

Research Paper

Casual modeling of academic well-being based on motivational self-regulation and emotional self-efficacy by mediating role of academic hardiness in students



Ghazal Jarsozeh¹, Yahya Yarahmadi^{2*}, Hamzeh Ahmadian² & Maryam Akbari²

1. PhD Student, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

2. Assistant Professor Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.



Citation: Jarsozeh, G., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H. & Akbari, M. (2023). [Casual modeling of academic well-being based on motivational self-regulation and emotional self-efficacy by mediating role of academic hardiness in students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12 (2): 59-74. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.6956.4131>

doi: 10.22098/jsp.2023.6956.4131



Article Info:

Received: 2020/02/12

Accepted: 2023/08/29

Available Online: 2023/09/20

Key words:

Academic Well-Being, Motivational Self-Regulation, Emotional Self-Efficacy, Academic hardiness

ABSTRACT

Objective: The aim of present research was presenting casual model of academic well-being based on motivational self-regulation and emotional self-efficacy by mediating role of academic hardiness in female students in the third year of high school in Sanandaj in the school year of 2018-2019.

Methods: The research method was descriptive-correlational and structural equation modeling. 600 students were selected using the multi-stage cluster sampling method. The Tuominen-Soini et al. s academic well-being questionnaire, Benishek et al. s academic hardiness scale, Wolters motivational self-regulation scale and Beverly et al.'s emotional self-efficacy scale were used for data collecting. Data analysis was done by SPSS and Amos softwares.

Results: The findings showed an indirect and significant effect of motivational self-regulation and emotional self-efficacy on academic well-being through academic hardiness. In other words, the findings showed that motivational self-regulation and emotional self-efficacy have a direct and significant effect on academic hardiness and academic hardiness affect academic well-being directly and significantly. Also, motivational self-regulation has a direct effect on emotional self-efficacy and a significant and indirect effect on academic hardiness.

Conclusion: The results of the present study showed that in general, motivational self-regulation and emotional self-efficacy can be suitable predictors for the academic well-being of students through their academic hardiness. The results of the present study, in accordance with the theory of self-determination, indicate that motivational self-regulation or the same as self-motivation increases academic welfare by increasing the capacity for challenge and problem-solving ability and striving for better learning.

Extended Abstract

1. Introduction

Students' perception of themselves as learners in the school and their academic experiences influence their well-being as an important indicator of educational outcomes (Goets, Cronjaeger, Frenzel, Ludtke, & Hall, 2010; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2012; Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe, & Salmela-Aro, 2017). Low academic well-being is linked with low academic achievement, unfavorable motivational tendencies, educational delays and dropout

(Korhonen, Tapola, Linnanmaki, & Aunio, 2016; Salmela-Aro, & Read, 2017; Bask, & Salmela-Aro, 2013). This concept is focused on the students' active role in creating a lively environment (Woogul, Myung-Jin & Mimi, 2014); therefore it is important to paying attention to his personal agency. Emotional self-efficacy is one dimension of self-efficacy that is related to the perceived ability to cope with negative emotions and organizing them and is consisted of four factors: a) using and managing one's own emotions; b) identifying and understanding one's own emotions; c) dealing with emotions in others; and d) perceiving emotion through facial expressions and body language (Abdel-Hadi, 2016; Qualter, Gardner, Pool, & Wols, 2014).

*Corresponding Author:

Yahya Yarahmadi

Address: Assistant Professor Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

Tel: +98 (87) 33626454

E-mail: [yyarahmadi@gmail.com](mailto:yarahmadi@gmail.com)

In the other hand, Motivation is a key element in learning. Success and achievement are often attributed to learners' motivation (Griffiths, 2008; Ushioda, 2008; quoted by Safdari, & Maftoon, 2016). Therefore, it is important that students can use self-regulation strategies to achieve learning goals purposefully (Zimmerman & Schunk, 2008; quoted by Smit, de Brabander, Boekaerts, & Martens, 2017). Academic hardiness provided a framework for understanding how students react to academic challenges. Academic hardiness is a multidimensional concept: commitment, control and challenge (Mawarni, 2017). Hardiness predicts performance and health as well (Vezzani, 2015). According to the importance of these factors, the present study was carried out to find out if the conceptual model of academic well-being based on motivational self-regulation and emotional self-efficacy by mediating role of academic hardiness fits the empirical model.

2. Materials and Methods

In view of its purpose, the present study is a fundamental research and because there is no intervention, it is a descriptive correlational study. This research is also a type of structural equation modeling. The statistical population of the study was all female students in the third grade of high school in Sanandaj in the school year of 97-98. According to 118 questions of the questionnaires used in this research, 600 students were selected by multistage sampling method from the mentioned population. Data were collected by questionnaires. Academic Wellbeing Questionnaire (AWBQ), Revised Academic Hardiness Scale (RAHS) questionnaire, Wolters' motivational self-regulation questionnaire (MSRS), Emotional Self-Efficacy Scale (ESES) AMOS and SPSS softwares were used to analyze the data.

3. Results

Table 1. Mean and standard deviation of research variables' component

Components	mean	Standard deviation
School value	27.62	9.15
School burnout	29.21	8.01
Satisfaction with school choice	12.03	3.78
Schoolwork engagement	30.84	8.85
Commitment/effort	35.46	7.81
Emotion control	15.52	3.53
Academic challenge	15.54	3.05
Interest enhancement	15.62	3.45
Performance self-talk	10.16	4.46
Mastery self-talk	12.48	4.69
Self- consequating	10.48	4.01
Environmental control	14.52	5.67
Using and managing of emotion	25.39	5.04
Identifying and understand of one's own emotion	15.59	2.94
Dealing with emotions in others	7.89	1.72
Perceiving emotion through facial expressions and body language	15.67	2.98

The mean and standard deviation of the total age of the students were 17.79 and 0.654, respectively. The mean and standard deviation for the variables of academic well-being, academic hardiness, motivational self-regulation and emotional self-efficacy are 128.58 (30.47), (8/50/76), 58.47 (18.11) and 89/21(14/51) respectively.

There is a positive correlation between academic well-being and academic hardiness (0.528), between academic well-being and motivational self-regulation (0.438), between academic well-being and emotional self-efficacy (0.307), between academic hardiness and motivational self-regulation (0.552), between academic hardiness and emotional self-efficacy (0.488), and between motivational self-regulation and emotional self-efficacy (0.441), motivational self-regulation has a direct effect on emotional self-efficacy (0.33) and on academic hardiness (0.55); and emotional self-efficacy has direct effect on academic hardiness (0.26) and academic hardiness has direct

effect on academic well-being (0.78). It should be noted that in the above model, all covariance paths are also significant ($P < 0.05$). Among the subscale of academic well-being, satisfaction with school choice (0.79) has the greatest impact on this variable.

In addition, among the subscales of academic hardiness, academic commitment/effort (0.87); among the subscales of motivational self-regulation, mastery self-talk (0.84) and among the subscales of emotional self-efficacy, identification and understanding of one's own emotions (0.82) have the greatest effect on the corresponding variable. Motivational self-regulation is the only exogenous variable that affects the endogenous variable of academic hardiness directly and indirectly. Also, the effect of motivational self-regulation on emotional self-efficacy; emotional self-efficacy on academic hardiness and academic hardiness on academic well-being is only direct. In addition, the effect of motivational self-regulation and emotional self-efficacy on academic well-being is

only indirect. The value of this index (0.058) is acceptable for the present model. Therefore, it can be said that the findings showed an indirect and significant effect of motivational self-regulation and emotional self-efficacy on academic well-being through academic hardiness. In other words, the findings showed that motivational self-regulation and emotional self-efficacy have a direct and significant effect on academic hardiness and academic hardiness on academic well-being. Motivational self-regulation also has a direct effect on emotional self-efficacy and a significant and indirect effect on academic hardiness.

4. Discussion and Conclusion

The results of the present study showed that in general, motivational self-regulation and emotional self-efficacy can be a good predictor for students' academic well-being through their academic hardiness. According to the goodness of fit indices, it can be said that academic well-being can be predicted by motivational self-regulation and emotional self-efficacy with the mediation of academic hardiness. Overall, the total finding of the present study was a significant and indirect effect of motivational self-regulation and emotional self-efficacy on academic well-being through academic toughness. In explaining this finding we can say that students who have high motivational self-regulation ability, with their skill in promoting their interest in school, teacher, subject matter and homework, motivate them to be more challenging. Also, positive performance and mastery self-talk will increase the commitment and as a result, more educational efforts will be made in the students. In addition, self-consequating after completing

homework and trying to control the environment leads to controlling their emotions and feelings. On the other hand, emotional self-efficacy is affected by motivational self-regulation directly and affects academic hardiness directly; in general, both variables of motivational self-regulation and emotional self-efficacy lead to increased academic hardiness and academic hardiness increases the components of academic well-being, including school value, schoolwork engagement and satisfaction with school choice, and reduces feelings of school burnout. Through this, the educational well-being of students can be significantly increased.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

تدوین مدل علی بهزیستی تحصیلی بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی با نقش واسطه‌ای سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان

غزل جرسوزه^۱، یحیی یاراحمدی^{۲*}، حمزه احمدیان^۲ و مریم اکبری^۲

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

چکیده

هدف: این پژوهش تدوین مدل علی بهزیستی تحصیلی بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی با نقش واسطه‌ای سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود.

