



Relationship between Autonomy-Supportive Environment and Academic Civic Behavior in Female Students with the Mediating Role of Self-Efficacy and Coping Competence in Facing Women's Cultural Challenges

Fatemeh Dadvand¹, Mahboobeh Fouladchang^{2*}

1. PhD Student, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Citation: Dadvand, F., & Fouladchang, M. (2025). Relationship between autonomy-supportive environment and academic civic behavior in female students with the mediating role of self-efficacy and coping competence in facing women's cultural challenges. *Journal of Woman Cultural Psychology*, 17(66), 1-15.

<https://doi.org/10.82542/jwc.2025.1216148>

ARTICLE INFO

Received: 27.08.2025

Accepted: 25.10.2025

Corresponding Author:
Mahboobeh Fouladchang

Email:
foulad@shirazu.ac.ir

Keywords:

Self-efficacy
Academic civic behavior
Coping competence
Cultural challenges
Autonomy-supportive environment.

Abstract

The present study aimed to examine the relationship between the autonomy-supportive environment and academic civic behavior among female students, with the mediating roles of self-efficacy and coping competence in facing cultural challenges. The population consisted of female students at Shiraz University during the 2024–2025 academic year, from which 350 participants were selected through multistage cluster random sampling. The research method was descriptive-correlational of structural equations modeling. Data were collected via implementing the Academic Civic Behavior Questionnaire (Golparvar, 2010), the Autonomy-Supportive Environment Scale (Assor et al., 2002), the Self-Efficacy Questionnaire (Morris, 2001), and the Coping Competence Questionnaire (Schroder & Ellis, 2012). Data were ultimately analyzed using structural equation modeling with SPSS-27 and AMOS-27. Findings indicated that the proposed model had an optimal goodness of fit, explaining 21% of the variance in self-efficacy and 68% of the variance in academic civic behavior. The autonomy-supportive environment had a significant positive direct effect ($\beta = 0.46$, $p = 0.001$) and an indirect effect through self-efficacy ($\beta = 0.22$, $p = 0.001$) on academic civic behavior; however, coping competence did not play a significant mediating role ($p > 0.05$). Bootstrap analysis also showed that only self-efficacy mediated the relationship between an autonomy-supportive environment and academic civic behavior ($p < 0.05$). Overall, the results suggested that autonomy-supportive educational environments, by enhancing students' beliefs in their personal capabilities, played an important role in promoting academic civic behaviors and empowering female students to face cultural challenges.



Extended abstract

Introduction: Educational environments that are supportive and respect student autonomy play a fundamental role in nurturing students' psychological needs and shaping their academic and social behaviors. Among the myriad of behaviors exhibited in academic settings, academic civic behavior stands out as a critical factor; it comprises voluntary, responsible, and positive actions such as collaboration, rule adherence, and constructive social interactions that enhance a harmonious and effective educational atmosphere. According to Self-Determination Theory, the satisfaction of basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—is essential for fostering intrinsic motivation, which in turn encourages students toward engaged, prosocial, and responsible behaviors. Female students, however, often face unique cultural and social challenges that influence their participation, engagement, and overall academic experiences. These challenges, rooted in societal norms, gender expectations, and cultural constraints, can affect their ability to engage in academic civic behaviors fully. In this context, self-efficacy, defined as an individual's belief in their ability to perform tasks successfully across academic, social, and emotional domains, has been identified as a key determinant of students' capacity to navigate these challenges and engage adaptively. Similarly, coping competence, or the perceived capability to manage stress and confront culturally specific challenges effectively, may further facilitate adaptive behaviors and enhance academic civic engagement among female students. Despite previous research highlighting environmental and cognitive determinants of academic engagement, few studies have examined how an autonomy-supportive environment interacts with self-efficacy and coping competence to predict academic civic behavior specifically in the context of cultural challenges faced by female students. Therefore, this study aimed to investigate the direct and mediated relationships among autonomy-supportive environments, self-efficacy, coping competence, and academic civic behavior, focusing on how these factors enable female students to confront cultural barriers while participating fully in academic life.

Method: The statistical population consisted of female students at Shiraz University during the 2024–2025 academic year, from which 350 participants were selected through multistage cluster random sampling. The research method was descriptive-correlational of structural equations modeling. Data were collected via implementing the Academic Civic Behavior Questionnaire (Golparvar, 2010), the Autonomy-Supportive Environment Scale (Assor et al., 2002), the Self-Efficacy Questionnaire (Morris, 2001), and the Coping Competence Questionnaire (Schroder & Ellis, 2012). Data were ultimately analyzed using structural equation modeling with SPSS-27 and AMOS-27.

Results: The proposed structural model demonstrated a satisfactory goodness of fit with empirical data, indicated by acceptable values across multiple goodness of fit indices (e.g., CMIN/DF, AGFI, CFI, RMSEA). The model accounted for 21% of the variance in self-efficacy and 68% of the variance in academic civic behavior. Specifically, results revealed a statistically significant and positive direct effect of autonomy-supportive environments on self-efficacy ($\beta = 0.45$, $p < 0.001$) and academic civic behavior ($\beta = 0.46$, $p < 0.001$). Likewise, self-efficacy was a strong and significant predictor of academic civic behavior ($\beta = 0.49$, $p < 0.001$). Mediation analysis using bootstrap methods confirmed that self-efficacy significantly mediates the relationship between autonomy-supportive environment and academic civic behavior (indirect effect $\beta = 0.22$, $p < 0.001$). Furthermore, although



autonomy-supportive environment positively influenced coping competence ($\beta = 0.14$, $p < 0.05$), coping competence neither had a significant direct effect on academic civic behavior ($\beta = 0.03$, $p = 0.44$) nor served as a significant mediator in the model. These findings underscore the mediating role of self-efficacy as a key mechanism through which autonomy-supportive environments foster positive academic civic behaviors.

Conclusions: This study underscored the vital importance of establishing autonomy-supportive educational environments to foster responsible, engaged, and prosocial academic behaviors among female university students, particularly as they face unique cultural challenges. By strengthening students' self-efficacy beliefs, these supportive contexts empowered the female students to overcome cultural and social barriers, thereby promoting higher levels of academic civic behavior such as collaboration, adherence to institutional norms, and constructive social participation. While coping competence is positively influenced by such environments, its direct impact on academic civic behavior was contingent upon its role in enhancing self-efficacy. These findings highlighted the necessity for educational policymakers and practitioners to design and implement interventions that integrate autonomy support with focused efforts to build self-efficacy, creating a vibrant, ethical, and participatory academic culture that acknowledges and addresses the complex cultural contexts faced by female students. Ultimately, these environments not only advance individual academic achievement but also cultivate collective responsibility and social cohesion within university communities, providing a foundation for sustainable educational and social development. Moreover, the sustainable promotion of academic civic behavior requires simultaneous attention to external environmental supports and the reinforcement of students' internal beliefs. This calls for comprehensive educational strategies that blend psychological empowerment with structural reforms, ensuring that female students were supported both externally and internally to thrive academically and socially despite cultural challenges.

