

Research Paper



Presentation of the Structural Academic Engagement Model Based on Attitudes to Education and Academic Self-Steem: the mediating of Academic Buoyancy in students



Laleh Mehri¹, Saeed Bakhtiarpoor*², Zahra Eftekharsoadi³, Rezvan Homaie⁴

1. Ph.D student of psychology Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad university, Ahvaz, Iran
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad university, Ahvaz, Iran, Corresponding Author



DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.11.1](https://doi.org/20.1001.1.27173852.1401.17.66.11.1)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15272.html



ARTICLE INFO

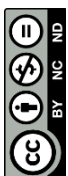
Keywords:

Attitudes to education and future career, Academic Self-Steem, Academic Engagement, Academic Buoyancy

Received:
Accepted:
Available:

ABSTRACT

In order to design and test the pattern of the effect of attitudes to education and future career and Academic Self-Steem on Academic Engagement by considering the intermediate role Academic Buoyancy of students of Islamic Azad University of Ahvaz, 299 students were selected by multi-stage cluster sampling method and Questionnaires Academic Engagement of Reeve (2013), attitudes to education and future career of Hassanlo, Hassan Nejad & Khazaei Pol (2018), Academic Self-Steem of Nori, Jafari & Saadatmand (2016) & Academic Buoyancy of Samuels (2004) were distributed among them. The proposed model was evaluated using a path analysis method. Bootstrap test was used to test the indirect relationships. The results of this study showed that all of the direct paths, except for attitudes to education and future career path whit Academic Engagement, were significant at $p < 0.01$ levels. The results showed that the direct relationship between academic belief and self-academic involvement ($b = 0.214, p < 0.01$). Attitudes toward education and career prospects towards academic retention ($b = 0.414, p < 0.05$); Academic self-confidence in academic consistency ($b = 0.277, p < 0.05$); Academic persistence to academic conflict ($\beta = -0.248, p < 0.01$). Became meaningful. But the relationship between attitudes toward education and career prospects to academic engagement ($p, 0.05, b = 0.065$) was not significant. Indirect paths were also significant through academic retention with academic involvement at the level of $p < 0.01$. Indirect attitudes toward education and future job relationships and academic engagement were significant with the role of mediators of academic retention ($\beta = 0.174, p < 0.01$), academic self-confidence and academic engagement with the role of mediators of academic retention ($\beta = 0.083, p < 0.01$). B indirect paths through Academic Buoyancy whit Academic Engagement were significant at $p < 0.01$ levels. The proposed model had an acceptable fitness to the result and an important step in recognizing the effective factors in the Academic Engagement of students . And can be useful as a model for designing prevention academic failure programs for students.



* Corresponding Author: Saeed Bakhtiarpoor

E-mail: saeedb81@yahoo.co

مقاله پژوهشی



ارائه مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس نگرش به تحصیل و آینده شغلی و خودباوری تحصیلی: نقش میانجی‌گری پایستگی تحصیلی در دانشجویان



لاله مهری^۱، سعیدبختیارپور^{۲*}، زهرا افتخارسعدی^۲، رضوان همای^۲

۱. دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهواز، اهواز، ایران.

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



DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.11.1](https://doi.org/10.27173852.1401.17.66.11.1)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15272.html



چکیده

مشخصات مقاله

هدف این پژوهش، طراحی و آزمون الگوی ازدرگیری تحصیلی بر اساس نگرش به تحصیل و آینده شغلی و خودباوری تحصیلی بادر نظر گرفتن نقش میانجی‌گری پایستگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز بود. به این منظور با توجه به تعداد متغیرهای الگو، تعداد ۲۹۹ دانشجو به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از میان کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحداهواز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به عنوان نمونه انتخاب شدند؛ و پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، نگرش به تحصیل و آینده شغلی حسنیو، حسن نژاد و خزائی پول (۱۳۹۶)، خودباوری تحصیلی نوری، جعفری و سعادت‌مند (۱۳۹۴) و پایستگی تحصیلی سامونلز (۲۰۰۴) در بین آنها توزیع شد. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام گرفت. جهت آزمون روابط غیرمستقیم از آزمون بوت استراپ استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد رابطه‌های مستقیم خودباوری تحصیلی به درگیری تحصیلی ($\beta=0.214, p<0.01$)؛ نگرش به تحصیل و آینده شغلی به پایستگی تحصیلی ($\beta=0.414, p<0.05$)؛ خودباوری تحصیلی به پایستگی تحصیلی ($\beta=-0.277, p<0.05$)؛ اما رابطه نگرش به تحصیل و آینده شغلی به درگیری تحصیلی ($\beta=0.248, p>0.05$) معنادار نشد. مسیرهای غیرمستقیم نیز از طریق پایستگی تحصیلی با درگیری تحصیلی در سطح $p<0.01$ معنادار شدند. رابطه غیرمستقیم نگرش به تحصیل و آینده شغلی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی ($\beta=0.174, p<0.01$)، خودباوری تحصیلی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی ($\beta=0.083, p<0.01$) معنادار شدند. بر اساس نتایج این پژوهش، الگوی پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر در درگیری و انگیزش تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شود و می‌تواند به عنوان الگوی مناسب برای تدوین و طراحی برنامه‌های پیشگیری از افت تحصیلی دانشجویان، مفید فایده باشد.

