۶</sup> خود (زیمرمن، ۲۰۰۰؛ پینتریچ، ۲۰۰۰) و مؤثر بودن تلاش و لزوم صرف تلاش برای رسیدن به موفقیت (هانگ و آنیل، ۲۰۰۱) اشاره کرد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که راهبردهای فراشناختی و انگیزشی خودتنظیمی با درگیری تحصیلی (عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، ۱۳۹۴) و موفقیت تحصیلی (سماوی و نجارپوریان، ۱۳۹۸؛ مک‌کلند و کامرون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱) مرتبط است؛ و حتی پژوهشی نشان داد که خودتنظیمی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را بیشتر از ضریب هوشی دارد (داک‌ورث و سلیگمن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵). همچنین فراگیران با خودتنظیمی بالا انگیزه بسیار بیشتری نسبت به سایر همکلاسی‌های خود دارند (ژائو و کو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵؛ تنجی، بایمیستر و بون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۴)؛ و از فرسودگی تحصیلی کمتری رنج می‌برند (خلج و سوجی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۸). به طور کلی با مرور ادبیات پژوهشی، این نتیجه حاصل می‌شود که خودتنظیمی برای پیامدهای مثبت تحصیلی نقش سازگارانه دارد (برای مثال، عباسی و همکاران، ۱۳۹۴؛ ژائو و کو، ۲۰۱۵). لذا با این نگاه بدست آمده از ادبیات، می‌توان فرض اثرگذاری خودتنظیمی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی به طور مستقیم و در نقش واسطه‌گر در رابطه بین امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی را منطقی دانست.

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی مربوط به اهمیت سازه بهزیستی تحصیلی از یک طرف و از سوی دیگر کاهش بهزیستی تحصیلی و افزایش فرسودگی تحصیلی یادگیرندگان در شرایط آموزش مجازی و با توجه به شکاف موجود در ادبیات پژوهشی در رابطه با نقش مکانیسم واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی بدین سؤال است که «آیا امید به تحصیل به صورت مستقیم و از طریق سازوکار واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؟» مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است. قابل ذکر است براساس مرور صورت

1. Effort
2. Self-efficacy
3. Self-monitoring
4. Efficacy
5. Autonomous
6. Competent
7. McClelland & Cameron
8. Duckworth & Seligman
9. Zhao & Kuo
10. Tangney, Baumeister, & Boone
11. Khalaj & Savoji

گرفته بر پیشینه پژوهشی در رابطه با مسأله پژوهش حاضر، فرضیه‌های زیر قابل طرح است؛ که پژوهش حاضر به دنبال آزمون آن‌ها است.

- ۱- امید به تحصیل قادر است به صورت مستقیم بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند.
- ۲- امید به تحصیل قادر است به صورت مستقیم خودتنظیمی تحصیلی را پیش‌بینی کند.
- ۳- خودتنظیمی تحصیلی قادر است به صورت مستقیم بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند.
- ۴- امید به تحصیل قادر است به صورت غیرمستقیم و با واسطه خودتنظیمی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش  
Figure 1:  
Research conceptual model

### روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است که با روش تحلیل مسیر<sup>۱</sup> روابط میان متغیرهای مدل پژوهش را مورد بررسی قرار می‌دهد.

### جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان اوز واقع در جنوب استان فارس بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه آماری ۱۲۸۱ نفر بود. به منظور تعیین حجم نمونه از دیدگاه کلین<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) استفاده شد. کلین (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند

1. Path analysis  
2. Kline

به ازاء هر پارامتر مورد محاسبه در مدل، تعداد ۱۰ تا ۲۰ شرکت کننده انتخاب شود؛ اما در هر صورت حجم نمونه نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشد. با توجه به ملاک مذکور، تعداد ۵۱۹ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از مدارس مختلف دوره دوم متوسطه انتخاب شدند؛ و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. از آن جهت از شیوه نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد که به دلیل شرایط همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و تعطیلی مدارس ناشی از آن، پرسشنامه الکترونیکی طراحی گردید؛ و از طریق مدیران مدارس در گروه دانش‌آموزان قرار گرفت؛ لذا به دلیل عدم کنترل پژوهشگر بر گروه‌های دانش‌آموزان و دسترسی مستقیم به آن‌ها امکان استفاده از انواع نمونه‌گیری تصادفی وجود نداشت. پیش از پاسخ‌دهی به پرسشنامه الکترونیکی ارسالی، گزینه‌ای مبنی بر اخذ رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد.

**پرسشنامه امید به تحصیل<sup>۱</sup>:** پرسشنامه امید به تحصیل توسط خرمائی و کمری (۱۳۹۶) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه است؛ که چهار مؤلفه شامل امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. گویه‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. خرمائی و کمری (۱۳۹۶) روایی این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و بررسی همبستگی ابزار با متغیرهای مرتبط مورد تأیید قرار دادند. آنان اعتبار ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار دادند؛ و مقدار این شاخص را برای مؤلفه‌های امید به تحصیل در بازه ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ و برای نمره کل پرسشنامه ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش اعتبار ابزار برای مؤلفه‌های امید به تحصیل با مقادیر ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده در بازه ۰/۷۸ تا ۰/۸۸ و نمره کل امید به تحصیل با مقدار ۰/۹۳ مورد تأیید قرار گرفت.