Authors Contributions: Fatemeh Dadvand: Responsible for the overall design of the study framework, data analysis, interpretation of results, drafting the manuscript, data collection, and submitting the article. Dr. Mahboobeh Fouladchang,: Theoretical framework formulation, revising and editing the manuscript content, supervision of data analysis, final approval of the article structure and corresponding author. All authors have read and approved the final version of the manuscript for submission.

Acknowledgments: The authors consider it necessary to express their gratitude to all the wives of the martyrs who helped us in the implementation of the research.

Conflicts of Interest: The authors declared there are no conflicts of interest in this article.

Funding: This article did not receive any financial support.



رابطه محیط حمایت‌گر خودپرویی با رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان دختر از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی و شایستگی مقابله‌ای در مواجهه با چالش‌های فرهنگی

فاطمه دادوند^۱، محبوبه فولادچنگ^۲

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.
۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین محیط حمایتگر خودپرویی با رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان دختر از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی و شایستگی مقابله‌ای در مواجهه با چالش‌های فرهنگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دختر دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش ۳۰۰ نفر بود که به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه رفتار مدنی تحصیلی (گل‌پرور، ۱۳۸۹)، مقیاس محیط حامی خودپرویی (آسور و همکاران، ۲۰۰۲)، پرسشنامه خودکارآمدی (موریس، ۲۰۰۱) و پرسشنامه شایستگی مقابله‌ای (شرودر و الیس، ۲۰۱۲) بود. داده‌ها با استفاده از مدل‌بازی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-27 تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است و ۲۱٪ واریانس خودکارآمدی و ۶۸٪ واریانس رفتار مدنی تحصیلی را تبیین می‌کند. محیط حامی خودپرویی، هم به‌طور مستقیم ($\beta = 0/46$)، و هم از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی ($\beta = 0/22$)، تأثیر مثبت و معناداری بر رفتار مدنی تحصیلی دارد؛ با این حال شایستگی مقابله‌ای نقش میانجی معناداری ایفا نکرد ($P > 0/05$). نتایج آزمون بوت‌استرپ نیز نشان داد که تنها خودکارآمدی در رابطه بین محیط حامی خودپرویی و رفتار مدنی تحصیلی نقش واسطه دارد ($P > 0/05$). در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که محیط‌های آموزشی حامی خودپرویی با ارتقای توانمندی فردی، نقش مهمی در ارتقاء رفتارهای مدنی تحصیلی دانشجویان دختر و توانمندسازی آن‌ها در مواجهه با چالش‌های فرهنگی ایفا می‌کنند. سیاست‌گذاری‌های آموزشی باید بر ایجاد محیط‌های حامی خودپرویی تمرکز کنند تا با توانمندسازی روانی و فرهنگی و مشارکت بالا، تعاملات مثبت شکل گیرد.

کلیدواژگان: خودکارآمدی، رفتار مدنی تحصیلی، شایستگی مقابله‌ای، چالش‌های فرهنگی، محیط حامی خودپرویی.



مقدمه

زنان در جوامع مختلف با چالش‌های فرهنگی و اجتماعی پیچیده‌ای مواجه‌اند که نقش آن‌ها را در محیط‌های آموزشی تحت تأثیر قرار می‌دهد (Trinkenreich et al., 2024) و بررسی رفتارها و انگیزه‌های زنان در بستر تحصیلی را ضروری می‌سازد (Modarresi & Arasti., 2023). رفتارهای فراتر از انتظارات رسمی که ریشه در ارزش‌های فرهنگی دارند، به عنوان رفتار شهروندی (citizenship behavior) شناخته می‌شوند (Tagliaventi et al., 2023) و در محیط‌های آموزشی به رفتار مدنی تحصیلی (academic civic behavior) منجر می‌گردند (Azadi Dehbidi & Khorramaei., 2023). رفتارهای مدنی تحصیلی شامل تعهد به قوانین آموزشی، مشارکت فعال گروهی، و ایجاد روابط مثبت است که به حفظ نظم، ارتقای یادگیری، و ایجاد فضای علمی محترمانه کمک می‌کند (Sabzian et al., 2023; Sicard et al., 2024). نمونه‌های این رفتارها شامل رعایت حقوق دیگران، مشارکت در کلاس، و وقت‌شناسی است که اثربخشی آموزشی، انسجام اجتماعی، کیفیت تعاملات و نیز فرسودگی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Shohib et al., 2025; Baban et al., 2024). با توجه به نقش اساسی این رفتارها در پویایی محیط‌های آموزشی و نظر به تنوع فرهنگی و چالش‌های مرتبط با نقش‌ها و توقعات اجتماعی زنان، بررسی عوامل مؤثر بر رفتار مدنی تحصیلی در این گروه اهمیت بیشتری می‌یابد (Arain et al., 2017).

نظریه خودتعیین‌گری (self-determination theory) چهارچوب مناسبی را برای تبیین چنین رفتارهایی فراهم می‌کند؛ مطابق این نظریه، محیط حامی خودپرویی، با حمایت از ارضای نیازهای روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی، و ارتباط، به تقویت انگیزش درونی و رفتارهای مطلوب داوطلبانه منجر می‌شود (Ives et al., 2021; Deci & Ryan., 2012). این محیط با فراهم‌سازی فرصت انتخاب، ابراز نظر، و پیگیری اهداف شخصی، خودتنظیمی و مشارکت فعال را در افراد تقویت می‌کند (Cho et al., 2023; Ariati et al., 2025)، چیزی که برای دختران و زنان واجد اهمیت اساسی است (Lo, 2024; Aviste & Niemiec., 2024). حمایت از خودپرویی به شکل‌گیری باور توانمندی کمک می‌نماید (Ito et al., 2024). باور توانمندی در نظریه شناختی-اجتماعی (Bandura., 2001) با عنوان خودکارآمدی مطرح شده است و نقش کلیدی در شروع و هدایت رفتارها دارد. مطابق برخی پژوهش‌ها افراد دارای خودکارآمدی بالا، نگرشی مثبت‌تر نسبت به خود دارند، در موقعیت‌های دشوار پایداری و استقامت بیشتری نشان می‌دهند (Remm et al., 2023; Jia & Tu., 2024)، و با بهره‌گیری از منابع درونی، در برابر فشارهای محیطی انعطاف‌پذیرتر عمل می‌کنند (Yekani & Azizian, 2024; Li et al., 2023). این ویژگی‌ها احتمال دستیابی به اهداف شخصی و حرفه‌ای را افزایش می‌دهد (Abbaspour Esfadan et al., 2024; Tavakol & Mashak., 2024). هم‌چنین، خودکارآمدی با پیامدهای مثبتی مانند رضایت از زندگی، انگیزش پیشرفت و کاهش اضطراب و درماندگی روان‌شناختی همراه است (Marashian., 2015; Yuan et al., 2025). باور شایستگی مقابله‌ای (coping competence) باوری است که فرد نسبت به توانایی‌ها و مهارت‌های خود برای مدیریت مؤثر چالش‌ها و مواجهه سازنده با موقعیت‌های استرس‌زا و دشوار دارد (Herman et al., 2022; Arantzamendi et al., 2024). فرض بر این است که محیط‌های حامی با تقویت این توانایی، دختران دانشجو را در مقابله مؤثر با چالش‌های فرهنگی و مشکلات زندگی یاری کرده و در نتیجه موجب کاهش واکنش‌های درماندگی و افزایش پیامدهای مثبت رفتاری می‌شوند (Daeninck et al., 2023; Arubayi & Ejeta., 2022).