کلیدواژه‌ها:

نگرش به تحصیل و آینده شغلی، خودباوری تحصیلی، درگیری تحصیلی و پایستگی تحصیلی

دریافت شده:

پذیرفته شده:

منتشر شده:

* نویسنده مسئول: سعید بختیارپور

رایانامه: saeedb81@yahoo.com

هدف هر نظام آموزشی، رشد و ارتقاء همه‌جانبه یادگیرندگان در زمینه‌های شناختی، هیجانی و عاطفی است و دانشجویان به عنوان آینده سازان، قشر مهمی از جامعه محسوب می‌شوند. عوامل مختلفی در رشد و ترقی همه جانبه دانشجویان اثرگذار است با این حال یکی از عواملی که می‌تواند در ارتقاء سطح عملکرد تحصیلی آنها نقش بسیار مؤثری ایفا کند، درگیری تحصیلی^۱ در فعالیت‌های آموزشی است (جک^۲، ۲۰۱۶). درگیری بیانگر ورود فعال فرد به یک تکلیف یا فعالیت است و چارچوبی را برای درک نگرانی‌های آموزشی از قبیل ترک تحصیل در دوره دانشجویی فراهم می‌آورد (مک کلوی و زارینگ^۳، ۲۰۱۸). در واقع، درگیری تحصیلی مهم‌ترین پیش‌بین عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است. بوگی، بک، فریر و آریا^۴ (۲۰۱۹) درگیری تحصیلی را به عنوان کیفیت تلاشی که دانشجویان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند تعریف کرده‌اند. همچنین باید در نظر داشت که دانشجویان در یادگیری درگیر نمی‌شوند بلکه آنها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود. از این رو کار اصلی نظام تربیتی که محصلین را تشویق کند تا منابع درونی خود (انرژی، وقت و توجه) را به روی تکالیف فعالیت‌های درسی سرمایه‌گذاری کنند (السیسر، گورمن-اسمیت، هنری و اسپونجی^۵، ۲۰۱۷). به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از نظر معنایی که تکلیف برای دانشجویان دارد، مورد بررسی قرارداد. زمانی که تکالیف برای دانشجویان معنا و ارزش داشته باشند توجه آنها را جلب می‌کند و در نتیجه دانشجویان انرژی خود را جهت انجام تکالیف به کار گرفته و نوعی تعهد احساس می‌کند. این احساس تعهد باعث می‌گردد که دانشجویان برای اتمام تکالیف پافشاری کرده و زمان بیشتری را صرف انجام آن کنند. لذا توجه و تعهد دو بُعد مهم و دارای تأثیر متقابل از درگیری تحصیلی هستند (کورنل، شوکلا و کونولد^۶، ۲۰۱۶). کلوسون و بوتیلیر^۷ (۲۰۱۷) سه نوع درگیری را شناسایی کردند: درگیری رفتاری، درگیری هیجانی و درگیری شناختی. درگیری رفتاری مشابه مفهوم مشارکت است. مشارکت، درگیری در فعالیت‌های فوق برنامه، اجتماعی و تحصیلی است. درگیری هیجانی، شامل واکنش‌های مثبت و منفی به استاد و همکلاسی‌ها، تحصیل و دانشگاه است. درگیری هیجانی مشابه مفهوم سازمان است و بر تمایل به انجام کار تأثیر می‌گذارد. درگیری شناختی مشابه مفهوم نیرو گذاری است. نیرو گذاری، فکر ورزی تمایل را با اعمال تلاش مورد نیاز برای درک ایده‌های پیچیده و تسلط بر مهارت‌های دشوار یکپارچه می‌کند. پژوهش‌های متعددی نشان دادند که هرچه بیشتر فراگیران از نظر شناختی درگیر تکلیف یادگیری شوند، می‌توان

1. academic engagement
2. Jack
3. McKelvey & Zaring
4. Bugbee, Beck, Fryer & Arria
5. Elsaesser, Gorman-Smith, Henry & Schoeny
6. Cornell, Shukla & Konold
7. Closson & Boutillier
8. Johnson & Stage
9. attitudes to education and future career

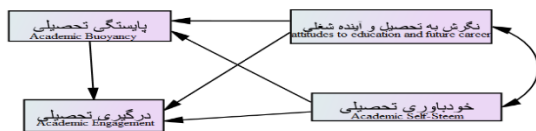
به دستیابی به اهداف هیجانی، انگیزشی و نیز رفتاری اهتمام داشت (جانسون و استگ^۸، ۲۰۱۸).