روش‌ها: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی تومینن-سوینی و همکاران، سرسختی تحصیلی بنیشک و همکاران، خودتنظیمی انگیزشی ولترز و خودکارآمدی هیجانی بوری و همکاران (۲۰۰۸) به عنوان ابزارهای سنجش مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با دو نرم‌افزار SPSS و Amos انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌ها بیانگر تاثیر غیرمستقیم و معنادار خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی از طریق سرسختی تحصیلی بود. به عبارت دیگر، یافته‌ها نشان داد که خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی بر سرسختی تحصیلی و سرسختی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری دارد ($P < 0/05$). همچنین خودتنظیمی انگیزشی بر خودکارآمدی هیجانی اثر مستقیم و بر سرسختی تحصیلی اثر معنادار و غیرمستقیم نیز دارد ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در مجموع خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی می‌توانند پیش‌بین مناسبی برای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق سرسختی تحصیلی آنها باشد ($P < 0/05$). نتایج حاصل از پژوهش حاضر، مطابق با نظریه خودتعیین-گری بیان می‌دارد که خودتنظیمی انگیزشی یا همان انگیزش خودگردان با افزایش ظرفیت چالش‌پذیری و توانایی حل مسأله و تلاش برای یادگیری بهتر موجب ارتقای بهزیستی تحصیلی می‌شود.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۲۹

کلیدواژه‌ها:

بهزیستی تحصیلی، خودتنظیمی انگیزشی، خودکارآمدی هیجانی، سرسختی تحصیلی

مقدمه

منظور از بهزیستی تحصیلی داشتن احساسات مثبت نسبت به محیط یادگیری، احساس کنترل نسبت به تکالیف تحصیلی و علاقه به یادگیری و احساس خودکارآمدی تحصیلی است. این مفهوم، چندبعدی است و از مؤلفه‌های ارزش مدرسه^۱، فرسودگی نسبت به مدرسه^۲، رضایت‌مندی تحصیلی^۳ و درآمیزی با کار مدرسه^۴ تشکیل

زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است و تصور دانش‌آموزان از خود به‌عنوان یادگیرنده در مدرسه و تجارب تحصیلی روی بهزیستی آن‌ها به‌عنوان یک شاخص مهم در پیامدهای آموزشی، تأثیر می‌گذارد (گوتز، کرانجاگر، فرنانز، لوتکه و هال^۱، ۲۰۱۰؛ تومینن-سوینی، سالملا-آرو و نایمیورتا^۲، ۲۰۱۲؛ فیوریلی، داستیو، دی چیاکیو، پیپه^۳ و سالملا-آرو، ۲۰۱۷). شاخص‌های مثبت و منفی بهزیستی، مانند عزت‌نفس، ارزش مدرسه و استرس، معمولاً به‌عنوان شاخص‌های بهزیستی تحصیلی^۴ نوجوانان در نظر گرفته می‌شود (کورهنون، لینان ماکی و آونیو^۵، ۲۰۱۳).

1. Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Ludtke & Hall
2. Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta
3. Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio & Pepe
4. academic well-being
5. Korhonen, Linnanmaki & Aunio
6. school value
7. school burnout
8. satisfaction with educational choice
9. schoolwork engagement

* نویسنده مسئول:

یحیی یاراحمدی

نشانی: استادیار گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

تلفن: ۳۳۶۲۶۵۴ (۸۷) +۹۸

پست الکترونیکی: yyarahmadi@gmail.com

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

محیطی حامی خودفرمانی دانش‌آموز و بهزیستی مدرسه ایفا می‌کند. از این‌رو، مهم است که دانش‌آموزان بتوانند به‌طور هدفمند از راهبردهای خودتنظیمی به‌منظور رسیدن به اهداف یادگیری استفاده کنند (زایمرمن و شانک^{۲۵}، ۲۰۰۸؛ به نقل از اسمیت، د براباندر، بوکارتز و مارتنز^{۲۶}، ۲۰۱۷). این عامل باعث اعتمادبه‌نفس، مشارکت در کلاس، برخورد مؤثر با چالش‌های تحصیلی، تعهد و کنترل بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود. این ویژگی‌ها در دانش‌آموزانی که سرسختی تحصیلی^{۲۷} دارند یافت می‌شود (طاهری نسب، ۱۳۹۱).

مفهوم سرسختی تحصیلی اولین بار توسط بنیشک و لوپز^{۲۸} (۲۰۰۱) مطرح شد و چارچوبی برای درک چگونگی واکنش دانش‌آموزان به چالش‌های تحصیلی فراهم آورد. این مفهوم شامل مؤلفه‌های تعهد^{۲۹}، چالش طلبی^{۳۰} و کنترل است (ماوارینی^{۳۱}، ۲۰۱۷). سرسختی عملکرد و سلامتی را نیز پیش‌بینی می‌کند (وزانی^{۳۲}، ۲۰۱۵). سازه سرسختی در زمینه آموزش هم مورد بررسی قرار گرفته و تأثیر مثبت آن تأیید شده است (بنیشک و لوپز، ۲۰۰۱؛ کامتسیوس و کاراگینوپولو^{۳۳}، ۲۰۱۱؛ به نقل از ماوارینی، ۲۰۱۷). همچنین نایری و ایوبی (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مؤلفه کنترل سرسختی، پیش‌بین خوبی برای بهزیستی است.

با توجه به مطالب مطرح‌شده، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا مدل مفهومی بهزیستی تحصیلی بر اساس

1. Konu & Rimpela
2. Widlund
3. Tapola
4. Read
5. Bask
6. Woogul, Myung-Jin & Mimi
7. Meera & Dustin
8. Bandura
9. Meyer & Kim
10. Armum & Chellappan
11. Wang, Zhang, Hui, Bai, Terry, Ma, Li, Cheng, Gu & Wang
12. emotional self-efficacy
13. Abdel-Hadi
14. Qualter, Gardner, Pool & Wols
15. Griffiths
16. Ushioda
17. motivational self-regulation
18. Paulino, Sa & Lopes da Silva
19. Wolters
20. interest enhancement
21. performance self-talk
22. self-consequating
23. mastery self-talk
24. environmental control
25. Zimmerman & Schunk
26. Smit, Brabander, Boekaerts & Martens
27. academic hardiness
28. Benishek & Lopez
29. commitment
30. challenging
31. Mawarni
32. Vezzani
33. Kamsios & Karagiannopolou

شده است (کونو و ریمپلا، ۲۰۰۴؛ ویدلاند، تومینن و کورهونن^۲، ۲۰۱۸). بهزیستی تحصیلی پایین با پیشرفت تحصیلی پایین، گرایش‌های انگیزشی نامطلوب، تعلل تحصیلی و ترک تحصیل در ارتباط است (کورهونن، تاپولا، لینان ماکی و آونیو، ۲۰۱۶؛ سالملا-آروو ریوید^۴، ۲۰۱۷؛ بسک^۵ و سالملا-آرو، ۲۰۱۳). این مفهوم بر نقش فعال دانش‌آموز در ایجاد یک محیط سرزنده تحصیلی تأکید دارد (ووالگال، میونگ-جین و می می^۶، ۲۰۱۴؛ میرا و داستین^۷، ۲۰۱۳؛ از این‌رو، توجه به عاملیت فردی وی اهمیت دارد. از نظر بندورا^۸ (۲۰۰۲) باورهای خودکارآمدی اساس عاملیت فردی هستند (مرادی، ۱۳۹۶؛ بشرپور و عینی، ۱۴۰۱). مایر و کیم^۹ (۲۰۰۰) اظهار داشتند خودکارآمدی یک متغیر روان‌شناختی واسطه‌ای در سلامت و پیشرفت تحصیلی نوجوانان است (آرموم و چلیپان^{۱۰}، ۲۰۱۶؛ وانگ، ژانگ، هوی، بای، دتری، ما، لی، چنگ؛ گو و وانگ^{۱۱}، ۲۰۱۸). یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی هیجانی^{۱۲} است که به توانایی ادراک‌شده فرد درباره کنار آمدن با هیجانات منفی و سازمان‌دهی آن‌ها مرتبط است و شامل مؤلفه‌های استفاده از هیجانات خود و مدیریت آن‌ها، شناسایی هیجانات خود و آگاهی از آن‌ها، تعامل با هیجانات دیگران و درک هیجان از طریق چهره و زبان بدن است (عبدالهادی^{۱۳}، ۲۰۱۶؛ کوالتر، گاردنر، پول و وولز^{۱۴}، ۲۰۱۴). مرادی (۱۳۹۶) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که باورهای خودکارآمدی تحصیلی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق درآمیزی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی هیجانی بالا به پیشرفت آموزشی کمک می‌کند و موجب انگیزش درونی می‌شود (آرموم و همکاران، ۲۰۱۶).