پژوهش‌های پیشین اگرچه به نقش عوامل محیطی و شناختی در رفتارهای تحصیلی پرداخته‌اند، اما به‌طور خاص نقش محیط حامی خودپرویی در شکل‌گیری رفتار مدنی تحصیلی برای مقابله با چالش‌های فرهنگی در دختران دانشجو را نادیده گرفته‌اند. هم‌چنین، سازوکار تأثیر این نوع محیط با واسطه‌های روان‌شناختی مانند خودکارآمدی و شایستگی مقابله‌ای به‌درستی روشن نشده است. با استناد به نظریه خودتعیینی می‌توان چنین فرض کرد که سازوکار تأثیر محیط حامی خودپرویی بر رفتارهای مدنی تحصیلی زنان از راه تأثیرگذاری بر باورهای خودکارآمدی و شایستگی مقابله با چالش‌ها است. فرض واسطه‌گری خودکارآمدی بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی (social cognitive theory)، مطرح شده است که معتقد است، خودکارآمدی نقش میانجی‌گری میان عوامل محیطی



و بروز پیامدهای مثبت رفتاری ایفا می‌کند. بدین ترتیب هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین محیط حمایتگر خودپیروی با رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان دختر از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی و شایستگی مقابله‌ای در مواجهه با چالش‌های فرهنگی انجام شد.

روش

طرح پژوهش، جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش توصیفی-همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دختر دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش ۳۰۰ نفر بود که به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه شیراز، و پس از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، ۳۰۰ پرسش‌نامه معتبر برای تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شد؛ به این صورت که ابتدا از میان ۱۶ دانشکده دانشگاه شیراز، ۸ دانشکده به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس در مرحله دوم، از هر یک از این دانشکده‌ها، ۶ کلاس به روش قرعه‌کشی انتخاب و تمامی دانشجویان دختر حاضر در این کلاس‌ها در پژوهش مشارکت داده شدند. در تمامی مراحل، اصول اخلاق پژوهش رعایت شد؛ بدین صورت که رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان اخذ شد، محرمانگی اطلاعات و ناشناس بودن هویت پاسخ‌دهندگان تضمین گردید. در پایان، داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از روش‌های آماری شامل آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف معیار)، آزمون همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS-27 و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS-27 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه رفتار مدنی تحصیلی (Academic Civic Behavior Questionnaire): برای سنجش رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان، از پرسشنامه رفتار مدنی تحصیلی (Golparvar (2014) استفاده شد که شامل ۲۱ گویه و سه عامل اصلی است: یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی، پایبندی به قواعد و برقراری روابط صمیمانه. برخی گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پاسخ‌دهی به پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۷ (همیشه) انجام می‌شود و دامنه نمرات کل بین ۲۱ تا ۱۴۷ است؛ به طوری که نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از رفتار مدنی تحصیلی در دانشجویان است. در پژوهش (Golparvar (2014)، پایایی این ابزار از طریق دو روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب بازآزمایی برای سه عامل مذکور به ترتیب برابر با ۰/۶۸، ۰/۴۸ و ۰/۵۶ و ضرایب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۰ و ۰/۷۴ گزارش شده‌اند. همچنین، برای ارزیابی روایی سازه، تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس در دو مرحله انجام شد و در نهایت سه عامل مذکور استخراج گردید. در پژوهش (Nasiri & Heydari (2020 نیز، پایایی این ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای سه عامل مذکور به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۷ و ۰/۷۸ به دست آمد. علاوه بر این، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز، ساختار سه‌عاملی پرسشنامه را تأیید کرده است. در پژوهش حاضر، بررسی روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بارهای عاملی برای بعد یاری‌رسانی و مشارکت بین ۰/۳۸ تا ۰/۷۱، پایبندی به قواعد بین ۰/۳۱ تا ۰/۷۴ و برقراری روابط صمیمانه بین ۰/۳۲ تا ۰/۶۸ قرار داشتند که نشان‌دهنده روایی مناسب ابزار هستند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای بعد یاری‌رسانی و مشارکت ۰/۷۶، پایبندی به قواعد ۰/۷۱، برقراری روابط صمیمانه ۰/۷۰ و کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۹ به دست آمد که بیانگر سطح بالای پایایی و قابلیت اعتماد مطلوب پرسشنامه در این پژوهش است.

مقیاس محیط حامی خودپیروی (Autonomy-Supportive Environment Scale): برای ارزیابی ویژگی‌های



محیط حامی خودپيروي، سه مؤلفه اصلی این محیط شامل فرصت انتخاب، فرصت نقد، و فرصت آزمودن هدف‌ها، ارزش‌ها و علائق مورد بررسی قرار گرفت. از دو زیرمقیاس فرصت انتخاب و فرصت نقد متعلق به مقیاس محیط حامی خودپيروي (Assor et al (2002 و هم‌چنین از مقیاس جدید حمایت از آزمودن هدف‌ها، ارزش‌ها و علائق معرفی شده توسط (Assor (2012 استفاده شد. هر یک از این مقیاس‌ها دارای هفت گویه است که بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «1=کاملاً مخالفم» تا «5=کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند. مطالعه (Assor (2012 به بررسی روایی و پایایی این ابزارها پرداخته و ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های فرصت انتخاب، فرصت نقد، و فرصت آزمودن هدف‌ها/علائق به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۴ و ۰/۶۵ گزارش شده است. هم‌چنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز مطلوب بود. در پژوهش (Bardbar & Yousefi (2016، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس فرصت انتخاب، فرصت نقد و فرصت آزمودن و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۶۸، ۰/۷۷ و ۰/۸۶ به دست آمده و روایی نیز به روش تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد. در این پژوهش، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بارهای عاملی برای خرده مقیاس فرصت انتخاب بین ۰/۳۶ تا ۰/۵۷، فرصت نقد بین ۰/۴۳ تا ۰/۷۱ و فرصت آزمودن بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۰ قرار داشت. با این حال، به دلیل پایین بودن بار عاملی گویه ۱ (کمتر از ۰/۳۰)، این گویه از مدل حذف و در تحلیل نهایی لحاظ نشد. هم‌چنین، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس فرصت انتخاب ۰/۷۲، فرصت نقد ۰/۷۷، فرصت آزمودن ۰/۷۶ و برای کل مقیاس ۰/۸۲ بود که مطلوب گزارش شد.