عوامل مختلفی در بروز درگیری تحصیلی در دانشجویان مؤثرند، که از آن جمله می‌توان به نگرش به تحصیل و آینده شغلی^۹ اشاره داشت. بدون تردید، افراد بسیاری برای آنکه بتوانند شغل و حرفه مناسب‌تری پیدا کنند، یا برای اینکه احتمال اشتغالشان افزایش یابد، به دانشگاه‌ها وارد می‌شوند. حال آنکه کلیه رشته‌های تحصیلی از وضعیت شغلی یکسانی و مشابهی برخوردار نبوده و حتی بازار کار بعضی از آنها اشباع شده است (صمدی و همکاران، ۲۰۰۸). از آنجایی که هدف هر نظام آموزشی به ویژه دانشگاه‌ها، تربیت نیروی انسانی متخصص جهت واگذاری مسئولیت‌های جامعه به افراد فارغ التحصیل می‌باشد (المستروم و اوسیت^{۱۰}، ۲۰۱۸)، به این ترتیب، از راه‌های رسیدن به این هدف آن است که افراد با علاقه و انگیزه بالا و بصورت آگاهانه رشته مورد نظر خود را انتخاب کنند و لازمه پدید آمدن این انگیزه در دانشجویان، داشتن نگرش و تصور مناسب نسبت به رشته و آینده شغلی آن می‌باشد. این نگرش مثبت فرد نسبت به رشته تحصیلی و آینده شغلی خود، علاوه بر اینکه سبب ایجاد رضایت شغلی و موفقیت می‌شود، می‌تواند موجب ترقی و پیشرفت جامعه ای که در آن خدمت می‌کند نیز شود (کانگ، هنس، اسپرسوی و کینونن^{۱۱}، ۲۰۱۹). در پژوهشی، غلامی و همکاران (۱۳۹۵) به این یافته رسیدند که نگرش دانشجویان دانشکده علوم پزشکی نیشابور نسبت به رشته تحصیلی و آینده شغلی بسیار مثبت و بالاست. نتایج پژوهش‌های موکواتی، گراهام و فراسر^{۱۲} (۲۰۱۹)، هادجار و نیدرموسر^{۱۳} (۲۰۱۹)، نشان دادند، بین نگرش به تحصیل و آینده شغلی و موفقیت با سخت کوشی و درگیری تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد.

نگرش مثبت دانشجویان به تحصیل و آینده شغلی، به افزایش خودباوری تحصیلی^{۱۴} در آنها منجر می‌شود و این شرایط موجب درگیری تحصیلی بیشتر در آنها خواهد شد. خودباوری ویژگی روان‌شناختی است و به باور فرد از توانایی‌ها و استعدادهای خود برای انجام موفقیت آمیز فعالیت‌ها در جهت رسیدن به اهداف اشاره دارد. در واقع، خودباوری تحصیلی، به معنای نگرش واقع بینانه درباره کارآمدی تحصیلی و آموزشگاهی است و اساس خودباوری تحصیلی را هویت تحصیلی هر دانشجو شکل می‌دهد (جیردهی، عسگری، طبری و لیلی، ۲۰۱۸). خودباوری به معنای شناخت و پذیرش ویژگی‌های خود می‌باشد. به عبارت دیگر، رفتارهایی که فرد از خود در زمینه‌های مختلف نشان می‌دهد، نشان دهنده این است که فرد چه میزان خود را می‌شناسد و یا می‌پذیرد (ویز، گیلارکربی و مینانو^{۱۵}، ۲۰۱۶). در پژوهش‌هایی رستمی و همکاران (۱۳۹۶)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، کروس، مارچاند، مدینا، ویلافور و ریواز-دراک^{۱۶} (۲۰۱۹)، مافلا^{۱۷} و همکاران (۲۰۱۹)، استاکوویچ^{۱۸}

10. Malmström & Öqvist
11. Kang, Hense, Scheerso & Keinonen
12. Mokgwathi, Graham & Fraser
13. Hadjar & Niedermoser
14. academic self-esteem
15. Veas, Gilar-Corbi & Miñano
16. Cross, Marchand, Medina, Villafuerte & Rivas-Drake
17. Maffla
18. Stajkovic

محیط آموزشی با آنها مواجه هستند، لزوم برنامه‌ریزی برای رفع بی‌انگیزگی و عدم خودباوری آنها احساس می‌شود. به این ترتیب، با عنایت به مطالب و پژوهش‌های عنوان شده، در این پژوهش به بررسی این سؤال پرداخته شده است که آیا رابطه علی بین نگرش به تحصیل و آینده شغلی و خودباوری تحصیلی با درگیری تحصیلی با نقش میانجی‌گری پایداری تحصیلی در دانشجویان از برازش مطلوب برخوردار است؟ بر این اساس، پژوهش حاضر، اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای موثر بر درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد. دستیابی به الگوی متغیرهای موثر بر درگیری تحصیلی این امکان را برای متولیان آموزشی به وجود می‌آورد تا با پرداختن به متغیرهای موثر بر درگیری تحصیلی زمینه پیشرفت هرچه بیشتر یادگیرندگان را به وجود آورند. نمودار ۱ مدل علی پیشنهادی طرح تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار ۱: مدل علی پیشنهادی پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن رابطه بین متغیرها در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. کالین^{۱۱} (۱۹۹۸) معتقد است حداقل حجم نمونه در روش تحلیل مسیر به از هر متغیر ۲۰ آزمودنی می‌باشد. همچنین مکویت^{۱۲} (۲۰۰۴)، ۲۰۰ آزمودنی را حداقل حجم نمونه برای پژوهش‌های تحلیل مسیر پیشنهادی می‌دهد. جامعه آماری را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ابتدا دودانشکده فنی مهندسی و علوم انسانی و سپس تعداد ۴ کلاس از هر دانشکده به صورت تصادفی انتخاب و تعداد ۳۵۰ دانشجو به عنوان نمونه انتخاب و به پرسشنامه پاسخ دادند. پاسخ‌نامه‌هایی که کامل نبودند حذف و در نهایت نتایج ۲۹۹ آزمودنی مورد تحلیل آماری قرار گرفت. در این پژوهش از ابزارهای زیر بهره گرفته شده است.