**پرسشنامه بهزیستی تحصیلی<sup>۲</sup>:** پرسشنامه بهزیستی تحصیلی توسط تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۱ گویه است که چهار مؤلفه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. طیف لیکرت مؤلفه‌ها بدین صورت است که ارزش مدرسه بر روی طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۷)؛ رضایتمندی تحصیلی بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از به هیچ وجه (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵)، درآمیزی با کار مدرسه بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای از

1. Academic Hope Questionnaire

2. Academic Well-Being Questionnaire

هرگز (نمره ۱) تا روزانه (نمره ۷) و فرسودگی نسبت به مدرسه نیز بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای و به صورت معکوس، از کاملاً مخالفم (نمره ۷) تا کاملاً موافقم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و اعتبار این ابزار توسط تومینین -سوینی و همکاران (۲۰۱۲) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. آنان ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی را در بازه ۰/۶۴ تا ۰/۹۴ گزارش کردند. مرادی، سلیمانی -خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) روایی نسخه فارسی این پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ( $X^2/df=1/96$ ,  $CFI=0/97$ ,  $RMSEA=0/06$ ). همچنین آنان اعتبار مؤلفه‌های این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۷ تا ۰/۹۲ و آلفای کرونباخ برای نمره کل بهزیستی تحصیلی را ۰/۹۲ گزارش نموده‌اند (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). در این پژوهش نیز اعتبار ابزار برای مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی با مقادیر ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده در بازه ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ و نمره کل بهزیستی تحصیلی با مقدار ۰/۷۲ مورد تأیید قرار گرفت.

**پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی<sup>۱</sup>:** پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی توسط هانگ و انیل (۲۰۰۱) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۴ گویه است که چهار مؤلفه شامل برنامه‌ریزی، خودارزیابی، تلاش و خودکارآمدی را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. گویه‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت چهار درجه‌ای از تقریباً هرگز (نمره ۱) تا تقریباً همیشه (نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و اعتبار این ابزار توسط هانگ و انیل (۲۰۰۱) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. آنان ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، خودارزیابی، تلاش و خودکارآمدی را به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۰، ۰/۸۳ و ۰/۸۵ گزارش نمودند. برجلی‌لو، مجتهدزاده و محمدی (۱۳۹۲) روایی نسخه فارسی این پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ( $X^2/df=1/98$ ,  $CFI=0/94$ ,  $RMSEA=0/07$ ). همچنین آنان اعتبار مؤلفه‌های این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۸۶ و آلفای کرونباخ برای نمره کل خودتنظیمی تحصیلی ۰/۹۱ گزارش نموده‌اند (برجلی‌لو و همکاران، ۱۳۹۲). در این پژوهش نیز اعتبار ابزار برای مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی با مقادیر ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده در بازه ۰/۷۷ تا ۰/۹۰ و نمره کل خودتنظیمی تحصیلی با مقدار ۰/۹۵ مورد تأیید قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ بیشتر از ۰/۷۰ به عنوان ضریب اعتبار قابل قبول برای اهداف پژوهشی در نظر گرفته می‌شود (سیچتی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴)؛ که نشان می‌دهد ابزارهای پژوهش از اعتبار مناسبی برخوردار هستند.

**روش تحلیل داده‌ها:** تحلیل توصیفی داده‌ها و بررسی مفروضه‌های استفاده از روش تحلیل مسیر با

1. Academic Self-Regulation Questionnaire

2. Cicchetti

استفاده از نرم‌افزار SPSSv16 انجام شد. همچنین برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOSv24 استفاده شد.

### یافته‌ها

آماره‌های توصیفی نمونه پژوهش نشان داد که میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۷/۰۰ سال است. دامنه سنی شرکت‌کنندگان نیز بین ۱۶ تا ۱۸ سال بود. ۳۳/۵۰ درصد از شرکت‌کنندگان پسر (۱۷۴ نفر) و ۶۶/۵۰ درصد دختر (۳۴۵ نفر) بودند. قابل ذکر است که نسبت دختر و پسر در جامعه آماری نیز تقریباً به همین صورت است. یافته‌های توصیفی دیگر شامل میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش (N=519)

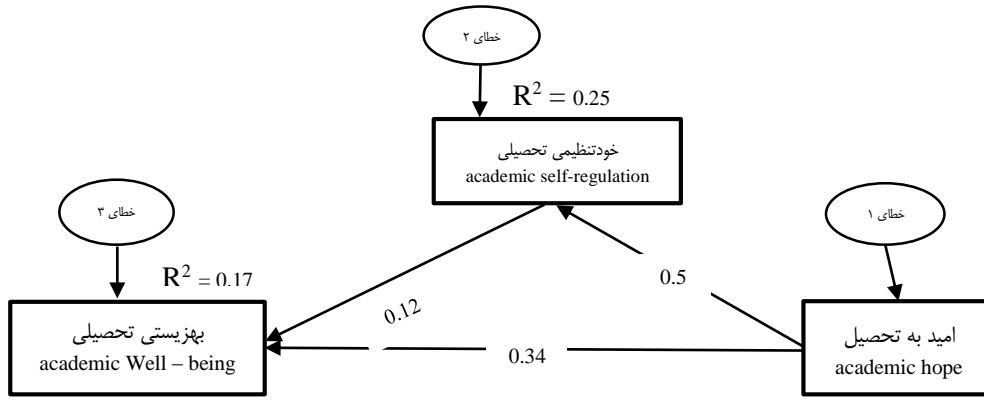
Table 1  
Correlation coefficients between the variables of the research (N= 519)