پرسشنامه خودکارآمدی (Self-Efficacy Questionnaire): پرسشنامه ابعاد خودکارآمدی توسط (Muris (2001 طراحی شده و شامل ۲۴ گویه می‌باشد، که سه حوزه خودکارآمدی یعنی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. هر یک از این ابعاد دارای ۸ گویه هستند. پاسخ‌دهی به این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱=خیلی کم تا ۵=خیلی زیاد) صورت می‌گیرد. (Muris (2001 برای سنجش روایی این ابزار، از تحلیل عاملی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد استفاده کرده است. هم‌چنین، (Muris (2001 پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸، برای بعد تحصیلی ۰/۸۵، بعد اجتماعی ۰/۸۸ و بعد عاطفی ۰/۸۶ گزارش کرد. در پژوهش (Marashian (2015 پایایی سه عامل مذکور با ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۵ و ۰/۸۱ گزارش شد و ضریب آلفای کل مقیاس نیز ۰/۸۵ بود. هم‌چنین، روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی برای سه عامل مورد نظر تأیید شد. در پژوهش حاضر نیز، نتیجه تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بارهای عاملی برای بعد تحصیلی بین ۰/۴۲ تا ۰/۷۴، اجتماعی بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۵ و عاطفی ۰/۴۹ تا ۰/۷۳ بود؛ با این حال گویه ۱ به دلیل بار عاملی زیر ۰/۳۰ حذف شد و در تحلیل نهایی قرار نگرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای بعد تحصیلی ۰/۷۹، اجتماعی ۰/۷۱، عاطفی ۰/۷۷ و کل مقیاس ۰/۸۲ بود که همگی نشان از پایایی مطلوب پرسشنامه در پژوهش حاضر دارند.

پرسشنامه شایستگی مقابله‌ای (Coping Competence Questionnaire): پرسشنامه شایستگی مقابله، که توسط (Schroder & Ollis (2012 تدوین شده است، شامل ۱۲ گویه می‌باشد که بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل پرسشنامه در بازه‌ای بین ۱۲ تا ۸۴ قرار دارد؛ به گونه‌ای که نمرات بالاتر بیانگر سطح بالاتری از شایستگی در مقابله با چالش‌ها و برخورداری از تاب‌آوری و مهارت‌های مقابله‌ای مؤثر است. در پژوهش (Schroder & Ollis (2012، پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و پایایی بازآزمایی در بازه‌ی زمانی سه‌ماهه بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ و در دوره‌ی شش‌ماهه ۰/۶۱ بود که نشان از پایایی مناسب این ابزار است. در پژوهش (Akin & Akin (2015 ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۱ و در نتایج پژوهش (Morozova & et al. (2023 به دست آمد. هم‌چنین، تمامی گویه‌ها بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ داشتند که حاکی از روایی مطلوب ابزار است. در پژوهش حاضر، براساس تحلیل عاملی تأییدی بارهای عاملی گویه‌ها بین ۰/۳۰ تا ۰/۴۸ و مطلوب بود؛ با این حال، گویه ۱ به دلیل داشتن بار عاملی پایین و زیر ۰/۳۰ حذف شد. هم‌چنین، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۱ و مطلوب بود.

یافته‌ها

یافته‌ها در جدول ۱ شامل آمارهای توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی، حداقل و حداکثر نمرات) و ضرایب همبستگی پیرسون مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

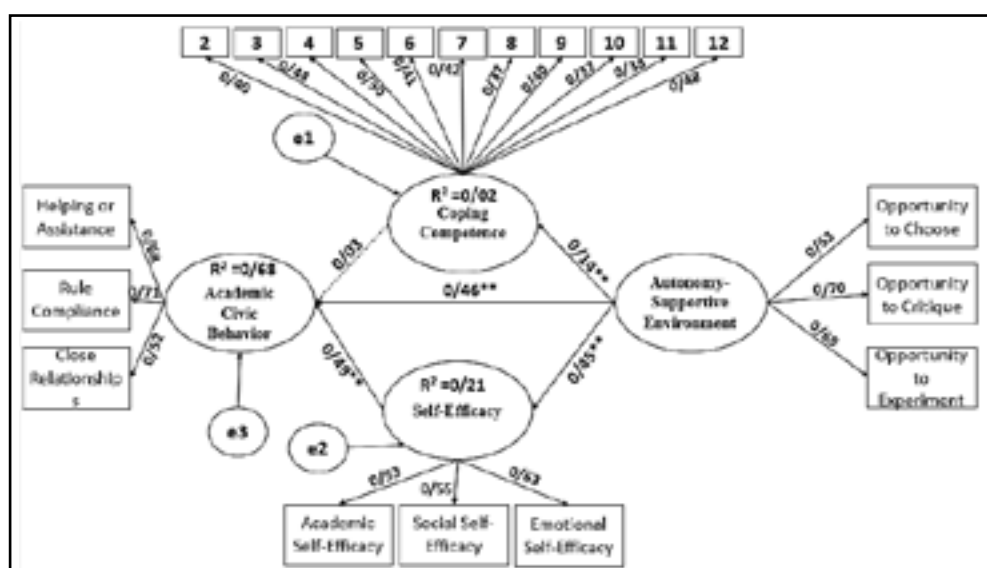
Table 1.