۱. پرسشنامه درگیری تحصیلی^{۱۳}: پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط ریو^{۱۴} (۲۰۱۳) برای سنجش درگیری تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سوال و ۴ مولفه درگیری رفتاری و درگیری عاملی و درگیری شناختی و درگیری عاطفی می‌باشد و بر اساس طیف هفت گزینه ای لیکرت با سوالاتی مانند (در هنگام

و همکاران (۲۰۱۸)، جیردهی و همکاران (۲۰۱۸)، تاپکو و لیناتاسکیار^۱ (۲۰۱۸) و شارما^۲ و شارما (۲۰۱۸) نشان دادند که بین خودباوری، سخت‌کوشی و پیشرفت تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد.

عامل مهمی که هم بر نگرش به تحصیل و آینده شغلی و هم خودباوری تحصیلی در دانشجویان اثر گذاشته و منجر به افزایش درگیری تحصیلی در آنها می‌شود، پایداری تحصیلی^۳ است. با پیشرفت روان‌شناسی مثبت‌نگر و تمرکز آن بر انعطاف‌پذیری و پرورش توانایی‌های فرد به جای جستجو در ضعف‌ها و نقایص او، پایداری تحصیلی به عنوان مفهومی علمی در مرکز توجه و علاقه پژوهشگران در این حوزه قرار گرفت (مارتین^۴، ۲۰۱۴). جهت‌گیری پایداری تحصیلی به سمت فرایندهای مثبت در زندگی تحصیلی و تقویت سلامت روانی دانشجو است (وریر، جانسون و ریدی^۵، ۲۰۱۸). از این نگاه، پایداری تحصیلی به توانایی دانشجو در غلبه بر مشکلات، موانع و چالش‌هایی که در زندگی روزمره تحصیلی بیشتر دانشجویان به طور معمول رخ می‌دهد مانند نمره‌های پایین، فشار امتحان، تکالیف مشکل و بازخوردهای منفی در ارتباط استاد و دانشجو، رقابت و از دست دادن انگیزه، اشاره دارد (یو، مارتین، هوو، اسبورن و ژان^۶، ۲۰۱۹). پایداری به مجادلاتی که دانشجویان یا استرس‌های روزمره دارند مرتبط است و با واکنش به استرس‌های موقعیتی که نشان دهنده یک موقعیت ناکام کننده است، متفاوت است. در واقع پایداری روی پاسخ فرد به چالش‌های روزمره متمرکز شده است (مارتین و بورنز^۷، ۲۰۱۴). مارتین و مارش^۸ (۲۰۰۶) در تحقیقات خود بر روی پایداری تحصیلی نشان دادند که پایداری به طور چشمگیری پیش‌بینی کننده لذت از دانشگاه، حضور در کلاس و عزت نفس است. آنان در بررسی‌های بعدی در سال ۲۰۰۸ دریافتند که پایداری تحصیلی میزان غیبت از دانشگاه (به صورت منفی)، انجام تکالیف، اهداف و مقاصد مثبت تحصیلی را که حاکی از اشتیاق به تحصیل است، پیش‌بینی می‌کند. نتایج پژوهش‌های شاکرمی صادقی و قدم پور (۱۳۹۶)، شریف موسوی (۱۳۹۴)، شریف موسوی و حجازی (۱۳۹۴) و کلیک، ستین و توتکان^۹ (۲۰۱۴) نشان داد بین پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد.

به طور کلی، درگیری تحصیلی در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی اشاره دارد که منجر به یادگیری و پیشرفت در یادگیرندگان می‌شود. دانشجویانی که برای یادگیری مبحثی برانگیخته می‌شوند، این آمادگی را پیدا می‌کنند تا به فعالیت‌هایی بپردازند که به یادگیری آن‌ها کمک می‌کند. در نقطه مقابل، دانشجویان بی‌انگیزه برای یادگیری، در تلاش‌های یادگیری خود نظام‌مند عمل نکرده، آن‌ها ممکن است در حین تدریس کلاسی بی‌توجه باشند، فاقد سازمان بوده و حتی مطالب درسی را مرور و تکرار نکنند (مانتاسیا^{۱۰}، ۲۰۱۸). با توجه به اهمیت و نقش اساسی دانشجویان در پیشرفت جامعه و با توجه به مشکلات و مسائل مختلفی که دانشجویان در