انگیزش، یک عنصر مهم در یادگیری است. موفقیت و پیشرفت اغلب به انگیزش یادگیرنده انتساب داده می‌شوند (گریفیتس^{۱۵}، ۲۰۰۸؛ اوشیودا^{۱۶}، ۲۰۰۸؛ به نقل از صفدری و مفتون، ۲۰۱۵)؛ بنابراین در فرایند آموزش، تنظیم انگیزش یک عامل مهم است. خودتنظیمی انگیزشی^{۱۷} به رفتارهایی اطلاق می‌شود که فرد از طریق آن‌ها به‌طور عمدی میزان انگیزش خود را برای درگیر شدن در یک تکلیف و انجام آن و یا رسیدن به یک هدف خاص، تنظیم می‌کند (پاولینو، سا و لوپز د سیلوا^{۱۸}، ۲۰۱۶). ولترز^{۱۹} (۱۹۹۹)، برای خودتنظیمی انگیزشی، پنج مؤلفه‌ی ارتقا علاقه^{۲۰}، گفتگوی درونی درباره عملکرد^{۲۱}، خود پاداش‌دهی^{۲۲}، گفتگوی درونی درباره تسلط^{۲۳} و کنترل محیط^{۲۴} را مشخص کرد (صفدری و همکاران، ۲۰۱۵). کاوسیان، کدیور و فرزاد (۱۳۹۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که خودتنظیمی انگیزشی نقش واسطه‌ای بین متغیرهای

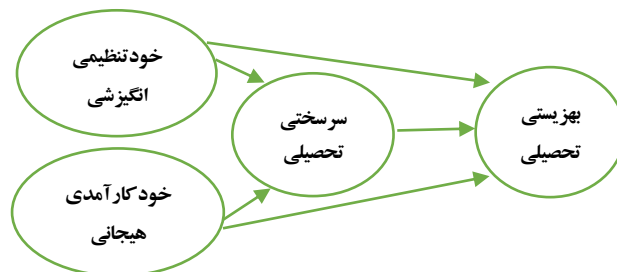
(۷)، فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه و پاسخ براساس طیف ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷))، رضایتمندی تحصیلی (شامل ۴ گویه پاسخ براساس طیف ۵ درجه‌ای از به هیچ وجه (۱) تا خیلی زیاد (۵)) و درآزمیزی با کار مدرسه (شامل ۹ گویه پاسخ براساس طیف ۷ درجه‌ای از به هرگز (۱) تا روزانه (۷)) است. دامنه نمرات بین ۳۱ تا ۲۰۹ خواهد بود. **تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)** روایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند و مقدار آلفای کرونباخ را برای مؤلفه‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآزمیزی با کار مدرسه با ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند. **همچنین مرادی و همکاران (۱۳۹۵)** در پژوهشی بر روی نوجوانان ایرانی، روایی آن را مطلوب گزارش کرده و ضریب آلفای کرونباخ را برای مؤلفه‌های پرسشنامه به ترتیب بالا، ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر برای این مقیاس تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد و در نتیجه ۶ سؤال به علت میزان همبستگی ضعیف با سایر سؤالات حذف شدند و برای ۲۵ سؤال باقی مانده، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

مقیاس سرسختی تحصیلی^۳ (RAHS): این پرسشنامه را **بنیشک و همکاران^۴ (۲۰۰۵)** تهیه کردند که دارای ۴۰ گویه و ۳ خرده مقیاس (تعهد/ کنترل تلاش، کنترل عاطفه، چالش‌پذیری تحصیلی) است. هر گویه در یک طیف ۴ درجه‌ای (از کاملاً غلط = ۱ تا کاملاً درست = ۴) درجه‌بندی می‌شود که ۸ گویه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۴۰ تا ۱۶۰ قرار دارد. **زغبی‌قناد و همکاران (۱۳۹۳)** به منظور بررسی روایی همگرایی این مقیاس از همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها استفاده کردند و نتایج نشان داد که در خرده‌مقیاس‌ها همبستگی مثبت و معناداری با هم دارند. همچنین آن‌ها پایایی مقیاس را به شیوه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ برآورد کردند. در پژوهش حاضر نیز بعد از حذف ۸ سؤال، ضریب آلفای کرونباخ برای ۳۲ سؤال باقی مانده، ۰/۸۱ محاسبه شد.

پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی^۵ (MSRS): پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی ولترز^۶ (۱۹۹۹) شامل ۲۷ گویه و ۵ مؤلفه (ارتقای علاقه، گفتگوی درونی عملکرد، گفتگوی درونی درباره تسلط، خودپاداش‌دهی و کنترل محیط) است.

1. Academic Well-Being Questionnaire
2. Pekrun
3. Revised Academic Hardiness Scale (RAHS)
4. Elliot & McGregor
5. Motivational Self-Regulation Scale
6. Wolterz

خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی با نقش واسطه‌ای سرسختی تحصیلی با مدل تجربی برآزش دارد؟ با توجه به مطالعه پژوهش‌های اخیر در زمینه بهزیستی تحصیلی، پژوهشگران پژوهش حاضر به یک مدل مفهومی پیشنهادی دست یافتند که در نمودار ۱ قابل مشاهده است.



نمودار ۱. مدل فرضی پژوهشگر در مورد روابط میان متغیرها

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، بنیادی است و با توجه به اینکه مداخله‌ای در ایجاد داده‌ها صورت نگرفته، توصیفی از نوع همبستگی است. همچنین این پژوهش از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است و هدف آن بررسی رابطه سازه‌های نهان برونزاد و درونزاد موجود در مدل است. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه شهر سنندج بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. در تحلیل رگرسیون چند متغیره، نسبت تعداد نمونه به متغیرهای مستقل نباید از ۵ کمتر باشد. پس به طور کلی در روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده (یا سؤال) تعیین شود (هومن، ۱۳۹۵). بنابراین، با توجه به ۱۱۸ سؤال چهار پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر، از جامعه مذکور ۶۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهر سنندج به طور تصادفی ۱۱ مدرسه دوره دوم متوسطه مشخص و در هر کدام از آن مدارس، سه کلاس سال سوم به طور تصادفی انتخاب شدند، و در نهایت همه افراد آن سه کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از دو نرم‌افزار SPSS و AMOS استفاده شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۱ (AWBQ): این پرسشنامه توسط **تومینین-سوینی^۲ و همکاران (۲۰۱۲)** طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۱ گویه و ۴ مؤلفه ارزش مدرسه (شامل ۹ گویه و پاسخ براساس طیف ۷ درجه‌ای از اصلاً درست نیست (۱) تا کاملاً درست

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

درونی این مقیاس را بر حسب ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کردند. همچنین آن‌ها روایی همزمان (همگرا و واگرا) این مقیاس را بر حسب ضرایب همبستگی با مقیاس‌های هوش هیجانی شات^۴ و همکاران (۱۹۹۸) ($r=0/76$) و ناگویی هیجانی بگی^۵ و همکاران (۱۹۹۴) ($r=-0/68$) محاسبه کردند. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

یافته‌ها

نمونه آماری پژوهش حاضر، در مطالعه اول شامل ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر سنج بود که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. میانگین و انحراف معیار سن کل دانش‌آموزان به ترتیب ۱۷/۷۹ و ۰/۶۵۴ بود. اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای اندازه‌گیری شده در جدول شماره ۱ آورده شده است.

شیوه نمره‌گذاری به صورت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) انجام می‌شود و دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ قرار دارد. در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان تأیید شد. آن‌ها همچنین برای پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ کل را ۰/۷۰ گزارش کردند. در پژوهش حاضر هم مقدار این ضریب ۰/۷۳ محاسبه شد.