Descriptive Statistics and Correlation Matrix Among Study Variables

Variables	M	SD	Skewness	Kurtosis	MIN	MAX	1	2	3	4
Autonomy-Supportive Environment	87.68	6.90	0.36	-0.75	75	103	1			
Self-Efficacy	99.87	7.69	0.03	-0.73	81	118	0.45**	1		
Coping Competence	74.21	3.95	0.26	-0.30	64	93	0.14*	0.26**	1	
Academic Civic Behavior	111.54	7.78	-0.37	-0.31	90	130	0.59**	0.61**	0.23**	1

P* < 0/05 P** < 0/01

بر اساس نتایج جدول ۱، ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین محیط حامی خودپروی با خودکارآمدی ($r=0/45$) و شایستگی مقابله‌ای ($r=0/14$) و رفتار مدنی تحصیلی ($r=0/59$) همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی نیز با شایستگی مقابله‌ای ($r=0/26$) و رفتار مدنی تحصیلی ($r=0/61$) رابطه مثبت و معنی‌داری بود. علاوه بر این، شایستگی مقابله‌ای نیز با رفتار مدنی ($r=0/23$) ارتباط معنی‌داری داشت ($P < 0/01$). برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که تمامی مقادیر در محدوده قابل قبول قرار دارند؛ به طوری که مقدار کجی بین -۲ تا +۲ و مقدار کشیدگی در بازه -۷ تا +۷ قرار گرفته است، که با معیارهای (Byrne 2010) همخوانی دارد. پیش از اجرای مدل‌یابی معادلات ساختاری، استقلال خطاها بررسی و تأیید شد. همچنین شاخص‌های تحمل و ضریب تورم واریانس (VIF) برای اطمینان از نبود هم‌خطی بین متغیرهای مدل مورد ارزیابی قرار گرفت و شرایط لازم برای تحلیل فراهم شد. در نهایت، مدل معادلات ساختاری به صورت استاندارد در شکل ۱ ارائه شده است.



P* < 0/05 P** < 0/01

Figure 1. Standard path coefficients of the final model

نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری (شکل ۲) نشان داد که محیط حامی خودپروی هم به صورت مستقیم و هم



به واسطه نقش میانجی خودکارآمدی، تأثیر معنی‌داری بر رفتار مدنی تحصیلی دارد. در حالی که، مسیر مستقیم شایستگی مقابله‌ای به رفتار مدنی تحصیلی معنی‌دار نبود و محیط حامی خودپرویی نیز نتوانست از طریق شایستگی مقابله‌ای، رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند. بنابراین، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در این مدل، جزئی ارزیابی می‌شود. علاوه بر این، مدل پژوهش توانست ۲۱ درصد از واریانس خودکارآمدی و ۶۸ درصد از واریانس رفتار مدنی تحصیلی را تبیین کند. جدول ۲، نتایج مربوط به اثرات مستقیم متغیرها در چارچوب مدل را نشان می‌دهد.

Table 2.

Direct Path Coefficients of Structural Equation Modeling Variables

Paths	Standardized Coefficient	Standard Error	t-value	Lower Bound	Upper Bound	Significance Level
Autonomy-Supportive Environment $\Rightarrow$ Coping Competence	0.14	0.03	2.15	0.01	0.28	0.02
Autonomy-Supportive Environment $\Rightarrow$ Self-Efficacy	0.45	0.07	7.32	0.35	0.55	0.001
Autonomy-Supportive Environment $\Rightarrow$ Academic Civic Behavior	0.46	0.08	10.32	0.37	0.54	0.001
Coping Competence $\Rightarrow$ Academic Civic Behavior	0.03	0.13	0.78	-0.05	0.11	0.44
Self-Efficacy $\Rightarrow$ Academic Civic Behavior	0.49	0.07	10.98	0.40	0.57	0.001

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثرات مستقیم محیط حامی خودپرویی بر شایستگی مقابله‌ای ($\beta=0.14$, $P=0.02$)، خودکارآمدی ($\beta=0.45$, $P=0.001$) و رفتار مدنی تحصیلی ($\beta=0.46$, $P=0.001$) معنادار بوده است. همچنین، اثر مستقیم خودکارآمدی بر رفتار مدنی تحصیلی ($\beta=0.49$, $P=0.001$) معنادار بوده؛ در حالی که اثر مستقیم شایستگی مقابله‌ای ($\beta=0.03$, $P=0.44$) بر رفتار مدنی تحصیلی معنی‌دار نیست.

در بررسی نقش میانجی خودکارآمدی و شایستگی مقابله‌ای در رابطه میان محیط حامی خودپرویی و رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان، نتایج حاصل از روش بوت‌استرپ نشان داد که محیط حامی خودپرویی تنها از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی توانست رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان را به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی کند ($P=0.001$). شایان ذکر است اثر کل محیط حامی خودپرویی بر رفتار مدنی تحصیلی ($\beta=0.69$, $P=0.001$) نیز معنی‌دار گزارش شد. در ادامه، شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

Table 3.

Goodness of Fit indices of the research model

Fit Indices	CMIN	DF	CMIN. DF	AGFI	IFI	GFI	CFI	RMSEA	PCLOSE	P
proposed Model	11.02	7	1.60	0.84	0.96	0.90	0.96	0.05	0.25	0.05
Decision Criteria	---	---	$1 < x < 3$	$0.80 <$	$0.90 <$	$0.90 <$	$0.90 <$	$0.05 <$	$0.05 <$	$0.05 <$

بر اساس داده‌های جدول ۳، شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری همگی در محدوده قابل قبول قرار دارند. این یافته‌ها حاکی از آن است که مدل پیشنهادی پژوهش با داده‌های تجربی سازگاری خوبی دارد و از برازش آماری مناسبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی و تبیین نحوه مواجهه دانشجویان دختر با چالش‌های فرهنگی خاص زنان بود و نتایج نشان داد که محیط حامی خودپیروی به صورت مستقیم و هم‌چنین به صورت غیرمستقیم، از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی، رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.

اثر مستقیم و مثبت محیط حامی خودپیروی بر رفتار مدنی تحصیلی نشان می‌دهد که هرچه فضای آموزشی بیشتر از خودپیروی دانشجویان حمایت کند، احتمال بروز رفتارهای داوطلبانه، مسئولانه و اجتماعی در محیط دانشگاه افزایش می‌یابد که این امر توانایی مقابله دختران دانشجو در رویارویی با چالش‌های فرهنگی را افزایش می‌دهد. این نتیجه در هم‌راستایی با پژوهش‌های (Aviste & Niemiec, 2023)، (Ariati et al, 2025) و (Sicard et al, 2024) است و مؤید نقش مثبت محیط‌های خودپیروی محور در ارتقاء تعاملات مثبت اجتماعی دانشجویان است. کنش اصلی این تعاملات مثبت اجتماعی افزایش شایستگی فرهنگی در دختران دانشجو است. محیط حامی خودپیروی، با تأمین سه نیاز روان‌شناختی اساسی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط (Ives et al., 2021) شرایطی را فراهم می‌آورد که دختران دانشجو در مواجهه با محدودیت‌ها و موانع فرهنگی از طریق اعطای اختیار، شنیدن نظرات‌شان و توضیح دلایل منطقی برای قوانین، احساس ارزشمندی و توانمندی کنند. این تجربه درونی، منجر به افزایش انگیزه درونی و احساس مسئولیت اجتماعی می‌شود (Lo, 2024)، که زیربنای رفتارهای مدنی تحصیلی نظیر کمک به همکلاسی‌ها، مشارکت در فعالیت‌های گروهی، رعایت مقررات کلاس، و همکاری با اساتید هستند که زیربنای جو فرهنگی مثبت در دانشگاه برای دختران دانشجو خواهد بود. در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2012)، بیان می‌شود که تأمین نیاز به خودپیروی، میل افراد به انجام رفتارهای داوطلبانه و هدفمند را افزایش می‌دهد؛ حتی در نبود پاداش‌های بیرونی. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که محیط حامی خودپیروی بستری فراهم می‌کند برای شکل‌گیری نوعی درگیری تحصیلی مثبت و خودجوش که فراتر از الزامات رسمی دانشگاهی است.