8. Marsh
9. Celik, Çetin & Tutkun
10. Mantasiah
11. Kalin
12. Mc Quitty
13. Academic Engagement Questionnaires
14. Reeve

1. Topçu & Leana-Taşçılar
2. Sharma
3. academic buoyancy
4. Martin
5. Verrier, Johnson & Reidy
6. Yu, Martin, Hou, Osborn & Zhan
7. Burns

مسئله محور و مثبت نگری است که از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان پایستگی تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی کنند. از بین ۲۹ گویه، سوالات ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ دارای نمره گذاری معکوس می‌باشند. از جمع امتیازات سوالات، نمره کل پرسشنامه به دست می‌آید. پرسشنامه پایستگی تحصیلی بعد از هنجاریابی در ایران توسط سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۲) از ۴۰ سوال به ۲۹ سوال کاهش یافت. و سوالات ۴، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۳۲، ۳۸ به دلیل داشتن بار عاملی نزدیک به هم بر روی دو عامل حذف شدند و نیز دو سوال ۷ و ۲۱ به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند و در نهایت ۲۹ سوال جهت انجام تحلیل عاملی تأییدی آماده گردید. در پژوهش سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه در دو نمونه دانش‌آموزان و دانشجویان بدست آمده است که پایایی مولفه مهارت‌های ارتباطی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۶، پایایی مولفه جهت‌گیری آینده در بین دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۵ و پایایی مولفه مسئله محور و مثبت نگری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۲ می‌باشد. آنها همچنین تأیید کردند که پرسشنامه از روایی مناسبی برخوردار است. در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۸۳ به دست آمده است.

جهت بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار Amos نسخه ۲۵ استفاده شد

نتایج

در پژوهش حاضر، میانگین سنی دانشجویان دختر 23.19 ± 3.36 سال و میانگین سنی دانشجویان پسر 24.02 ± 2.92 سال بود. در ادامه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و تعداد آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش

شاخص‌های آماری	میانگین Mean	انحراف معیار Std. deviation	تعداد
درگیری تحصیلی Academic Engagement	29.53	12.61	299
نگرش به تحصیل و آینده شغلی attitudes to education and future career	45.29	14.90	299
خودباوری تحصیلی Academic Self-Steem	59.13	20.94	299
پایستگی تحصیلی Academic Buoyancy	11.59	4.76	299

مطالعه سعی میکنم نظرات مختلف را کنار هم قرار دهم و یک معنی بدست آورم. به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد. هر سوال دارای ۷ امتیاز می‌باشد که بسیار موافقم امتیاز ۷ و بسیار مخالفم امتیاز ۱ را دارد. پرسشنامه دارای نمره معکوس نمی‌باشد. از مجموع نمره‌های همه گویه‌ها نمره کل درگیری تحصیلی برای آزمودنی به دست می‌آید. در پژوهش رضایی و خامسان (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش رضایی و خامسان (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه ۰/۹۲ برآورد شد. در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۸۶ به دست آمده است.

۲. پرسشنامه نگرش به تحصیل و آینده شغلی: پرسشنامه نگرش به تحصیل و آینده شغلی، پرسشنامه‌ای محقق ساخته است که توسط حسنلو، حسن نژاد و خزائی پول (۱۳۹۶) برای سنجش نگرش به تحصیل و آینده شغلی دانشجویان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ سوال (۹ سوال درباره رشته تحصیلی و ۶ سوال درباره آینده شغلی) است و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۵ نمره گذاری می‌شود. بر این اساس نمره ۱۵ دارای کمترین رضایتمندی و نمره ۱۵ دارای بیشترین رضایتمندی نگرش مثبت نسبت به تحصیل و آینده شغلی است. روایی صوری توسط ۱۰ دانشجو و روایی محتوا توسط ۱۰ استاد تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش حسنلو و همکاران (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه ۰/۷۳ برآورد شد. در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۸۱ به دست آمده است.

۳. پرسشنامه خودباوری تحصیلی: پرسشنامه خودباوری تحصیلی توسط نوری، جعفری و سعادت‌مند (۱۳۹۴) با استفاده از پرسشنامه‌های خودباوری کاردو^۲، خودکارامدی شررز^۳، عزت نفس کوپر اسمیت^۵ و روزنبرگ^۶ ساخته شده است. این پرسشنامه از ۲۱ سوال تشکیل شده است و دارای مقیاس نمره گذاری لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ تا ۵ می‌باشد. نمرات از ۲۱ تا ۱۰۵ در نوسان می‌باشند و نمره بالاتر آزمودنی‌ها در این پرسشنامه نشانگر خودباوری بیشتر دانش‌آموزان از نظر تحصیلی است. اعتبار پرسشنامه مورد تأیید چند نفر از اساتید گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان قرار گرفته است. و پایایی پرسشنامه بر روی ۳۲ دانش‌آموز مقطع متوسطه اصفهان، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۸۷ به دست آمده است.