| متغیرها<br>Variables  | 1                 | 2     | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10    | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---|-------------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|----|----|----|----|----|
| ۱-امید به تحصیل<br>1-academic hope                          | 1                 |       |        |        |        |        |        |        |        |       |    |    |    |    |    |
| ۲-بهبودی تحصیلی<br>2-academic Well - being                  | 0.40*             | 1     |        |        |        |        |        |        |        |       |    |    |    |    |    |
| ۳-خودتنظیمی تحصیلی<br>3-academic self-regulation            | 0.50*             | 0.29* | 1      |        |        |        |        |        |        |       |    |    |    |    |    |
| ۴-امید به کسب فرصت‌ها<br>4-hope to gain opportunities       | 0.90*             | 0.40* | 0.47*  | 1      |        |        |        |        |        |       |    |    |    |    |    |
| ۵-امید به کسب مهارت‌های زندگی<br>5-hope to gain life skills | 0.87*             | 0.44* | 0.39*  | 0.72*  | 1      |        |        |        |        |       |    |    |    |    |    |
| ۶-امید به کسب شایستگی<br>6-hope to gain competency          | 0.75*             | 0.34* | 0.31*  | 0.62*  | 0.63*  | 1      |        |        |        |       |    |    |    |    |    |
| ۷-امید به سودمندی مدرسه<br>7-hope to usefulness of school   | 0.80*             | 0.17* | 0.46*  | 0.64*  | 0.53*  | 0.42*  | 1      |        |        |       |    |    |    |    |    |
| ۸-ارزش مدرسه<br>8-school value                              | 0.79*             | 0.54* | 0.49*  | 0.71*  | 0.75*  | 0.53*  | 0.62*  | 1      |        |       |    |    |    |    |    |
| ۹-فرسودگی نسبت به مدرسه<br>9-school burnout                 | 0.55 <sup>-</sup> | 0.18* | -0.49* | -0.48* | -0.40* | -0.28* | -0.63* | -0.51* | 1      |       |    |    |    |    |    |
| ۱۰-رضایتمندی تحصیلی<br>10-academic satisfaction             | 0.64*             | 0.47* | 0.51*  | 0.60*  | 0.58*  | 0.42*  | 0.51*  | 0.66*  | -0.57* | 1     |    |    |    |    |    |
| ۱۱-درآمیزی با کار مدرسه<br>11-schoolwork engagement         | 0.57*             | 0.73* | 0.54*  | 0.54*  | 0.50*  | 0.37*  | 0.46*  | 0.60*  | -0.45* | 0.64* | 1  |    |    |    |    |





AMOSv24 و با روش بیشینه درستنمایی<sup>۱</sup> مورد آزمون قرار گرفت. شکل ۲، مدل آزمون شده پژوهش را نشان می‌دهد.



$P < 0.05$

شکل ۲: مدل آزمون شده پژوهش

Figure 2

Tested research model

در پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر اینکه «آیا امید به تحصیل به صورت مستقیم و از طریق سازوکار واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است؟» نتایج پژوهش نشان داد متغیر امید به تحصیل، بهزیستی تحصیلی را به صورت مستقیم و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند ( $p=0/001$ ,  $\beta = 0/34$ ). همچنین به منظور بررسی معنی‌داری اثر متغیر واسطه‌گر از روش بوت‌استرپ استفاده شد؛ که نتایج حاصل از آن نشان داد که امید به تحصیل به صورت غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی نیز بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر آن، امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی را نیز به صورت معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند ( $p=0/04$ ,  $\beta = 0/06$ ). خودتنظیمی تحصیلی علاوه بر نقش واسطه‌گری که در رابطه بین امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی دارد؛ به صورت مستقیم نیز بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج تحلیل مدل تحلیل مسیر شامل اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و اثرکل متغیرهای حاضر در مدل پژوهش در جدول ۲ گزارش شده است. مقدار شاخص‌های برازش نیز انطباق مدل پژوهش با داده‌ها را تأیید می‌کند (جدول ۳).

جدول ۲: اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

Table 2

Direct, indirect and total effect of research variables

| اثر مستقیم    | اثر غیرمستقیم   | اثر کل       |
|---------------|-----------------|--------------|
| Direct effect | Indirect effect | Total effect |

1. Maximum likelihood estimation

| مسیر<br>Path   | مقدار<br>ضرایب<br>$\beta$ | سطح<br>معنی‌داری<br>P | مقدار<br>ضرایب<br>$\beta$ | سطح<br>معنی‌داری<br>P | مقدار<br>ضرایب<br>$\beta$ | سطح<br>معنی‌داری<br>P | واریانس<br>تیین شده<br>Explained<br>variance |
|--|---------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|--|
| از امید به تحصیل به<br>خودتنظیمی تحصیلی<br>From academic hope to<br>academic self-regulation   | 0.50                      | 0.001                 | --                        | --                    | 0.001                     | 0.001                 | 0.25   |
| از خودتنظیمی تحصیلی به<br>بهزیستی تحصیلی<br>From academic self-<br>regulation to academic<br>well-being  | 0.12                      | 0.04                  | --                        | --                    | 0.04                      | 0.04                  | 0.17   |
| از امید به تحصیل به بهزیستی<br>تحصیلی با واسطه‌گری<br>خودتنظیمی تحصیلی<br>From academic hope to<br>academic well-being<br>through the mediation of<br>academic self-regulation | 0.34                      | 0.001                 | 0.04                      | 0.06                  | 0.001                     | 0.001                 |  |