اثر مستقیم و مثبت محیط حامی خودپیروی بر خودکارآمدی دانشجویان در ابعاد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی با نتایج پژوهش‌های (Yuan & et al, 2025)، (Ito & et al, 2025)؛ (Jia & Tu, 2024) هم‌سویی دارد و نشان می‌دهد که نوع مواجهه‌ی محیط آموزشی با نیازها و انتخاب‌های دانشجویان، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری برداشت آن‌ها از توانمندی‌های خود دارد. در محیط‌های حامی خودپیروی، دانشجویان با پیام‌هایی مواجه می‌شوند که به‌طور ضمنی می‌گویند: (تو توانمند، باارزش و قابل اعتماد هستی). این پیام‌ها چه در قالب دادن انتخاب، چه در شنیدن بدون قضاوت، چه در تشویق تلاش به جای نتیجه در بلندمدت نوعی سرمایه روانی ایجاد می‌کند که خودکارآمدی نام دارد (Cho & et al., 2023). در بعد تحصیلی، این اعتماد محیطی به توانایی‌های شناختی و تحلیلی دانشجو باعث می‌شود که او خود را در برابر چالش‌های آموزشی ناتوان نبیند و مسئولیت یادگیری خود را بپذیرد. در بعد اجتماعی،



چنین محیطی امنیت لازم برای تعامل، ابراز وجود و مدیریت روابط را فراهم می‌سازد و به دانشجوی یاد می‌دهد که می‌تواند در فضای گروهی مؤثر و پذیرفته‌شده باشد. در بعد عاطفی نیز، برخورد‌های انسانی، پذیرنده و غیردستوری باعث می‌شود دانشجو در مواجهه با هیجانات منفی دچار خودسرزنی یا درماندگی نشود، بلکه آن‌ها را بخشی طبیعی از تجربه انسانی بداند و با آرامش بیشتری مدیریت کند (Marashian, 2015). درواقع، محیط حامی خودپیروی با تغییر لحن ارتباطی، بازتعریف مرز قدرت، و انسانی‌تر کردن تعاملات، تجربه‌ی زیسته‌ی دانشجویان را تغییر می‌دهد؛ و این تغییر تجربه، زیربنای باور آن‌ها نسبت به قابلیت‌های شخصی‌شان می‌شود.

اثر مستقیم و مثبت محیط حامی خودپیروی بر شایستگی مقابله‌ای نیز بدین معنی است که هرچه فضای آموزشی بیشتر به نیازهای خودپیروی دانشجویان توجه کند و آن‌ها را حمایت نماید، توانایی آن‌ها در مدیریت مؤثر چالش‌ها و فشارهای فرهنگی و تحصیلی خاص زنان افزایش می‌یابد. این نتیجه هم‌راستا با پژوهش‌های مشابهی است که نقش محیط‌های حمایت‌گر در تقویت مهارت‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری روانی دانشجویان را تأیید کرده‌اند (Herman & et al., 2023; Daeninck & et al., 2023). در تبیین این یافته می‌توان گفت؛ محیط حامی خودپیروی، با تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادی از جمله نیاز به استقلال، شایستگی و ارتباط، فضایی ایجاد می‌کند که دانشجو احساس می‌کند کنترل و اختیار بر زندگی تحصیلی و محیط فرهنگی خود دارد، در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت می‌کند و مورد حمایت و احترام قرار می‌گیرد (Ives & et al., 2023). این احساس امنیت روانی و خودکارآمدی، زمینه‌ساز تقویت مهارت‌های مقابله‌ای سالم می‌شود (Daeninck & et al., 2023). دانشجویانی که در چنین محیطی قرار دارند، بهتر می‌توانند منابع درونی و بیرونی خود را برای مواجهه با فشارهای تحصیلی و چالش‌های فرهنگی سازماندهی کنند، راهبردهای مؤثری برای مدیریت استرس به کار گیرند و از حمایت اجتماعی بهره‌مند شوند (Arantzamendi et al., 2024).

اثر مستقیم و مثبت خودکارآمدی بر رفتار مدنی تحصیلی، با نتایج پژوهش‌های Ta- Sicard et al. (2023) و gliaventi et al. (2023) همسو است و مؤید این نکته است که اعتماد به نفس عمومی و احساس تسلط بر توانمندی‌های فردی به عنوان عاملی بنیادین، انگیزه و ظرفیت دانشجویان را برای انجام رفتارهای مدنی مانند همکاری، رعایت قوانین و مشارکت داوطلبانه افزایش می‌دهد؛ به گونه‌ای که دانشجویانی که به توانایی‌های خود در مدیریت موقعیت‌های متنوع باور دارند، بیشتر در فعالیت‌های جمعی و مسئولیت‌پذیری مشارکت می‌کنند (Marashian, 2015). دامنه گسترده خودکارآمدی که شامل اعتماد به نفس در مواجهه با چالش‌های متعدد و کنترل نسبی بر شرایط زندگی است، این متغیر را به منبعی پایدار و مؤثر برای حفظ و تقویت رفتار مدنی تبدیل می‌کند (Yuan et al., 2025). هم‌چنین، خودکارآمدی با تقویت احساس کنترل و قابلیت مواجهه با مشکلات، زمینه را برای استمرار رفتارهای مدنی حتی در شرایط دشوار فراهم می‌آورد (Remm et al., 2023).