پرسشنامه خودکارآمدی هیجانی^۱ (ESES): این پرسشنامه توسط بورلی^۲ و همکاران (۲۰۰۸) بر اساس مدل چهار وجهی هوش هیجانی سالوی و مایر^۳ (۱۹۹۷) تهیه شد. این مقیاس ۲۶ گویه‌ای براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۳۲ تا ۱۶۰ قرار دارد. این پرسشنامه شامل چهار مؤلفه (استفاده و مدیریت هیجان، شناسایی و آگاهی از هیجان خود، تعامل با هیجان دیگران و درک هیجان از طریق زبان بدن) است. خدایاری فرد و همکاران (۱۳۹۱) همسانی

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار و همبستگی متغیرهای بررسی شده

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴
۱- بهزیستی تحصیلی	۱۲۸/۵۹	۳۰/۴۷	۱			
۲- سرسختی تحصیلی	۸۷/۵۰	۱۲/۷۶	*۰/۵۲۸	۱		
۳- خودتنظیمی انگیزشی	۵۸/۴۷	۱۸/۸۱	*۰/۴۳۸	*۰/۵۵۲	۱	
۴- خودکارآمدی هیجانی	۸۹/۲۱	۱۴/۵۱	*۰/۳۰۷	*۰/۴۸۸	*۰/۴۴۱	۱

*P< 0/01

مطابق جدول شماره ۱ همبستگی مثبت و معناداری بین بهزیستی تحصیلی و سرسختی تحصیلی (۰/۵۲۸)، بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی انگیزشی (۰/۴۳۸)، بهزیستی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی (۰/۳۰۷)، سرسختی تحصیلی و خودتنظیمی انگیزشی (۰/۵۵۲)، سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی (۰/۴۸۸) و خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی (۰/۴۴۱) وجود دارد. با در نظر گرفتن هدف پژوهش حاضر که تدوین مدل است و مدل سازی نیازمند رعایت پیش فرض‌های آن است، لذا در ادامه با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک، نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شد. همچنین لازم به ذکر است با توجه به اینکه حجم نمونه لازم برای مدل سازی حداقل ۵ و حداکثر ۱۵ نمونه در ازای هر مشاهده یا سؤال است (هومن، ۱۳۹۵) و در پرسشنامه‌های این پژوهش در مجموع ۱۱۸ سؤال وجود داشت؛ بنابراین، حداقل حجم نمونه مورد نیاز ۵۹۰ نفر بود که در نهایت ۶۰۰ نمونه مورد پژوهش قرار گرفت.

اطلاعات توصیفی مربوط به مؤلفه‌های متغیرهای اندازه‌گیری شده شامل میانگین و انحراف معیار در جدول ۳ و همچنین ماتریس وارینانس-کوواریانس مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش در مطالعه اول در جدول ۴ آورده شده است.

1. Emotional Self-Efficacy Scale (ESES)
2. Beverley
3. Salovey & Mayer
4. Schutte
5. Bagby

با توجه به نتایج، ارزش مدرسه (۰/۲۷۳)؛ فرسودگی نسبت به مدرسه (۰/۲۶۶)، رضایت‌مندی تحصیلی (۰/۲۴۳)، درآمیزی با کار مدرسه

غزل جرسوزه و همکاران. (۱۴۰۲). تدوین مدل علی بهزیستی تحصیلی بر اساس خودتنظیمی انگیزشی.... فصلنامه روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه. ۱۲ (۲)، ۲۴-۵۹.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	M	SD
ارزش مدرسه	۲۷/۶۲	۹/۱۵
فرسودگی نسبت به مدرسه	۲۹/۲۱	۸/۰۱
رضایتمندی تحصیلی	۱۲/۰۳	۳/۷۸
درآمیزی با کار مدرسه	۳۰/۸۴	۸/۸۵
تعهد/ تلاش تحصیلی	۳۵/۴۶	۷/۸۱
کنترل عاطفه	۱۵/۵۲	۳/۵۳
چالش پذیری تحصیلی	۱۵/۵۴	۳/۰۵
ارتقای علاقه	۱۵/۶۲	۳/۴۵
گفتگوی درونی درباره عملکرد	۱۰/۱۶	۴/۴۶
گفتگوی درونی درباره تسلط	۱۲/۴۸	۴/۶۹
خودپاداش دهی	۱۰/۴۸	۴/۰۱
کنترل محیط	۱۴/۵۲	۵/۶۷
استفاده و مدیریت هیجان	۲۵/۳۹	۵/۰۴
شناسایی و آگاهی از هیجان خود	۱۵/۵۹	۲/۹۴
تعامل با هیجان دیگران	۷/۸۹	۱/۷۲
درک هیجان از طریق زبان بدن	۱۵/۶۷	۲/۹۸

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، مؤلفه‌ی تعهد/ تلاش تحصیلی دارای بیشترین میانگین (۳۵/۴۶) با انحراف معیار (۷/۸۱) و مؤلفه‌ی تعامل با هیجان دیگران دارای کمترین میانگین (۷/۸۹) با انحراف معیار (۱/۷۲) است. اطلاعات توصیفی مربوط به ماتریس واریانس-کوواریانس مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش در جدول ۴ آورده شده است.

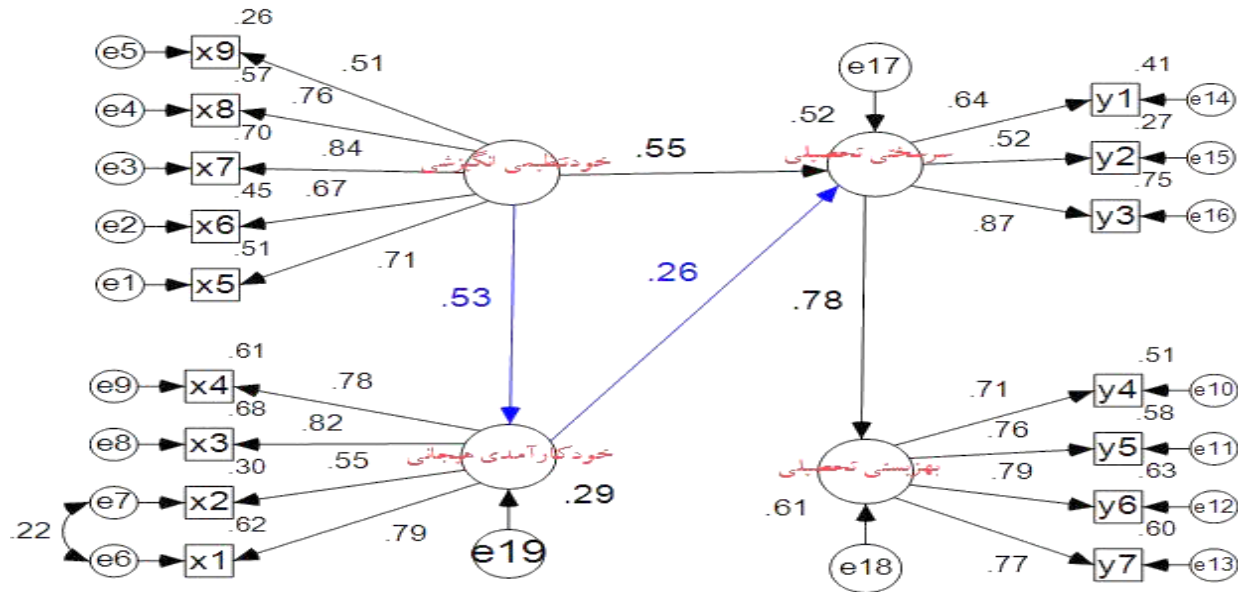
همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، مؤلفه‌ی تعهد/ تلاش تحصیلی دارای بیشترین میانگین (۳۵/۴۶) با انحراف معیار (۷/۸۱) و مؤلفه‌ی تعامل با هیجان دیگران دارای کمترین میانگین (۷/۸۹) با انحراف معیار (۱/۷۲) است. اطلاعات توصیفی مربوط به ماتریس واریانس-کوواریانس مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۳. ماتریس واریانس-کوواریانس مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
۱- ارزش مدرسه	۸۳/۸۵۴															
۲- فرسودگی نسبت به مدرسه	۴۲/۱۴۲	۶۶/۱۶۶														
۳- رضایتمندی تحصیلی	۱۸/۸۲۸	۱۸/۸۱۶	۱۴/۲۹۱													
۴- درآمیزی با کار مدرسه	۴۸/۲۶۷	۳۷/۳۲۲	۲۰/۲۸۸	۷۸/۳۷۴												
۵- تعهد/ تلاش تحصیلی	۳۰/۲۷۵	۳۳/۱۵۸	۱۶/۴۵۶	۳۷/۹۱۱	۶۱/۱۱۲											
۶- کنترل عاطفه	۲/۸۸۲	۳/۹۷۳	۱/۷۲۴	۳/۹۵۵	۵/۲۴۳	۲/۳۵۵										
۷- چالش پذیری تحصیلی	۸/۵۵۵	۹/۶۲۸	۶/۲۹۹	۱۱/۹۶۳	۱۳/۴۰۱	۱/۵۷۱	۹/۳۴۵									
۸- ارتقای علاقه	۴/۳۵۳	۴/۳۸۴	۲/۷۴۰	۵/۱۴۶	۷/۰۱۵	۰/۹۵۷	۱/۷۹۰	۱۱/۹۴۳								
۹- گفتگوی درونی درباره عملکرد	۱۱/۱۳۳	۱۲/۰۷۵	۵/۴۹۳	۱۲/۳۶۰	۱۶/۷۷۳	۱/۴۶۰	۴/۶۵۲	۶/۱۶۱	۱۹/۹۰۱							
۱۰- گفتگوی درونی درباره تسلط	۱۱/۹۲۷	۱۲/۲۳۱	۵/۸۱۹	۱۶/۳۱۰	۱۷/۶۳۹	۱/۷۸۷	۴/۵۵۸	۶/۵۱۸	۱۳/۷۰۹	۲۲/۰۰۹						
۱۱- خودپاداش دهی	۸/۴۵۶	۶/۸۱۰	۴/۲۱۱	۱۰/۲۳۶	۱۲/۷۲۱	۱/۴۳۵	۳/۵۸۶	۵/۰۲۵	۸/۶۹۸	۱۰/۸۳۳	۱۶/۰۸۰					
۱۲- کنترل محیط	۱۵/۲۶۳	۱۶/۲۹۹	۸/۲۱۹	۲۰/۵۴۹	۲۰/۴۰۰	۲/۴۹۴	۷/۵۷۱	۶/۳۸۰	۱۲/۵۸۳	۱۵/۶۶۹	۱۰/۹۰۳	۳۲/۱۴۸				
۱۳- استفاده و مدیریت هیجان	۱۱/۰۲۸	۱۳/۹۳۷	۴/۳۴۲	۱۴/۶۷۲	۱۵/۶۵۳	۳/۸۷۸	۴/۹۱۸	۶/۷۷۵	۷/۹۹۶	۴/۸۳۰	۹/۳۳۱	۲۵/۴۵۲				
۱۴- شناسایی و آگاهی از هیجان خود	۵/۵۱۰	۵/۸۰۱	۲/۴۳۴	۷/۳۸۳	۷/۹۱۴	۱/۶۹۱	۲/۱۸۶	۲/۱۴۱	۴/۳۶۹	۴/۸۳۶	۳/۶۲۷	۵/۶۲۸	۹/۵۱۶	۸/۶۵۶		
۱۵- تعامل با هیجان دیگران	۲/۱۲۸	۱/۸۲۱	۱/۰۳۵	۳/۲۷۹	۳/۷۶۴	۰/۶۶۸	۱/۲۳۲	۱/۲۶۳	۲/۱۰۲	۲/۳۵۳	۱/۸۳۳	۲/۱۷۰	۳/۳۹۳	۲/۳۸۴	۲/۹۶۶	
۱۶- درک هیجان از طریق زبان بدن	۴/۷۱۸	۵/۴۰۸	۱/۷۸۸	۶/۱۷۹	۷/۷۰۹	۱/۷۱۱	۲/۳۱۹	۲/۴۵۰	۳/۹۳۱	۴/۷۷۲	۳/۵۲۴	۵/۳۷۱	۹/۲۲۸	۵/۷۴۸	۲/۷۹۶	۸/۹۱۳