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل پژوهش

Table 3  
Fit indices of the research model

| شاخص<br>indices                    | خود<br>تقسیم<br>بر درجه<br>ازادی<br>$\chi^2/df$ | نیکویی<br>برازندگی<br>GFI | نیکویی<br>برازندگی<br>تعدیل‌یافته<br>AGFI | نرم شده<br>NFI | نسبی<br>RFI | توکر -<br>TLI | لویس<br>IFI | برازندگی<br>تطبیقی<br>CFI | برازندگی<br>میانگین<br>مجدورات<br>خطای<br>تقریب<br>RMSEA | ریشه دوم<br>PCLOSE | احتمال<br>نزدیکی<br>برازندگی<br>PCLOSE | تطبیقی<br>مقصد<br>PCFI |
|------------------------------------|---|---------------------------|---|----------------|-------------|---------------|-------------|---------------------------|--|--------------------|--|------------------------|
| مقدار<br>مدل<br>model<br>value     | 2.57  | 0.97                      | 0.94                                      | 0.97           | 0.96        | 0.97          | 0.98        | 0.98                      | 0.05   | 0.25               | 0.60                                   |                        |
| مقدار<br>مطلوب<br>optimum<br>value | <3  | >0.90                     | >0.90                                     | >0.95          | >0.90       | >0.90         | >0.90       | >0.95                     | <0.08  | >0.05              | >0.05                                  | >0.05                  |

### بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که پیشتر اشاره شد هدف این پژوهش بررسی رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی با واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان داد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است.

همانگونه که مدل تجربی پژوهش نشان می‌دهد مفروضه نخست پژوهش مبنی بر پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی توسط امید به تحصیل تأیید شد؛ و امید به تحصیل دارای اثر مستقیم و مثبت بر بهزیستی تحصیلی است؛ که این یافته به طور مستقیم با نتایج حاصل از پژوهش‌های کمری و همکاران (۱۳۹۹) و زینعلی و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی توسط امید به تحصیل همسو است. علاوه بر آن، یافته پژوهش حاضر مبنی بر نقش سازگاران امید به تحصیل بر پیامدهای مثبت تحصیلی به صورت غیرمستقیم با پژوهش‌های پیشین همسو است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ موانگی و همکاران، ۲۰۱۷؛ چن و همکاران، ۲۰۲۰). این یافته بدین معنی است که هر چه امید به تحصیل دانش‌آموزان بیشتر شود بر میزان بهزیستی تحصیلی آن‌ها افزوده می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، امید به تحصیل اشاره به انتظاراتی شناختی فراگیران نسبت به کسب نتایج مطلوب همچون کسب فرصت‌های مطلوب، مهارت‌های زندگی، شایستگی، احترام و بهره‌مندی از سودمندی‌های دیگر همچون شاغل شدن از طریق تحصیل است (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶). علاوه بر آن مطابق نظریه امید اسنایدر (۱۹۹۵) فراگیرانی که از سطوح بالای امید برخوردارند اهدافی را برای خود تعیین می‌کنند؛ مسیرهای دستیابی به آن‌ها را تعیین نموده و انگیزه لازم را برای رسیدن به آن‌ها در خود به وجود می‌آورند؛ با این نظر داشت رابطه بین امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد؛ چرا که خصوصیت‌های پیش‌گفته امید موجب می‌شود که آن‌ها انگیزه بیشتری داشته باشند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ مشغولیت بیشتری با تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی داشته باشند؛ و موفقیت‌های بیشتری بدست آورند (چن و همکاران، ۲۰۲۰)؛ و بدین وسیله احساس شایستگی تحصیلی بیشتری را تجربه نمایند. احساس شایستگی تحصیلی در تقابل با فرسودگی تحصیلی قرار می‌گیرد؛ چرا که مطابق دیدگاه سلملا-آرو و رید (۲۰۱۷) یکی از پایگاه‌های فرسودگی تحصیلی، احساس عدم شایستگی تحصیلی است. منابع شناختی و انگیزشی فراهم شده توسط امید به تحصیل برای سایر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی نیز به همین صورت می‌تواند کارکرد سازگاران داشته باشد.

افزون بر آن، همانگونه که از مدل آزمون شده پژوهش برمی‌آید، مفروضه دوم پژوهش مبنی بر پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی توسط امید به تحصیل تأیید شد؛ و امید به تحصیل دارای اثر مثبت معنی‌دار بر خودتنظیمی تحصیلی است؛ که این یافته به طور مستقیم با نتایج حاصل از پژوهش‌های دیگر (همچون وهس و اشمایکل، ۲۰۰۲؛ زین، ۲۰۱۳؛ هاشم‌زاده و همکاران، ۲۰۲۰) مبنی بر توانایی امید به تحصیل برای پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی همسو است. بعلاوه یافته پژوهش حاضر مبنی بر نقش سازگاران امید به تحصیل بر پیامدهای مثبت تحصیلی به صورت غیرمستقیم با پژوهش‌های پیشین همسو است (موانگی و همکاران، ۲۰۱۷؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ چن و همکاران، ۲۰۲۰). این یافته بدین معنی است که هر چه امید به تحصیل دانش‌آموزان بیشتر شود بر میزان خودتنظیمی تحصیلی آن‌ها افزوده می‌شود. اسنایدر (۲۰۰۲) امید را با خودتنظیمی مرتبط می‌داند؛ چرا که امید خود تابعی از تعیین اهداف مناسب، ایجاد مسیرها