در تبیین یافته اثر غیرمعنی‌دار شایستگی مقابله‌ای بر رفتار مدنی تحصیلی، که با پژوهش‌های Arubayi & Eje- (2024) و Akin & Akin (2024) هم‌سو نبود، باید توجه داشت که شایستگی مقابله‌ای به عنوان یک متغیر واسطه‌ای در کنار خودکارآمدی نقش پیچیده‌تری ایفا می‌کند. اگرچه در تحلیل‌های همبستگی اولیه، رابطه مثبتی میان شایستگی مقابله‌ای و رفتار مدنی مشاهده شد، اما در مدل معادلات ساختاری که خودکارآمدی نیز به عنوان واسطه وارد شده بود، تأثیر مستقیم شایستگی مقابله‌ای بر رفتار مدنی دار نبود. این امر نشان می‌دهد که خودکارآمدی به عنوان متغیری واسطه‌ای، نقش تعیین‌کننده‌تری در تقویت رفتار مدنی تحصیلی ایفا می‌کند و شایستگی مقابله‌ای صرفاً از طریق افزایش خودکارآمدی می‌تواند بر رفتار مدنی تأثیرگذار باشد (Arantzamendi et al., 2023). این نتایج نشان می‌دهد که توجه صرف به مهارت‌های مقابله‌ای بدون تقویت باورهای شخصی در زمینه توانمندی‌ها، ممکن است منجر به اثرات محدود یا حتی بازدارنده در رفتار مدنی تحصیلی گردد (Arantzamendi et al., 2024).

در نهایت، یافته مهم پژوهش این بود که محیط حامی خودپیروی به‌طور غیرمستقیم و از طریق ارتقاء خودکارآمدی، موجب بهبود رفتار مدنی تحصیلی دانشجویان می‌شود. این میانجی‌گری بر این فرض استوار است که حضور در محیطی حمایت‌کننده و خودپیرو، باعث افزایش باور به توانمندی‌های فرد در مواجهه با چالش‌های

تحصیلی و فرهنگی می‌گردد. در چنین فضایی، دانشجویان با احساس کفایت و توانمندی بالاتر، انگیزه بیشتری برای مشارکت فعال در رفتارهای مدنی تحصیلی نشان می‌دهند که احساس کنترل و تاثیرگذاری مثبت آنان را مقابله با چالش‌های فرهنگی تقویت می‌کند. محیط حامی خودپیروی از طریق افزایش خودکارآمدی، نقش کلیدی در تقویت مشارکت و تعهد تحصیلی دانشجویان دختر در مواجهه با چالش‌های فرهنگی داشته و به ارتقای رفتار مدنی تحصیلی آنان کمک شایانی می‌کند؛ نقشی که هم به صورت مستقیم و هم از طریق متغیرهای روان‌شناختی واسطه‌ای چون خودکارآمدی و تا حدی شایستگی مقابله‌ای تحقق می‌یابد. این محیط با پاسخ به نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی، ارتباط)، انگیزه درونی و مسئولیت اجتماعی را تقویت می‌کند و رفتارهای داوطلبانه و مشارکت‌جویانه را در دانشگاه تسهیل می‌نماید. خودکارآمدی نقش محوری دارد، در حالی که شایستگی مقابله‌ای تنها در صورت تقویت خودکارآمدی اثرگذار است. بنابراین، سیاست‌گذاری‌های آموزشی باید بر ایجاد محیط‌های حامی خودپیروی تمرکز کنند تا با توانمندسازی روانی و فرهنگی، جامعه دانشگاهی با مشارکت بالا و تعاملات مثبت شکل گیرد. در کل سیاست‌گذاران آموزشی و مسئولان دانشگاهی می‌توانند با طراحی مداخلات هدفمند و برنامه‌های حمایتی، به ویژه در راستای توانمندسازی دختران در مواجهه با چالش‌های فرهنگی، بستر رشد رفتارهای مدنی مثبت و ارتقای کیفیت زندگی تحصیلی آنان را فراهم آورند.

سهم نویسندگان: فاطمه دادوند: طراحی چارچوب کلی پژوهش، تحلیل داده‌ها، نتیجه‌گیری و بررسی نهایی، طراحی ساختار مقاله، ارسال مقاله و جمع‌آوری داده‌ها. دکتر محبوبه فولادچنگ: تشریح چارچوب نظری و ویرایش محتوا، طراحی ساختار مقاله، نویسنده مسئول. تمامی نویسندگان مقاله نتایج به‌دست آمده را مورد بررسی قرار داده و نسخه نهایی مقاله را تأیید کرده‌اند.

سپاسگزاری: نویسندگان مراتب تشکر خود را از همه کسانی که در انجام این مقاله نقش داشته‌اند اعلام می‌دارند.

تعارض منافع: در این پژوهش هیچگونه تعارض منافع توسط نویسندگان گزارش نشده‌است.

منابع مالی: این مقاله از حمایت مالی برخوردار نبوده است.

References

- Abbaspour Esfadan, Sh., Ghanifar, M. H., & Ahi, Gh. (2024). The mediating role of self-efficacy in the relationship between cognitive abilities and social adjustment of students. *Royesh Psychology*, 13(8), 163–170. [Persian] URL: <http://frooyesh.ir/article-1-5388-fa.html>
- Akin, A., & Akin, U. (2015). Mediating role of coping competence on the relationship between mindfulness and flourishing. *Suma Psicológica*, 22(1), 37–43. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.05.005>
- Arantzamendi, M., Sapeta, P., Belar, A., & Centeno, C. (2024). How palliative care professionals develop coping competence through their career: A grounded theory. *Palliative Medicine*, 38(3), 284–296. URL: <https://doi.org/10.1177/02692163241229961>
- Arubayi, O. D., & Ejeta, D. M. (2022). Coping competence and social support on job performance in the Nigerian tourism industry. *Journal of Environmental Management & Tourism*, 13(6), 1672–1680. URL: <http://dx.doi.org/10.3126/ijssm.v11i4.70982>
- Ariati, J., Vogler, J. S., & Pham, T. (2025). The importance of autonomy-supportive learning environments in college: Exploring the role of emotion regulation strategies for academic goal