مدل معادلات ساختاری متغیرها

در نمودار ۲ مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده، ارائه شده است.



نمودار ۲. مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

دانش‌آموزان اثر مستقیم می‌گذارند. لازم به ذکر است که در مدل بالا تمام مسیرهای کوواریانس نیز معنادار است ($P < 0/05$). از بین خرده مقیاس‌های متغیر بهزیستی تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی (۰/۷۹) بیشترین تأثیر را بر روی این متغیر گذاشته است. به علاوه از میان خرده مقیاس‌های متغیر سرسختی تحصیلی، تعهد/ تلاش تحصیلی (۰/۸۷)؛ خودتنظیمی انگیزشی، گفتگوی درونی درباره تسلط (۰/۸۴) و خودکارآمدی هیجانی، شناسایی و آگاهی از هیجان خود (۰/۸۲) بیشترین تأثیر را بر روی متغیر مربوطه گذاشته‌اند. بررسی ضرایب مسیر استاندارد، غیراستاندارد و کمیت‌های t آن‌ها در جدول ۵ ارائه شده است.

نمودار شماره ۲ الگوی تایید شده معادلات ساختاری برای چهار متغیر بهزیستی تحصیلی، سرسختی تحصیلی، خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی را نشان می‌دهد. مدل تایید شده در نمودار ۲ نشان دهنده این است که خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی دانش‌آموزان با میانجی‌گیری سرسختی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی آن‌ها اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر، این متغیرها توانایی پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را دارند. مطابق نمودار بالا خودتنظیمی انگیزشی بر خودکارآمدی هیجانی (۰/۵۳) و بر سرسختی تحصیلی (۰/۵۵)؛ و خودکارآمدی هیجانی بر سرسختی تحصیلی (۰/۲۶) و همچنین سرسختی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی (۰/۷۸) در

جدول ۴. برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	کمیت‌های t	برآوردهای استاندارد	برآوردهای غیر استاندارد
خودتنظیمی انگیزشی ← خودکارآمدی هیجانی	۱۰/۳۷۰	۰/۵۳۵	۰/۳۱۱
خودتنظیمی انگیزشی ← سرسختی تحصیلی	۹/۱۹۲	۰/۵۴۸	۰/۲۶۷
خودکارآمدی هیجانی ← سرسختی تحصیلی	۴/۹۲۴	۰/۲۵۸	۰/۲۱۶
سرسختی تحصیلی ← بهزیستی تحصیلی	۱۲/۴۴۷	۰/۷۷۹	۲/۵۹۶

(۱۲/۴۴۷) است. با در نظر گرفتن اینکه همه کمیت‌های t جدول (برابر یا) بیشتر از ۲/۵۸ است، ضرایب مسیرهای مذکور با ۹۹ درصد اطمینان معنادار است. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در جدول ۵ نشان داده شده است.

با توجه به داده‌های جدول شماره ۴ مقدار t مسیر خودتنظیمی انگیزشی به خودکارآمدی هیجانی (۱۰/۳۷۰)، خودتنظیمی انگیزشی به سرسختی تحصیلی (۹/۱۹۲)، خودکارآمدی هیجانی به سرسختی تحصیلی (۴/۹۲۴) و سرسختی تحصیلی به بهزیستی تحصیلی

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

متغیر	اثرات	خودتنظیمی انگیزشی	خودکارآمدی هیجانی	سرسختی تحصیلی	بهزیستی تحصیلی
خودتنظیمی انگیزشی	مستقیم	---	---	---	---
	غیرمستقیم	---	---	---	---
	کل	---	---	---	---
خودکارآمدی هیجانی	مستقیم	۰/۵۳۵	---	---	---
	غیرمستقیم	---	---	---	---
	کل	۰/۵۳۵	---	---	---
سرسختی تحصیلی	مستقیم	۰/۵۴۸	۰/۲۵۸	---	---
	غیرمستقیم	۰/۱۳۸	---	---	---
	کل	۰/۶۸۶	۰/۲۵۸	---	---
بهزیستی تحصیلی	مستقیم	---	---	۰/۷۷۹	---
	غیرمستقیم	۰/۵۳۵	۰/۲۰۱	---	---
	کل	۰/۵۳۵	۰/۲۰۱	۰/۷۷۹	---

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تدوین مدل علی بهزیستی تحصیلی بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی با نقش واسطه‌ای سرسختی تحصیلی بود. با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش، می‌توان گفت بهزیستی تحصیلی با متغیر خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی و با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی قابل پیش‌بینی است. نتایج نشان داد که خودتنظیمی انگیزشی بر خودکارآمدی هیجانی به طور مستقیم و معنادار اثرگذار است. این یافته در مدل فرضی پژوهشگر پیش‌بینی نشده بود و در جریان تحلیل داده‌ها، در مدل تأیید شد. در بررسی مجدد یافته‌های سایر پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، مشخص شد که این یافته با نتایج پژوهش ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۳) و کلری و زیمرمن^۶ (۲۰۰۴) همسو است. همچنین نتایج حاصل از تحلیل مدل نشان داد که خودکارآمدی هیجانی می‌تواند به طور مستقیم و معنادار بر سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد که این نتیجه همسو با پژوهش عظیمی و همکاران (۱۳۹۷) و کافی و همکاران (۱۳۹۵) است. به علاوه، یافته‌ها حاکی از تأثیر مستقیم و معنادار خودتنظیمی انگیزشی بر سرسختی تحصیلی بود که با نتایج پژوهش عقیلی (۱۳۹۴)، اسفندارمز (۱۳۹۳) و کریمی قرطمانی (۱۳۹۲) همخوانی دارد. همچنین سرسختی تحصیلی به شکل مستقیم و معنادار بر

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، خودتنظیمی انگیزشی تنها متغیر برونزادی است که هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم بر متغیر درونزاد سرسختی تحصیلی اثر می‌گذارد. همچنین اثر متغیرهای خودتنظیمی انگیزشی بر خودکارآمدی هیجانی؛ خودکارآمدی هیجانی بر سرسختی تحصیلی و سرسختی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی فقط به شکل مستقیم است. به علاوه، اثر متغیرهای خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی فقط به شکل غیرمستقیم است. همچنین؛ مقدار CMIN (۲۹۵/۶۵۶) با درجه آزادی (۹۹) مقدار مطلوبی را نشان می‌دهد. مقدار مجذور کانسیبت به درجه آزادی CMIN/DF (۲/۹۸۶) است که با توجه اینکه بین ۲ تا ۵ است، برازش قابل قبولی را نشان می‌دهد. از شاخص‌های مهم دیگر، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)، و شاخص برازش تطبیقی (CFI) هستند که به دلیل نزدیک بودن به یک نشان دهنده برازش مطلوب مدل هستند. همچنین شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) نیز به دلیل اینکه مقدار آن از ۰/۵ بیشتر است، نشان می‌دهد که اقتصاد مدل رعایت شده است. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) برای فواصل اطمینان مختلف قابل محاسبه است و شاخصی است که اغلب به عنوان نقطه برش برای مدل‌های خوب و بد شناخته می‌شود. برازش مدل‌هایی که دارای مقادیر بالاتر از ۰/۱۰ هستند، ضعیف تلقی می‌شوند (هومن، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، مقدار این شاخص برای مدل حاضر (۰/۰۵۸) در حد قابل قبول است.