و حفظ انگیزه لازم جهت رسیدن به آن‌ها است؛ لذا امید با فراهم کردن منابع شناختی (اهداف و مسیرها) و انگیزشی (ایجاد و حفظ انگیزه) در گام بعدی راه‌انداز راهبردهای خودتنظیمی به منظور رسیدن به اهداف تعیین شده است؛ چرا که خودتنظیمی تحصیلی به عنوان سازوکار درون فردی است که امکان کنترل شناخت‌ها، رفتارها و هیجان‌ها را در جهت اهداف تحصیلی به فرد می‌دهد (بایمیستر و هاتورن، ۱۹۹۶). به بیان دیگر، دانش‌آموزان دارای سطوح بالای امید برای رسیدن به اهداف خود به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی گرایش پیدا می‌کنند. لذا این یافته که امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند، یک یافته منطقی است.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، تأیید مفروضه سوم و چهارم پژوهش مبنی بر اثرگذاری خودتنظیمی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی به طور مستقل و در نقش واسطه‌گر بود. به بیان دیگر، خودتنظیمی تحصیلی هم به صورت مستقل و هم با اثرپذیرفتن از امید به تحصیل می‌تواند به افزایش بهزیستی تحصیلی کمک کند؛ که این یافته به طور مستقیم با پژوهش‌های پیشین (همچون وهس و اشمایکل، ۲۰۰۲؛ رتگانس و اشمیت، ۲۰۱۲؛ زبین، ۲۰۱۳؛ هاشم‌زاده و همکاران، ۲۰۲۰) مبنی بر ارتباط بین امید به تحصیل و راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی همسو است. علاوه بر آن، این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش‌های دیگر (مک‌کلند و کامرون، ۲۰۱۱؛ ژائو و کو، ۲۰۱۵؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۴؛ سماوی و نجارپوریان، ۱۳۹۸) مبنی بر اثرگذاری خودتنظیمی تحصیلی بر پیامدهای مثبت تحصیلی همسو است. این یافته بدین معنی است که با افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان بر میزان بهزیستی تحصیلی آن‌ها افزوده می‌شود. علاوه بر آن، اثر واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی بدین معنا است که افزایش امید به تحصیل سبب فعال‌سازی و افزایش سازوکار واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی می‌شود؛ و به واسطه افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان به افزایش بهزیستی تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند. راهبردهای فراشناختی (برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودآموزش‌دهی، خودنظارتی و خودارزیابی) و انگیزشی (باور به مؤثر بودن تلاش و خودکارآمدی) مورد استفاده یادگیرندگان خودتنظیم سبب مواجهه موفقیت‌آمیز با چالش‌های تحصیلی و تجربه موفقیت تحصیلی (مک‌کلند و کامرون، ۲۰۱۱) می‌شود؛ و بدین ترتیب مؤلفه‌های مختلف بهزیستی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همسو با نتایج این پژوهش، عباسی و همکاران (۱۳۹۴) نیز رابطه مثبتی بین خودتنظیمی انگیزشی و اشتیاق تحصیلی (درگیری تحصیلی) گزارش کرده‌اند. همچنین می‌توان افزود که خودتنظیمی تحصیلی نه تنها به آگاهی و هماهنگی فرآیندهای شناختی و فراشناختی، بلکه به انتخاب و استفاده از راهبردهای مناسب جهت دستیابی به اهداف یادگیری مربوط می‌شود (زیمرن و شانک، ۲۰۱۱)؛ که این فرآیند نشان‌دهنده این است که دانش‌آموزان از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرآیند یادگیری فعال هستند؛ و به طور مداوم از راهبردهایی به منظور نظارت و تنظیم انگیزش، شناخت‌ها و رفتارهای خود در جهت رسیدن به اهداف

استفاده کنند (دان، لو، مولونون و استوکلایف<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). استفاده از این راهبردها می‌تواند از طریق ایجاد تجارب تقویت‌کننده (همچون موفقیت‌های کسب شده، لذت ناشی از یادگیری و انجام تکالیف، تحسین‌های کلامی و غیر کلامی معلمان و هم‌کلاسی‌ها و...) مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. در تبیین اثر واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی نیز می‌توان گفت یادگیرندگان با امید به تحصیل بالا ارزش زیادی برای تحصیل قائل هستند؛ چرا که باور دارند تحصیل می‌تواند در ابعاد مختلف زندگی مزایایی را در پی داشته باشد (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶). مطابق مدل انتظار - ارزش (اکلس و ویگفیلد، ۲۰۲۰) یکی از مؤلفه‌های لازم برای انگیزه‌مندی ادراک میزان ارزش آن فعالیت است. امید به تحصیل با ایجاد نگاهی جامع و همه‌جانبه در مورد مزایای تحصیل سبب می‌شود که آن‌ها ارزش زیادی برای تحصیل و مدرسه قائل شوند؛ و بدین ترتیب از سطح انگیزشی مطلوبی برای هدف‌گذاری در حیطه تحصیلی برخوردار باشند. همچنین مطابق نظریه امید اسنایدر (۱۹۹۵) یادگیرندگان امیدوار انتظارات مثبتی نسبت به تحصیل دارند؛ و هدف‌گذاری، مسیریابی و ایجاد انگیزه از مهمترین خصوصیات آن‌ها است. این خصوصیات امید به تحصیل (امید) راه‌انداز راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی است؛ و موجب می‌شود که دانش‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی برای رسیدن به اهداف طراحی شده خود بیشتر استفاده کنند. شواهد پژوهشی گسترده‌ای در مورد استفاده از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و پیامدهای مثبت تحصیلی موجود است (سماوی و نجارپوریان، ۱۳۹۸؛ مک‌کلند و کامرون، ۲۰۱۱؛ ژائو و کو، ۲۰۱۵). راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی همچون تعیین اهداف، برنامه‌ریزی راهبردی، نظارت بر پیشرفت، نظارت بر راهبردهای یادگیری مورد استفاده و مدیریت منابع و محیط به دانش‌آموزان کمک می‌کند که موفقیت بیشتری در حیطه تحصیلی بدست آورند (داک‌ورث و سلیگمن، ۲۰۰۵)؛ و بهتر با چالش‌ها و تنش‌های تحصیلی مواجه شوند؛ لذا این تجارب تقویت‌کننده سبب می‌شود که آنان مشغولیت بیشتری با تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی داشته باشند؛ از مدرسه و برنامه‌های آن رضایت داشته باشند؛ ارزش بیشتری برای مدرسه و تحصیل قائل باشند و دیدگاه بدبینانه کمتری نسبت به مدرسه داشته باشند؛ که همه این پیامدهای رفتاری، هیجانی و شناختی تجربه شده در اثر استفاده از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی هستند.