۴. مقیاس پایستگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط ساموئلز^۸ (۲۰۰۴) ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری وو به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسشنامه ۴۰ سوال و سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و

5. Cooper smith
6. Rosenberg
7. Academic Buoyancy Scale
8. Samuels

1. Attitudes to Education and Future Career Questionnaires
2. Academic Self-Steem Questionnaires
3. Karodet
4. Shrz

۴. **عدم هم خطی چندگانه** هم خطی چندگانه به این معناست که، در صورتی که دو متغیر پیش‌بین با یکدیگر همبستگی بالایی مثلاً ۰/۹۰، داشته باشند، آن‌ها واریانس یکسانی از متغیر ملاک را تبیین می‌کنند. این پدیده مهمی است که در آزمون‌های تحلیل چند متغیری باید از آن اجتناب کرد. جهت بررسی هم خطی چندگانه، از آماره تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده می‌شود. آماره تحمل، نسبتی از واریانس کل است که به وسیله متغیرهای دیگر تبیین نمی‌شوند و با نقش میانجی فرمول $1-R$ محاسبه می‌شود. ارزش‌های تحمل کمتر از ۰/۱۰ نشان دهنده هم خطی چندگانه بین متغیرهاست. دیگر مشکل هم خطی چندگانه آن است که همبستگی بالای متغیرهای پیش‌بین خطای استاندارد ضرایب آن‌ها را افزایش می‌دهد، بدین معنی که ارزش‌های این متغیرها از مطالعه‌ای به مطالعه دیگر نوسان بسیار زیادی دارد. این پدیده به عنوان عامل تورم واریانس (VIF) شناخته می‌شود و با نقش میانجی فرمول $\frac{1}{(1-R^2)}$ محاسبه می‌شود. ارزش‌های عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از ۱۰ نشان دهنده این است که آن متغیر اضافی است. جدول ۳ نتایج بررسی هم خطی چندگانه را گزارش می‌کند.

جدول ۳: آزمون هم خطی برای بررسی عامل تورم واریانس و هم خطی متغیرهای مستقل

شاخص‌های هم خطی چندگانه	متغیرها
Indicadores Multicollinearity	variable
درگیری تحصیلی، پایستگی تحصیلی	
Academic Engagement, Academic Buoyancy	
عامل تورم واریانس	آماره تحمل
۵/۹۴	۰/۱۶۸
	نگرش به تحصیل و آینده شغلی
	attitudes to education and future career
۳/۷۲	۰/۲۶۸
	خودباوری تحصیلی
	Academic Self-Steem

با توجه به جدول ۳ عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ و آماره تحمل، بیشتر از ۰/۱ است، در نتیجه مفروضه عدم هم خطی چندگانه رعایت شده است. در ادامه ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای تحقیق در کل آزمودنی‌ها آورده شده است، جدول ۴ را مشاهده نمایید.

جدول ۴: ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای مورد مطالعه

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴
variable				
۱-درگیری تحصیلی	1			
Academic Engagement		r=0.493		
۲-نگرش به تحصیل و آینده شغلی			1	
attitudes to education and future career				r=0.502
۳-خودباوری تحصیلی				
		r=0.384	1	

آماره‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و تعداد آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

- مفروضه‌های روش تحلیل مسیر

در این قسمت به بررسی مهمترین پیش فرض‌های استفاده از روش تحلیل مسیر شامل داده‌های گمشده نرمال بودن، استقلال خطاها و عدم هم خطی چندگانه پرداخته می‌شود.

۱. **داده‌های گمشده** در تحلیل مسیر، چنانچه برای تحلیل از داده‌های ورودی خام استفاده شود، این داده‌ها باید کامل و بدون مقادیر گمشده باشند. حذف لیستی، که در آن همه نمره‌های مربوط به داده‌های گمشده حذف می‌شود، و حذف زوجی، که در آن همبستگی‌های دو متغیری فقط برای مواردی که داده‌های آن کامل و موجود است، محاسبه می‌شود.

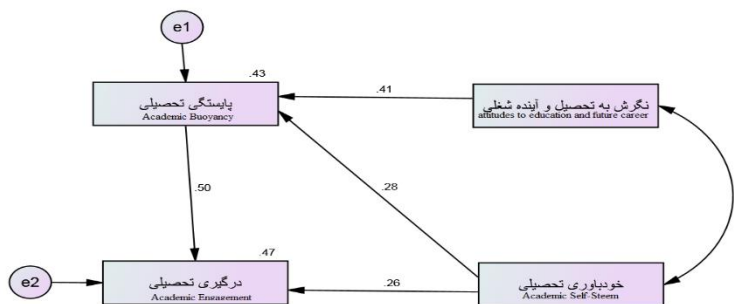
۲. **آزمون نرمال بودن داده‌ها** یکی دیگر از مفروضه‌های مهم تحلیل مسیر، نرمال بودن توزیع متغیرهاست. هنگامی که داده‌ها توزیع نرمال ندارند، مقدار χ^2 دو افزایش یافته و خطای استاندارد کمتر از برآورد واقعی می‌شوند که این امر منجر به معنی‌دار شدن شاخص‌های برآورد شده می‌شود، در حالی که واقعاً معنی‌دار نیستند. جهت بررسی نرمال بودن، از ضریب کجی و ضریب کشیدگی استفاده می‌شود. قدرمطلق ضریب کجی بزرگ‌تر از ۳ تخطی از نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد. قدرمطلق ضریب کشیدگی بزرگ‌تر از ۱۰ در تحلیل داده‌ها مسئله‌ساز است و قدرمطلق ضریب کشیدگی بزرگ‌تر از ۲۰ مشکل جدی ایجاد می‌کند. در پژوهش حاضر جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده شد. جدول ۲ نتایج آزمون نرمال بودن متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۲: جدول نرمال بودن داده‌ها