1. Goodness of Fit Index
2. Adjusted Goodness of Fit Index
3. Comparative Fit Index
4. Parsimonious Normed Fit Index
5. Root Mean Square Error of Approximation
6. Cleary & Zimmerman

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

بر سرسختی تحصیلی بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که توانایی تنظیم سطح انگیزش خود با روش‌های مختلف از جمله دادن پاداش به خود بعد از انجام تکالیف و گفتگوی مثبت درونی با خود در مورد نحوه عملکرد و میزان تسلط بر وظایف دارند، نسبت به دیگران پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند و برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت تحصیلی تلاش بیشتری می‌کنند. در واقع آن‌ها سرسختی بیشتری از خود نشان داده، چالش‌پذیرتر و نسبت به اهداف تحصیلی خود متعهدتر هستند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، اثر معنادار و مستقیم سرسختی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی بود. سرسختی تحصیلی از طریق مجهز کردن دانش‌آموزان به سپری برای مقابله با شرایط تنیدگی‌زا، کنترل عاطفه و توانایی چالش‌پذیری بیشتر موجب افزایش تلاش متعهدانه در جهت رسیدن به اهداف تحصیلی مشخص خود می‌شود. این تلاش و توانایی چالش‌پذیری منجر به درآمیزی با کار مدرسه، رضایتمندی از تحصیلی، کاهش فرسودگی نسبت به مدرسه و افزایش ارزش مدرسه نزد دانش‌آموزان و در کل افزایش بهزیستی تحصیلی آن‌ها می‌شود. این یافته با عقاید کوباسا^۶ (۱۹۸۸) نیز همخوانی دارد که معتقد است سرسختی به عنوان یک ویژگی مثبت نقش مؤثری در بهزیستی و سلامت روانی افراد بازی می‌کند.

در مجموع، یافته کلی پژوهش حاضر اثرگذاری معنادار و غیرمستقیم خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی از طریق سرسختی تحصیلی بود. در تبیین این یافته باید گفت از طرفی، دانش‌آموزانی که توانایی خودتنظیمی انگیزشی بالایی دارند، با مهارتی که در ارتقای علاقه خود به مدرسه، معلم، موضوعات درسی و انجام تکالیف دارند، انگیزه چالش‌پذیری بیشتری در آن‌ها به وجود می‌آید. همچنین گفتگوی مثبت درونی با خود در مورد نحوه عملکرد و میزان تسلط بر وظایف و تکالیف موجب افزایش تعهد و در نتیجه تلاش تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود. به علاوه، پاداش به خود بعد از انجام تکالیف و سعی در کنترل محیط منجر به کنترل هیجان‌ها و عواطف آن‌ها می‌شود. از طرف دیگر، خودکارآمدی هیجانی با تأثیرپذیری مستقیم از خودتنظیمی انگیزشی و با اثرگذاری مستقیم بر سرسختی تحصیلی به شیوه‌ای که پیش‌تر توضیح داده شد؛ در مجموع، هر دو متغیر خودتنظیمی انگیزشی و

بهزیستی تحصیلی اثرگذار است که با نتایج مطالعه اصغری ابراهیم آباد و ممی زاده اوجور (۱۳۹۷)، قاسمی (۱۳۹۴)، ایوبی و همکاران (۱۳۸۹)، لی و برند^۱ (۲۰۱۰) و بیسلی^۲ و همکاران (۲۰۰۳) مشابهت دارد. در نهایت یافته اساسی پژوهش که اثرگذاری معنادار و مستقیم خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی و اثر غیرمستقیم آن‌ها از طریق سرسختی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی است با نتایج پژوهش‌های مرادی (۱۳۹۶)، ممینی و همکاران (۱۳۹۵)، عالی پور بیرگانی و همکاران (۱۳۹۳)، نیلسن^۳ و همکاران (۲۰۰۹) و بیس و سالانوا^۴ (۲۰۰۶) همسو است.

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، خودتنظیمی انگیزشی بر خودکارآمدی هیجانی اثرگذار است. در توضیح این نتیجه می‌توان گفت که دانش‌آموز دارای خودتنظیمی انگیزشی با تنظیم و مدیریت انگیزش خود برای انجام تکالیف، درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی و رسیدن به اهداف تحصیلی؛ سعی در افزایش تمرکز و یادگیری دارد. او این را از طریق ارتقای علاقه، گفتگوی درونی درباره عملکرد، گفتگوی درونی درباره تسلط، خودپاداش‌دهی و کنترل کردن محیط انجام می‌دهد. در نتیجه انجام این اعمال، عملکرد دانش‌آموز ارتقاء می‌یابد. سپس اضطراب او کاهش یافته، احساس تسلط بر شرایط و خود با شناسایی و آگاهی از هیجان خود، درک هیجان دیگران از طریق زبان بدن، تعامل با هیجان دیگران و استفاده و مدیریت هیجان، افزایش یافته و در مجموع، خودکارآمدی هیجانی افزایش می‌یابد.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار خودکارآمدی هیجانی بر سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان بود. در شرح این یافته باید گفت که شناسایی و آگاهی از هیجان خود و استفاده و مدیریت هیجان به طور مستقیم موجب افزایش کنترل عواطف می‌شود. همچنین با درک هیجان دیگران از طریق زبان بدن و تعامل با هیجان دیگران در محیط مدرسه، توانایی چالش‌پذیری تحصیلی و همکاری با دیگران در شرایطی دوستانه افزایش یافته و به این طریق تعهد و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر می‌شود. براساس دیدگاه بندورا^۵ (۲۰۱۲)، زمانی که افراد باور داشته باشند، توانایی انجام اعمالی را دارند و آن اعمال پیامدهای مورد نظرشان را ایجاد می‌کند، نسبت به زمانی که باور نداشته باشند تلاش‌شان موفقیت‌آمیز است، به احتمال بیشتری برای انجام عمل برانگیخته می‌شوند. مطابق همین دیدگاه، در این پژوهش نیز خودکارآمدی هیجانی موجب افزایش تعهد و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان شد.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار خودتنظیمی انگیزشی

1. Lee & Brand
2. Beasley
3. Nielsen
4. Beas & Salanova
5. Bandura
6. Kobasa

است تعدادی از دانش‌آموزان دقت کافی در پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها را نداشته‌اند. در نتیجه در تعمیم یافته‌های این پژوهش باید احتیاط نمود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی با تهیه پرسشنامه‌هایی با تعداد سؤالات کمتر و همچنین اضافه کردن عامل-های دیگر به مدل، کیفیت پژوهش را بالاتر برده و متغیرهای دیگر تأثیرگذار بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نیز بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود از مدل تایید شده در این پژوهش برای پیش‌بینی و مداخله در بهزیستی تحصیلی دانشجویان استفاده شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این پژوهش رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. اطلاعات کلیه پژوهشگران محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچگونه حمایت مالی از سازمان‌ها و یا شرکت‌های دولتی یا خصوصی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

کلیه امور پژوهش به عهده نویسنده بوده است.

تعارض منافع

این پژوهش هیچگونه تعارض منافع ندارد.

منابع

ابوالقاسمی، عباس؛ برزگر، سبحان؛ رستم‌اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲۱(۲)، ۶-۲۱.

http://jld.uma.ac.ir/article_258.html

اصغری ابراهیم آباد، محمدجواد؛ ممی زاده اوچور، محمد. (۱۳۹۷). نقش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و سرسختی روان‌شناختی در تبیین بهزیستی روان‌شناختی سربازان. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱۸(۱)، ۵۱-۳۷.

[Doi:10.22067/ijap.v8i1.67658]

خودکارآمدی هیجانی منجر به افزایش سرسختی تحصیلی می‌شوند و سرسختی تحصیلی، مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی از جمله ارزش مدرسه، درآمیزی با کار در مدرسه و رضایتمندی از تحصیلی را افزایش و احساس فرسودگی نسبت به مدرسه را کاهش می‌دهد. به این طریق می‌توان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را به میزان قابل توجهی افزایش داد.