در بحث از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به روش پژوهش اشاره کرد. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی از نوع همبستگی صورت گرفته است؛ لذا ضرورت دارد که استنباط علی از نتایج با احتیاط صورت گیرد. با توجه به محدودیت مذکور توصیه می‌شود پژوهش‌های بعدی در پی فراهم کردن پاسخی برای این سؤال باشند که: «آیا مداخلات مبتنی بر آموزش امید به تحصیل و خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد؟». همچنین مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل

1. Dunn, Lo, Mulvenon, & Sutcliffe

دانش‌آموزان دوره دوّم متوسطه شهرستان اوز بودند که لازم است در تعمیم نتایج به سایر یادگیرندگان جانب احتیاط را رعایت نمود. با توجه به این محدودیت و با در نظر گرفتن این نکته که میزان امید به تحصیل و خودتنظیمی تحصیلی در فراگیران دوره‌های مختلف تحصیلی و بافت‌های فرهنگی متفاوت با یکدیگر تفاوت دارد؛ پیشنهاد می‌گردد مدل این پژوهش در بین دانشجویان و فراگیران بافت‌های فرهنگی دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد؛ تا به افزایش قابلیت تعمیم نتایج منجر گردد.

در پژوهش حاضر به نقش عوامل درون‌فردی با ماهیت مثبت (امید به تحصیل و خودتنظیمی تحصیلی) به منظور پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی توجه شد؛ در حالی که گزارش‌های پژوهشگران نشان می‌دهد عوامل درون‌فردی با ماهیت منفی همچون اضطراب امتحان آنلاین و استرس تحصیلی در شرایط آموزش مجازی به میزان بیشتری در بین محصلان دیده می‌شود (برای مثال بنگرید به آرورا، چوداری و سینگ، ۲۰۲۱؛ ماهاپاترا و شارما، ۲۰۲۱). بنظر می‌رسد عوامل مذکور و مشابه آن‌ها با کاستن از توان منابع شناختی و هیجانی یادگیرندگان بر بهزیستی تحصیلی آنان اثرگذار باشند. لیکن هنوز پژوهشی در این رابطه منتشر نشده است. فراهم آوردن پاسخی برای این پرسش که «آیا پیامدهای منفی آموزش مجازی بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان را با مخاطره مواجه می‌کند یا خیر؟» می‌تواند تلویحات حائز اهمیت به لحاظ نظری و کاربردی در پی داشته باشد. لذا پیشنهاد می‌گردد سایر پژوهشگران نقش عوامل مذکور در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی را مورد سنجش قرار دهند. در پژوهش حاضر بدین دلیل که اضافه نمودن ابزارهای بیشتر احتمال پاسخگویی مسئولانه مشارکت‌کنندگان را کاهش می‌داد، از این موضوع صرف‌نظر گردید.

## References

## منابع

- آزادیان‌بجنوردی، ماه؛ بختیارپور، سعید؛ مکوندی، بهنام و احتشام‌زاده، پروین. (۱۳۹۹). سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۴)، ۴۲۵-۴۳۶.
- برجعی لو، سمیه؛ مجتهدزاده، ریتا و محمدی، آیین. (۱۳۹۲). ساختار عاملی و اعتباریابی نسخه فارسی پرسشنامه خودنظم‌دهی در بین دانشجویان پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۲۵-۳۵.
- حسنپور، عصمت؛ سلطانی، امان‌الله؛ زین‌الدینی، زهرا و منظری توکلی، علیرضا. (۱۳۹۹). پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی براساس استرس تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۰(۱۲۰)، ۱-۶.

1. Arora, Chaudhary, & Singh
2. Mahapatra & Sharma

حکمی، سارا و شکر، امید. (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجان‌ات پیشرفت. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۱)، ۳۱-۶۵.

خرمائی، فرهاد و کمری، سامان. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۱۸)، ۱۵-۳۷.

زینعلی، شینا؛ اکبری، بهمن؛ صادقی، عباس و مقتدر، لیلیا. (۱۳۹۹). مدل ساختاری رابطه سرمایه‌های تحولی و امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی و بازدارنده رفتاری با نقش میانجی پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان داوطلب ورود به دانشگاه. *سلامت اجتماعی*، ۸(۱)، ۱-۱۲.