متغیرها	کشیدگی	کجی	شاخص توصیفی
variable	kurtosis	Skewness	Descriptive index
درگیری تحصیلی	-۱/۴۷۱	۰/۲۱۶	Academic Engagement
نگرش به تحصیل و آینده شغلی	-۰/۶۹۲	۰/۳۵۱	attitudes to education and future career
خودباوری تحصیلی	-۰/۳۶۷	۰/۳۱۲	Academic Self-Steem
پایستگی تحصیلی	-۱/۴۳۰	۰/۲۲۹	Academic Buoyancy

همان طوری که در جدول ۲ مشاهده می‌کنید، کجی و کشیدگی همه متغیرها بین ۲+ و ۲- می‌باشد، در نتیجه فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌گردد.

۳. **استقلال خطاها** به منظور بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. مقدار به دست آمده در این پژوهش برابر با ۱.۸۶ بود و چون این مقدار در طیف ۱.۵-۲.۵ قرار دارد بیانگر رعایت مفروضه استقلال خطاها می‌باشد.



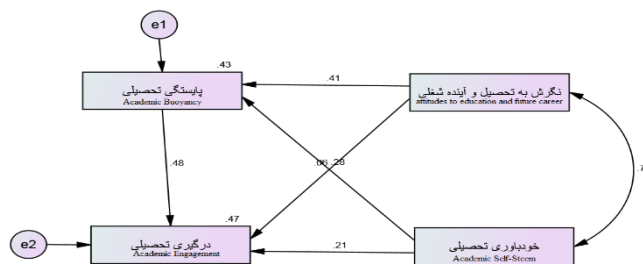
نمودار ۳: مدل نهایی در حالت استاندارد

در ادامه یافته‌های مربوط به برآورد ضرایب مسیر برای بررسی فرضیه‌های مستقیم در جدول ۶ ارائه شده است.

1	R=0.305	r=0.297	R=0.457	Academic Self-Steem
				۴- پایداری تحصیلی
				Academic Buoyancy

$p \leq 0.01$

بر اساس جدول ۴: نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین تمامی متغیرهای پژوهش در سطح $p < 0.01$ رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. برای ارزیابی مدل پیشنهادی این پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS ویراست ۲۵ استفاده شده است. مدل پیشنهادی اولیه‌ای جهت تبیین درگیری تحصیلی بر اساس نگرش به تحصیل و آینده شغلی، خودباوری تحصیلی و پایداری تحصیلی به دست آمده است که در نمودار ۲ آن را مشاهده می‌کنید.



نمودار ۲: مدل اولیه در حالت استاندارد

جدول ۵: شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و نهایی

شاخص‌های نیکویی برازش	مدل اولیه	مدل نهایی
Goodness of fit	Initial Proposed Model	Modified final model
χ^2	0.000	0.780
df	0	1
(χ^2/df)	-	0.780
p	-	0.377
CFI	0.98	1.00
RMSEA	0.600	0.001

با توجه به داده‌های جدول ۵ شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب ($RMSEA=0.600$) نشان می‌دهد که مدل اولیه نیاز به اصلاح دارد. جهت اصلاح مدل، رابطه غیرمعنادار نگرش به تحصیل و آینده شغلی به درگیری تحصیلی حذف شد. مدل نهایی در نمودار ۳ آمده است. در مدل نهایی شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب ($RMSEA=0.001$) بود که نشان دهنده برازش خوب مدل می‌باشد. مدل اصلاح شده در زیر آورده شده است.

جدول ۶: ضرایب مسیر اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل اولیه و نهایی

مدل نهایی final model			مدل اولیه Initial mode			مسیر path
معناداری sig	برآورد استاندارد (β) Standard of estimat	نوع مسیر Path model	معناداری sig	ضرایب مسیر استاندارد (β) Standard path coefficients	نوع مسیر Path model	
-	-	مستقیم	0.377	0.065	مستقیم	نگرش به تحصیل و آینده شغلی به درگیری تحصیلی attitudes to education and future career to Academic Engagement
0.001	0.256	مستقیم	0.003	0.214	مستقیم	خودباوری تحصیلی به درگیری تحصیلی Academic Self-Steem to Academic Engagement
0.001	0.414	مستقیم	0.001	0.414	مستقیم	نگرش به تحصیل و آینده شغلی به پایستگی تحصیلی attitudes to education and future career to Academic Buoyancy
0.001	0.277	مستقیم	0.001	0.277	مستقیم	خودباوری تحصیلی به پایستگی تحصیلی Academic Self-Steem to Academic Buoyancy
0.001	0.497	مستقیم	0.001	0.428	مستقیم	پایستگی تحصیلی به درگیری تحصیلی Academic Buoyancy to Academic Engagement