نظریه خودتعیین‌گری به طور نظام‌مند، توصیف‌کننده پویایی نیازهای انسانی، انگیزه و سلامت در چارچوب بافت اجتماعی است. زمینه اصلی این نظریه که اهم فعالیت‌های آن را دربرمی‌گیرد، انگیزش است و بر این مفروضه مبتنی است که یکی از اساسی‌ترین جهت‌گیری‌ها را در حوزه انگیزش، نقش خود در انجام اعمال و ادراک توانایی تشکیل می‌دهد (جانسون، وارن و جانگ، ۲۰۱۳). اندیشه‌ی اصلی نظریه‌ی خودتعیین‌گری که بین انگیزش خودگردان (خودپیرو) و انگیزش کنترل‌شده، تفاوت قائل است؛ این است که نوع یا کیفیت انگیزش فرد می‌تواند در پیش‌بینی بیشتر پیامدهای مهم نظیر سلامت روان‌شناختی و بهزیستی، عملکرد اثربخش، حل مسئله شناختی و یادگیری عمیق یا مفهومی، نسبت به مقدار کلی انگیزش اهمیت بیشتری داشته باشد (تیلور و نتومانیس، ۲۰۰۷). نتایج حاصل از پژوهش حاضر، مطابق با نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌دارد که خودتنظیمی انگیزشی یا همان انگیزش خودگردان با افزایش ظرفیت چالش‌پذیری و توانایی حل مسئله و تلاش برای یادگیری بهتر موجب ارتقای بهزیستی تحصیلی می‌شود.

با توجه به مرور پژوهش‌های گذشته و یافته‌های به دست آمده و تایید شدن مدل فرضی پژوهشگران در این پژوهش، به لحاظ کاربردی می‌توان پیشنهاد کرد که برنامه‌ریزان آموزشی و متخصصان تربیتی با همکاری اساتید و مدرسان دانشگاه‌ها با تنظیم برنامه‌های آموزشی و موقعیت‌های تربیتی، با افزایش خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی دانش‌آموزان ابتدا سبب بالا رفتن سرسختی تحصیلی و سپس بهزیستی تحصیلی آن‌ها شوند.

لازم به ذکر است که آزمودنی‌های این پژوهش جامعه دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه شهر سنجند بودند، لذا این مسئله تعمیم نتایج به جوامع دیگر را با محدودیت مواجه می‌کند. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش، تعداد تقریباً زیاد سؤالات پرسشنامه‌های مورد استفاده بود که به صورت خودگزارشی تکمیل شدند، لذا ممکن

1. Janssen, Vuuren & Jong
2. Taylor & Ntoumanis

عقیلی، مجتبی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین سرسختی روان-شناختی با انگیزش پیشرفت و کیفیت زندگی دانشگاه. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۴(۵۳)، ۵۴-۳۹.

<http://ensani.ir/file/download/article/1578124852-10246-93-19.pdf>

عظیمی، داریوش؛ محمدامین زاده، دانا؛ توسلی‌نیا، سعید و فرزانه، مریم. (۱۳۹۶). تاثیر سرسختی روان شناختی بر مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *ششمین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران*. تهران. <https://civilica.com/doc/732349>

قاسمی، محبوبه. (۱۳۹۴). *رابطه سرسختی روان‌شناختی و خودنظم‌جویی تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

<http://dl.islamicdoc.com/site/catalogue/607143>

کافی، سوده؛ اعتصامی، مانده سادات؛ عبدالهی، محمدحسین و شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۵). *رابطه سرسختی و تاب‌آوری با خودکارآمدی مدیران بحران جمعیت هلال‌احمر*. *فصلنامه علمی-پژوهشی امداد و نجات*، ۸(۳)، ۸۰-۷۰.

<https://www.magiran.com/paper/1758670>

کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و ولی‌الله، فرزاد. (۱۳۹۱). *رابطه متغیرهای محیطی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی*. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۶(۱)، ۲۵-۱۰.

<https://rph.khu.ac.ir/article-1-19-fa.html>

کریمی قرطمانی، محبوبه. (۱۳۹۲). *تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی فرزندان شاهد و ایثارگر مقطع متوسطه شهر اصفهان سال ۹۲-۹۱*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خمینی شهر.

<https://civilica.com/doc/534973>

مرادی، مرتضی؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی؛ شهاب‌زاده، صدیقه؛ صباغیان، حمید و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۵). *آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی*. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶)، ۱۴۸-۱۲۳. [Doi:10.22054/jem.2017.476.1018]

مرادی، مرتضی. (۱۳۹۶). *ارائه مدل علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری در آمیزی تحصیلی در رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی*. *مجله علمی-پژوهشی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۹(۱)، ۹۰-۶۸.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=320407>

اصغری، فرهاد؛ سعادت، سجاده؛ عاطفی کرجوندانی، ستاره و جانعلی زاده کوکنه، سحر. (۱۳۹۳). *رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی*. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۷)، ۵۹۳-۵۸۱.

<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3250-fa.html>

اسفندارمز، شه‌رو. (۱۳۹۳). *رابطه میان یادگیری خودتنظیمی، خودشکوفایی با تاب‌آوری دانشجویان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

<https://www.virascience.com/thesis/811714/>

ایوبی، سمیه؛ تیموری، سعید و نیری، مهدی. (۱۳۸۹). *سرسختی، کیفیت زندگی و احساس بهزیستی*. *مجله روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*، ۶(۲۴)، ۳۶۰-۳۵۳.

<https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=115156>

بشپور، سجاده؛ عینی، ساناز. (۱۴۰۱). *تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی*. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۲)، ۱۸-۳۳.

[Doi:10.22098/jld.2022.7608.1814]

خدایاری فرد، محمد؛ منظری توکلی، وحید و فراهانی، حجت‌الله. (۱۳۹۱). *بررسی اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی هیجانی*. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۱)، ۸۳-۷۰.

<https://civilica.com/doc/432424/>

زغیبی‌قناد، سیمین؛ عالی‌پور بیرگانی، سیروس و شهینی بیلاق، منیجه. (۱۳۹۳). *ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تجدید نظر شده سرسختی تحصیلی*. *دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی و علوم رفتاری*. تهران، سالن همایش‌های تلاش. <https://civilica.com/doc/349324>

طاهری نسب، الهام. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

<https://www.virascience.com/thesis/579030>

عالی‌پور بیرگانی، سیروس؛ صداقت، فیروزه و سحافی، حکیم. (۱۳۹۵). *بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و هوش معنوی با بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان جندی شاپوراهواز*. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۱۱(۱)، ۲۱-۱۳.

<http://ensani.ir/file/download/article/20170220052112-10089-2.pdf>

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. <http://ijme.mui.ac.ir>

- of *Adolescence and Youth*, 21(3), 279-288. [Doi:10.1080/02673843.2015.1067894]
- Ayoubi, S., Teymouri, S., & Nayeri, M. (2010). Hardiness, quality of life and a sense of well-being. *Journal of developmental Psychology (Iranian Psychologists)*, 6(24), 360-353. www.reviversoft.com/file-extensions/ris
- Azimi, D., Mohammad Aminzadeh, D., Tavassoli Nia, S., & Farzan, M. (2014). The effect of psychological hardiness on students' academic self-efficacy components. *Sixth Congress of the Iranian Psychological Association*. Tehran. <https://civilica.com/doc/732349/>
- Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Parker, J. D. A. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 33-40. [Doi:10.1016/0022-3999(94)90006-X]
- Beas, M. I., & Salanova, M. (2006). Self-efficacy beliefs, computer training and psychological well-being among information and communication technology workers. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1043-1058. [Doi:10.1016/j.chb.2004.03.027]
- Benishek, L. A., Feldman, J. M. R., Shipon, W., Mecham, S. D., & Lopez, F. G. (2005). Development and evaluation of the Revised Academic Hardiness Scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 59-76. [Doi:10.1177%2F1069072704270274]
- Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*, 34, 77-95. [Doi:10.1016/S0191-8869(02)00027-2]
- Beverly A. K., Nicola S., & Schutte D. W. (2008). Development and preliminary validation of an Emotional Self-Efficacy Scale. *Journal of Personality and Individual Differences*, 45, 432-436. [Doi:10.1016/j.paid.2008.06.010]
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: exploring the relationship school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511-528. <https://www.jstor.org/stable/23421907>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. [Doi:10.1177/0149206311410606]
- Basharpour, S., & Eyni, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 18-33. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2022.7608.1814]
- Cleary, J. C., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school based program to enhance self-regulated and self-motivation cycles of student learning. *Psychology in the School*, 41(5), 527-550. [Doi:10.1002/PITS.10177]
- میبینی، شریف؛ پارسا، منوچهر و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۵). پیش بینی بهزیستی مدرسه از روی خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی هیجانی در دانش آموزان دوره متوسطه. *کنفرانس بین المللی علوم انسانی روان شناسی و علوم اجتماعی، مرکز همایش های بین المللی صدا و سیما، تهران* / <https://civilica.com/doc/436141>
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۵). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت. <https://www.adinehbook.com/gp/product/9644599624>