- progress. *Educational Psychology*, 45(3), 339–358. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2025.2468735>
- Arain, G. A., Sheikh, A., Hameed, I., & Asadullah, M. A. (2017). Do as I do: The effect of teachers' ethical leadership on business students' academic citizenship behaviors. *Ethics & Behavior*, 27(8), 665–680. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10508422.2016.1272457>
- Aviste, R. P., & Niemiec, C. P. (2023). Antecedents of environmental values and pro-environmental behavior intentions: A self-determination theory approach. *Journal of Environmental Psychology*, 88, 102023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102023>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/000709902158883>
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 421–439). URL: https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4614-2018-7_20
- Azadi Dehbidi, F., & Khorramaei, F. (2023). Structural relationships between school ethical climate and academic civic behaviors: The mediating role of positive youth development. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 19(76), 143–158. [Persian] URL: <https://sanad.iau.ir/journal/jip/Article/704071?jid=704071>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baban, D., Karimi, K., & Yarahmadi, Y. (2025). The effectiveness of a training package based on academic civic behaviors on improving academic health-promoting behaviors in female students. *New Approach to Children's Education*, 7(1), 127–139. [Persian] URL: <https://doi.org/10.22034/naes.2025.477121.1553>
- Bardbar, M., & Yousefi, F. (2016). The mediating role of self-system processes and academic emotions in the relationship between autonomy-supportive environment and academic engagement. *Journal of Developmental Psychology (Iranian Psychologists)*, 13(49), 13–28. [Persian] URL: <https://sid.ir/paper/101353/fa>
- Byrne, H. M. (2010). Dissecting cancer through mathematics: from the cell to the animal model. *Nature Reviews Cancer*, 10(3), 221–230. URL: <https://doi.org/10.1038/nrc2808>
- Cho, H. J., Levesque-Bristol, C., & Yough, M. (2023). How autonomy-supportive learning environments promote Asian international students' academic adjustment: A self-determination theory perspective. *Learning Environments Research*, 26(1), 51–76. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10984-021-09401-x>
- Daeninck, C., Kioupi, V., & Vercammen, A. (2023). Climate anxiety, coping strategies and planning for the future in environmental degree students in the UK. *Frontiers in Psychology*, 14, 1126031. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1126031>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In *Handbook of Theories of Social*



- Psychology*, 1(20), 416–436. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.4135/9781446249215.n21>
- Golparvar, M. (2014). The effect of normative harms on civil and creative behaviors. *Iranian Social Issues*, 5(1), 101–122. [Persian] URL: <http://noo.rs/HkoCK>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Ito, T., Umemoto, T., & Nakaya, M. (2024). Providing and receiving of autonomy support promotes self-efficacy and value for group activities in university and the workplace. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100339. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100339>
- Ives, S. T., Wells, M. S., & Parsons, S. A. (2021). Autonomy-supportive classroom environments. In *Principles of Effective Literacy Instruction, Grades K–5* (pp. 225). URL: [1462546048, 9781462546046](https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100339)
- Jia, X. H., & Tu, J. C. (2024). Towards a new conceptual model of AI-enhanced learning for college students: The roles of artificial intelligence capabilities, general self-efficacy, learning motivation, and critical thinking awareness. *Systems*, 12(3), 74. URL: <http://dx.doi.org/10.3390/systems12030074>
- Lo, M. T. (2024). The intraindividual dynamics of university students' motivation and emotions: The role of autonomy supportive learning climates and learning activities. *British Journal of Educational Psychology*, 94(4), 1011–1032. URL: <https://doi.org/10.1111/bjep.12703>
- Li, N., Yang, Y., Zhao, X., & Li, Y. (2023). The relationship between achievement motivation and college students' general self-efficacy: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 1031912. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1031912>
- Marashian, F. S. (2015). The role of spiritual intelligence and resilience in predicting body image concern and self-efficacy in physical education female students. *Women's Cultural Psychology*, 6(23), 73–89. [Persian] URL: <https://sanad.iau.ir/fa/Article/920920>
- Modarresi, M., & Arasti, Z. (2021). Cultural challenges of women entrepreneurs in Iran. In *The emerald handbook of women and entrepreneurship in developing economies* (pp. 229–245). Emerald Publishing Limited. URL: <https://doi.org/10.1108/978-1-80071-326-020211013>
- Morozova, E. N., Senkevich, L. V., Yulina, G., Kartashev, V., Rybakova, A. I. R., & Tsygankova, M. N. (2023). The role of coping competence of the individual in the implementation of the rehabilitation process. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 13(2), 256–268. URL: <https://doi.org/10.1039/D3CS00387F>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. URL: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Nasiri, F., & Heydari, N. (2020). The role of academic civic behavior in students' academic optimism: Testing the mediating role of moral intelligence. *Research in Educational Systems*, 14(51), 23–38. [Persian] URL: <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1399.14.51.2.5>
- Remm, S., Halcomb, E., Hatcher, D., Frost, S. A., & Peters, K. (2023). Understanding relationships



- between general self efficacy and the healthy ageing of older people: An integrative review. *Journal of Clinical Nursing*, 32(9–10), 1587–1598. URL: <https://doi.org/10.1111/jocn.16104>
- Sicard, A., Taillandier-Schmitt, A., Nugier, A., & Martinot, D. (2024). Academic citizenship behaviors as a means of meeting students' psychological motivational needs and enhancing their academic engagement. *Current Psychology*, 43(11), 9993–10004. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-023-05098-8>
- Sabzian, S., Garavand, H., & Soleimani Khashab, A. (2023). Structural equation modeling of academic citizenship behaviors based on family cohesion and emotional climate with the mediation of academic ethics. *Quarterly Journal of Women and Family Cultural-Educational Studies*, 18(63), 241–264. [Persian] URL: <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26454955.1402.18.63.9.5>
- Schroder, K. E., & Ollis, C. L. (2012). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation and Emotion*, 37(2), 286–302. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9311-8>
- Shohib, M. W., Azani, M. Z., Inayati, N. L., Dartim, D., & Nubail, A. (2024). Islamic perspective on organizational citizenship behavior among academic staff in Indonesian state Islamic higher education: Is it effective? *Suhuf: International Journal of Islamic Studies*, 36(2). URL: <http://dx.doi.org/10.23917/suhuf.v36i2.4702>
- Tagliaventi, M. R., Carli, G., & Giacomini, D. (2023). Academic citizenship. In *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (pp. 26–32). Cham: Springer International Publishing. URL: [10.1007/978-3-319-31816-5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5)
- Tavakol, Z., & Mashak, R. (2024). Predicting lifelong learning tendency based on university culture and academic resilience with the mediating role of academic self-efficacy in female students. *Woman Cultural Psychology*, 15(60), 71–86. [Persian] URL: <https://doi.org/10.61186/iau.1127405>
- Trinkenreich, B., Britto, R., Gerosa, M. A., & Steinmacher, I. (2022). An empirical investigation on the challenges faced by women in the software industry: A case study. In *Proceedings of the 2022 ACM/IEEE 44th International Conference on Software Engineering: Software Engineering in Society* (pp. 24–35). URL: <https://doi.org/10.1145/3510458.3513018>
- Yekani, M & Azizian, S. M.,. (2024). The mediating role of self-efficacy in the relationship between metacognition and computer anxiety in female students of Islamic Azad University. *Health Psychology and Social Behavior*, 13, 69–79. [Persian] URL: <https://www.magiran.com/p2823612>
- Yuan, H., Yan, Z., Zhao, Y., & Lei, J. (2025). The relationship of rural kindergarten teachers' emotional intelligence and work engagement in China: The chain mediation role of emotional labor strategies and general self-efficacy. *BMC Psychology*, 13(1), 1–12. URL: <http://dx.doi.org/10.1186/s40359-025-02475-9>