سماوی، سیدعبدالوهاب و نجارپوریان، سمانه. (۱۳۹۸). رابطه علی انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود - هدایتی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۴۷-۶۸.

عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲۳)، ۱۶۰-۱۶۹.

قنبری‌طلب، محمد؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه، فولادچنگ، محبوبه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۸). دانش فراشناختی و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۴۹-۶۰.

کمری سنقرآبادی، سامان؛ فولادچنگ، محبوبه و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۹). تبیین علی بهزیستی تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی، اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۷)، ۱۱۹-۱۴۸.

محمدی، سید داود؛ مسلمی، زهرا و قمی، مهین. (۱۳۹۸). ارتباط باورهای امید با فرسودگی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و وضعیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳۵)، ۲۷-۳۶.

مرادی، مرتضی. (۱۳۹۶). ارائه‌ی مدلی علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹(۱)، ۶۸-۹۰.

مرادی، مرتضی؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی؛ شهاب‌زاده، صدیقه؛ صباغیان بغدادآباد، حمید و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۴)، ۲۵۱-۲۷۶.

هاتف، نجمه و یوسفی، فریده. (۱۳۹۸). رابطه هوش هیجانی کلاس و جو روانی - اجتماعی کلاس با بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۳-۲۲.

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). Role of Procrastination and Motivational Self-Regulation in Predicting Students' Academic Engagement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15(23): 160-169 [In Persian].
- Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: the moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3): 1-18.
- Arunkumar, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 9(4): 441-466.
- Azadian Bojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamzadeh, P. (2020). Internal and External Developmental Assets and Academic Well-Being: The Mediating Role of Academic Buoyancy. *Journal of Developmental Psychologist: Iranian Psychologist*, 16(64): 426-436 [In Persian].
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and a motivational orientation: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3): 189-202.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511-528.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.
- Borjalilu, S., Mojtahedzadeh, R., Mohammadi, A. (2013). Exploring the validity, reliability and factor analysis of self-regulation scale for medical students. *The Journal of Medical Education and Development*, 8(2): 25-35 [In Persian].
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R., & Steed, S. A. (2015). Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4): 224-229.
- 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.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: On working with client strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2): 135-145.
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 1-10.



- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5): 618-635.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4): 284-290.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2): 201-237.
- Cohen, T. R., & Morse, L. (2014). Moral character: What it is and what it does. *Research in Organizational Behavior*, 34, 43-61.
- DeGarmo, D. S., & Martinez Jr, C. R. (2006). A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family Relations*, 55(3): 267-278.
- Dhaqane, M. K., & Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University. *Journal of Education and Practice*, 7(24): 59-63.
- Di Chiacchio, C., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2016). Examining how motivation toward science contributes to omitting behaviours in the Italian PISA 2006 sample. *Learning and Individual Differences*, 50, 56-63.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12.
- Duarte, C., Pinto-Gouveia, J., & Rodrigues, T. (2015). Being bullied and feeling ashamed: Implications for eating psychopathology and depression in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 44, 259-268.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12): 939-944.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1): 198-208.
- Dunn, K. E., Lo, W. J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational and Psychological Measurement*, 72(2): 312-331.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. RM, Lerner & L. Steinberg (Eds.) *Handbook of adolescent psychology*: Vol. 1. Individual bases of adolescent development (pp. 404-434). New Jersey: Hoboken.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-13.
- Fiorilli, C., Galimberti, V., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., & Albanese, A. (2014). School Burnout Inventory with Italian students of high school. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 18(3): 403-424.
- Frankl, V. E. (1992). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy* (4th ed). Boston: Beacon Press.
- Ghanbari Talab, M., Sheikholeslami, R., Fouladchang, M., & Hosseinchari, M. (2019). The meditating role of academic help seeking in the relationship between types of meta cognitive knowledge and school well-being. *Journal of Developmental Psychologist: Iranian Psychologist*, 16(61): 49-60 [In Persian].
- Hakami, S., Shokri, O. (2015). Relationship between Achievement Goal Orientations and Academic Wellbeing: The Mediating Role of Achievement Emotions. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(11): 31-65 [In Persian].
- Hasanpour, E., Soltani, A., Zeinadini, Z., & Manzari Tavakoli, A. (2020). Predicting Academic Wellbeing Based on Academic Stress and Personality Traits. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 10(120): 1-6 [In Persian].
- Hashemizadeh Nehi, N., Jajarmi, M., & Mahdian, H. (2020). The Effectiveness of Group Hope Therapy on Academic Procrastination and Self-regulation among Female High School Student Learning in Mashhad. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39): 77-102.
- Hatef, N., & Yousefi, F. (2019). Relation of Classroom Emotional Intelligence and Classroom Psychosocial Climate to School Well-Being: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Journal of Developmental Psychologist: Iranian Psychologist*, 16(61): 3-22 [In Persian].
- Hong, E., & O'Neil Jr, H. F. (2001). Construct validation of a trait self-regulation model. *International Journal of Psychology*, 36(3): 186-194.
- Jadidian, A., & Duffy, R. D. (2012). Work volition, career decision self-efficacy, and academic satisfaction: An examination of mediators and moderators. *Journal of Career Assessment*, 20(2): 154-165.
- kamari, S., Fouladchang, M., khormae, F. (2020). A Causal Explanation of Academic Well-being based on Social Cognition, Social Achievement Goals and Academic and Social Positive Emotions. *Educational Psychology*, 16(57): 119-148 [In Persian].
- Khalaj, E., & Savoji, A. P. (2018). The effectiveness of cognitive self-regulatory education on academic burnout and cognitive dissonance and academic achievement of elementary students. *World Family Medicine Journal*, 16(1): 225-231.