References:

- Abbasi, M., Dargahi, S. H., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). The role of academic procrastination and self-regulation in predicting student academic enthusiasm. *Iranian Journal of Medical Education*, 15 (23), 169-160. Persian. <http://ijme.mui.ac.ir>
- Abdel-Hadi, S. A. (2016). Emotional self-efficacy among a sample of faculty members and its relation to gender (male/female), experience, qualification and specialization. *International Education Studies*, 10, 211-224. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/es>
- Abolghasemi, A., Barzegar, S., & Rostamavoghli, Z. (2014). The effectiveness of self-regulation learning on self-efficacy and life satisfaction in students with mathematical disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 21-6. (Persian) http://jld.uma.ac.ir/article_258.html
- Aghili, M. (2015). Investigating the Relationship between Psychological hardiness, achievement motivation and quality of University Life. *Journal of Psychological Sciences*, 14 (53), 54-39. <http://ensani.ir/file/download/article/1578124852-10246-93-19.pdf>
- Alipour Birgani, S., Sedaghat, F., & Sahaghi, H. (2016). Investigating the relationship between academic self-efficacy and spiritual intelligence with psychological well-being of Jundishapur Ahvaz students. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 1 (1), 21-13. <http://ensani.ir/file/download/article/20170220052112-10089-2.pdf>
- Asghari Ebrahimabad, M. J., & Mamizadeh Ojoor, M. (2018). The role of psychological resilience and psychological hardiness in explaining soldiers psychological well-being. *Journal of Clinical Psychology and Counseling Research*, 8(1), 51-37. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3250-fa.html>
- Asghari, F., Saadat, S., Atefi Karajvandani, S., & Janalizadeh Kookneh, S. (2014). Relationship between academic self-efficacy and psychological well-being, family cohesion and spiritual health in students of Kharazmi University. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(7), 593-581. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3250-fa.html>
- Armum, P., & Chellappan, K. (2016). Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level. *International Journal*

- Esfandmarz, S. H. (2014). *The relationship between self-regulation learning, self-actualization and student achievement*. Master Thesis in Educational Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran
<https://www.virascience.com/thesis/811714/>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: their combined effect on student achievement. *International Journal of Education*, 84, 1-12. [Doi:10.1016/j.ijer.2017.04.001]
- Ghasemi, M. (2015). *The relationship between psychological hardiness and academic self-regulation with the psychological well-being of Allameh Tabatabai University students*. Master Thesis in Educational Psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran.
<http://dl.islamicdoc.com/site/catalogue/607143>
- Goets, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44-58. [Doi:10.1016/j.cedpsych.2009.10.001]
- Hooman, Haidar A. (2016). Structural equation modeling using laser software. Tehran: Samt.
<https://www.adinehbook.com/gp/product/9644599624>
- Janssen, S., Vuuren, M. V., & DeJong, M. D. T. (2013). Identifying support functions in developmental relationships: A self-determination perspective. *Journal of Vocational Behavior*; 82(1), 20-29. [Doi:10.1016/j.jvb.2012.09.005]
- Kafi, S., Etesami, M. S., Abdollahi, M. H., & Shahgholian, M. (2016). The relationship between hardiness and resilience and self-efficacy of crisis managers of the Red Crescent Society. *Relief and Research Quarterly*, 8(3), 80-70. <https://www.magiran.com/paper/1758670>
- Karimi Qurtamani, M. (2013). The effect of teaching self-regulation learning strategies on academic resilience and academic enthusiasm of students belonging to martyrs and sacrificers family high school students in Isfahan in 1992-92. Master Thesis in Counseling, Islamic Azad University, Khomeini Shahr Branch. <https://civilica.com/doc/534973/>
- Kavousian, J., Kadivar, P., & Valiullah, F. (2012). Relationship between environmental variables and school well-being: The role of psychological needs, motivational self-regulation and academic excitement. *Quarterly Journal of Research in Mental Health*, 6(1), 25-10. <https://rph.khu.ac.ir/article-1-19-fa.html>
- Khodayari Fard, M., Manzari Tavakoli, V., & Farahani, H. (2012). Investigating the validity and reliability of the Persian version of the emotional self-efficacy scale. *Journal of Psychology*, 16 (1), 83-70. <https://civilica.com/doc/432424/>
- Kobasa, S. (1988). *Hardiness, in lindzey, Thapson and spring. Psychology*. New York: Worth Publishers. <file:///C:/Users/Negin%20Rayaneh/Downloads/27613881301.pdf>
- Konu, A., & Rimpela, M. (2004). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. [Doi:10.1093/heapro/17.1.79]
- Korhonen, J., Linnanmaki, K., & Aunio, P. (2013). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: a person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10. [Doi:10.1016/j.lindif.2013.12.011]
- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmaki, 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. [Doi:10.1016/j.learninstruc.2016.08.006]
- Lee, S. Y., & Brand, J. L. (2010). Can personal control over the physical environment ease distractions in office workplaces? *Ergonomic*, 53, 324-335. [Doi:10.1080/00140130903389019]
- Mawarni, A. (2017). The exercise group technique on academic Hardiness in senior high school students. *International E-Journal of advances in Education*, 3, 492-500. [Doi:10.18768/ijaedu.370407]
- Meera, K., & Dustin, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, (25), 67-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008472>
- Mombeini, S.H., Parsa, M., & Haji Yakhchali, A. (2016). Predicting school well-being based on emotional creativity and emotional self-efficacy in high school students. International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences, *International Conference Center of IRIB*, Tehran. <https://civilica.com/doc/436141/>
- Moradi, M. (2017). Presenting a causal-experimental model of the mediating role of academic engagement in relation to academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem with academic well-being in high school adolescents. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 9 (1), 90-68. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=320407>
- Moradi, M., Soleimani Khakhab, A. A., Shahabzadeh, S., Sabbaghian, H., Dehghanizadeh, M. H. (2016). Testing the factor structure and measuring the internal consistency of the Iranian version of the Academic Well-Being Questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 7 (26), 148-123. [Doi:10.22054/jem.2017.476.1018]
- Nielsen, K., Yarker, J., Randall, R., & Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 46(9), 1236-1244. [Doi:10.1016/j.ijnurstu.2009.03.001]
- Nayyeri, M., & Aubi, S. (2011). Prediction well-being on basic components of hardiness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1571-1575. [Doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.305]

- Paulino, P., S. I., & Lopez da Silva, A. I. (2016). Self-regulation of motivation: contributing to students learning in middle school. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 4th Annual International Conference on Cognitive-Social and Behavioral Sciences, published by Future Academy. [Doi:10.15405/epsbs.2016.05.1]
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pool, L. D., & Wols, A. (2014). The emotional self-efficacy scale: adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, (33), 33-45. [Doi:10.1177/0734282914550383]
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). *The positive psychology: Emotional intelligence*. Handbook of positive psychology. Oxford University Press. [Doi:10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0022]
- Safdari, S., & Maftoon, P. (2015). EFL learner's deployment of motivational self-regulatory strategies and their academic achievement. *Issues in Language Teaching*, 5, 25-50. [Doi:10.22054/ilt.2016.7716]
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout Profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28. [Doi:10.1016/j.burn.2017.11.001]
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). The self-regulation if motivation: motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134. [Doi:10.1016/j.ijer.2017.01.006]
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., & Golden, C. J. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. [Doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4]
- Taheri Nasab, E. (2012). A study of the relationship between academic hardiness and academic resilience with students' academic performance and motivation. Master Thesis, Allameh Tabatabai University, Tehran. <https://www.virascience.com/thesis/579030/>
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Manuscript submitted for publication*. [Doi:10.1016/j.psychsport.2008.09.002]
- 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. [Doi:10.1016/j.lindif.2012.01.002]
- Vezzani, M. (2015). Hardiness: an examination of psychological characteristics of participating in high intensity interval training. *WWU Graduate School Collection*, 403. <https://cedar.wvu.edu/wwuet/403>
- Wang, X., Chk', Y., Hui, Zh., Bai, W., Terry, P., Ma, M., Li, Y., Cheng, L., Gu, W., & Wang, M. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy on the association between self-esteem and school bullying in middle school students: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 991. [Doi:10.3390/ijerph15050991]
- Widlund, A., Tuminen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance and educational aspiration in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in Psychology*, 9, 297. [Doi:10.3389/fpsyg.2018.00297]
- Woogul, L., Myung-Jin, L., & Mimi, B. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002>
- Zaghbi Ghannad, S., Alipour Birgani, Sirous., & Shahani Yilagh, Manijeh. (2012). Psychometric properties of the revised Academic Hardiness Scale. *Second National Conference on Psychology and Behavioral Sciences*. Tehran, Talash Conference Hall. <https://civilica.com/doc/349324/>