- khormae, F., & kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the Academic Hope Scale. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8): 15-37 [In Persian].
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed). New York, NY, US: Guilford Press.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction*, 46, 21-33.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6): 683-706.
- Larsen, R. J., Buss, D. M., Wismeijer, A., Song, J., & Van den Berg, S. (2021). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature* (Vol. 5). McGraw-Hill.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2): 387-405.
- Mahapatra, A., & Sharma, P. (2021). Education in times of COVID-19 pandemic: Academic stress and its psychosocial impact on children and adolescents in India. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(4): 397-399.
- Marchiondo, K., Marchiondo, L. A., & Lasiter, S. (2010). Faculty incivility: Effects on program satisfaction of BSN students. *Journal of Nursing Education*, 49(11): 608-614.
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: increased sympathetic vasomotor tone and attenuated ambulatory diurnal blood pressure variability in young adult women. *Stress*, 18(1): 11-19.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133): 29-44.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Mohammadi, S. D., Moslemi, Z., Ghomi, M. (2019). The Relationship between Hope Components with Academic Burnout, Motivation, and Status of Students in Qom University of Medical Sciences. *The Journal Medical Education Development*, 12(35): 27-36 [In Persian].

- Mohammadipour, M., & Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1): 35-45.
- Moradi, M. (2017). A Presentation of Causal Modal of Investigating Academic Engagement Mediatory Role in the Relation with Academic Self-Efficacy Beliefs and Academic Self-Esteem among High School Adolescents. *Studies in Learning & Instruction*, 9(1): 68-90 [In Persian].
- Moradi, M., Solimani Khashab, A., Shahabzadeh, S., Sabaghian Baghdad Abad, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2017). Testing for the Factor Structure and Measurement of Internal Consistency of the Irani Version of Academic Well-Being Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(24): 251-276 [In Persian].
- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J. J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M. J. M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S., & Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, emotional intelligence, academic engagement and burnout in pharmacy students during the quarantine. *Pharmacy*, 8(4): 1-8.
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2017). Determinants of persistence among science teacher-trainees: Examining the role of self-efficacy, task value, and academic hope. *Journal of Science Teacher Education*, 28(6): 522-548.
- Nair, R. L., Delgado, M. Y., Wheeler, L. A., & Thomas, R. (2021). Prospective links between acculturative stress and academic well-being among Latinx adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, 1-13.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4(4): 238-255.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4): 315-341.
- Pintrich, P. R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning," in Hand book of Self-Regulation, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2012). The Intricate Relationship between Motivation and Achievement: Examining the Mediating Role of Self-Regulated Learning and Achievement-Related Classroom Behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2): 197-208.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students'well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(7): 919-936.
- Saleem, F., Legette, K. B., & Byrd, C. M. (2022). Examining school ethnic-racial socialization in the link between race-related stress and academic well-being

- among African American and Latinx adolescents. *Journal of School Psychology*, 91, 97-111.
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving–school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3): 337-349.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school–The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6): 943-964.
- Samavi, S., & Najjarpourian, S. (2019). The Causal Relationship between Internal Motivation, Academic Engagement and Academic Self-Regulation with Academic Performance mediated by Self-Directed Learning in High School Students in Bandar Abbas. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12): 47-68 [In Persian].
- Shek, D. T., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14.
- Sieben, N. (2013). *Writing hope, self-regulation, and self-efficacy as predictors of writing ability in first-year college students*. Hofstra University.
- Simon, C. R., & Durand-Bush, N. (2014). Differences in psychological and affective well-being between physicians and resident physicians: Does high and low self-regulation capacity matter? *Psychology of Well-Being*, 4(1): 1- 19.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3): 355-360.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2): 122-139.
- Strack, J., & Esteves, F. (2015). Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(2): 205-214.
- Stukalina, Y. (2012). Addressing service quality issues in higher education: the educational environment evaluation from the students' perspective. *Technological and Economic Development: Baltic Journal of Sustainability* 18(1): 84–98.
- Stukalina, Y. (2014). Identifying Predictors of Student Satisfaction and Student Motivation in the Framework of Assuring Quality in the Delivery of Higher Education. *Business, Management and Education*, 12(1): 127-137.
- Sveinsdóttir, H., Flygenring, B. G., Svavarsdóttir, M. H., Thorsteinsson, H. S., Kristófersson, G. K., Bernharðsdóttir, J., & Svavarsdóttir, E. K. (2021). Predictors

- of university nursing student's burnout at the time of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 106, 1-8.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2): 271-324.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3): 649-662.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3): 290-305.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Publications.
- Vohs, K. D., & Schmeichel, B. J. (2002). What makes hope hopeful? The relationship between hope and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 13(4): 318-321.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 102, 1-6.
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-20.
- Zeinali, S., Akbari, B., Sadeghi, A., & Moghtader, L. (2021). Structural Model of the Relationship between Transformational Capitals and Study Hope with Academic Welfare and Behavioral Inhibition with the Mediating Role of Academic Retention among University Volunteer Students, *Salamat Ijtimai (Community Health)*, 8(1): 1-12 [In Persian].
- Zhao, R., & Kuo, Y. L. (2015). The role of self-discipline in predicting achievement for 10th graders. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 8(1): 61-70.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining self-regulation: a social cognitive perspective", in Hand book of Self-Regulation, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (pp. 13-39) San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2): 145-155
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