یافته‌های جدول ۶ نشان داد در فرضیه اول ($\beta=0.065$) که در سطح $p>0.05$ از لحاظ آماری معنی‌دار نبود و رابطه حذف شد، بنابراین این فرضیه تأیید نشد. فرضیه دوم ($\beta=0.214$) که در سطح $p<0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این فرضیه تأیید شد. در فرضیه سوم ($\beta=0.414$) که در سطح $p<0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این فرضیه تأیید شد. در فرضیه چهارم ($\beta=0.277$) که در سطح $p<0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این فرضیه تأیید شد. در فرضیه پنجم ($\beta=0.428$) که در سطح $p<0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این فرضیه نیز تأیید شد. برای تعیین معنی‌داری روابط میانجی، از روش بوت استرپ استفاده شده است. که نتایج را در جدول ۵ ملاحظه می‌نمایید.

جدول ۷: نتایج روش بوت استرپ در بررسی مسیرهای غیر مستقیم و میانجی

مدل اولیه		مدل نهایی		متغیر میانجی Mediat or variabl e	متغیر پیش‌بین Intermed iate variable
بوت استرپ Signifi can	بوت استرپ Signifi can	بوت استرپ Signifi can	بوت استرپ Signifi can		
0.169	0.001	0.174	0.001	پایستگی تحصیلی Acade mic Buoya ncy	نگرش به تحصیل و آینده شغلی attitud es to educati on and future career
0.080	0.004	0.083	0.003	پایستگی تحصیلی Acade mic Buoya ncy	خودباوری تحصیلی Academi c Self- Steem

سطوح اطمینان جدول ۷ حاکی از معنی‌داری مسیر غیرمستقیم نگرش به تحصیل و آینده شغلی به درگیری تحصیلی با نقش میانجی‌گری پایستگی تحصیلی می‌باشد ($\beta=0.174$) که در سطح $p<0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و فرضیه ۶ پژوهش تأیید شد. همچنین، مسیر غیرمستقیم خودباوری تحصیلی به درگیری تحصیلی با نقش میانجی‌گری پایستگی تحصیلی

معنی‌دار می‌باشد ($\beta = 0.083$) که در سطح $p < 0.01$ از لحاظ آماری معنی‌دار بود و فرضیه ۷ پژوهش نیز تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف "ارائه مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس نگرش به تحصیل و آینده شغلی و خودباوری تحصیلی: نقش میانجی‌گری پایداری تحصیلی در دانشجویان" انجام شد. نتایج نشان داد تمام مسیرهای مستقیم بجز مسیر نگرش به تحصیل و آینده شغلی با درگیری تحصیلی معنادار شدند. مسیرهای غیرمستقیم نیز از طریق پایداری تحصیلی با درگیری تحصیلی معنادار شدند. بر اساس نتایج این پژوهش، الگوی پیشنهادی از برآزش مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر در درگیری و انگیزش تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شود.

نتایج پژوهش نشان داد، در یافته اول رابطه نگرش به تحصیل و آینده شغلی با درگیری تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار نبود و این مسیر تأیید نشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های موکوتای و همکاران (۲۰۱۹)، هادجار و نیدرموسر (۲۰۱۹) و شهین، اکمسی و واکسمن (۲۰۱۸) ناهم‌هنگ و ناهمسو است. البته با دقت بیشتر متوجه می‌شویم که در تحقیقات ذکر شده، رابطه نگرش به تحصیل و آینده شغلی با درگیری تحصیلی با آزمون‌های ضریب همبستگی و رگرسیون انجام شده‌اند و این رابطه معنادار شده است؛ در حالی که، در تحقیق حاضر، فرضیات با تحلیل مسیر بررسی شده‌اند؛ در اینجا نیز رابطه نگرش به تحصیل و آینده شغلی با درگیری تحصیلی در آزمون پیرسون معنادار شدند، ولی در مدل به دلیل وجود متغیر میانجی، تمام سهم و اثر متغیر نگرش به تحصیل و آینده شغلی روی درگیری تحصیلی از طریق متغیر میانجی و یا همان رابطه غیرمستقیم تبیین شده است. به عبارت دیگر، در این مدل نیز متغیر نگرش به تحصیل و آینده شغلی روی درگیری تحصیلی تأثیر دارد اما به صورت غیرمستقیم. لذا می‌توان گفت، این یافته با تحقیقات پیشین به نوعی هم‌هنگ بوده است. به عبارت دیگر، نگرش به تحصیل و آینده شغلی بر روی درگیری تحصیلی البته به صورت غیرمستقیم اثرگذار است. به این معنا که وجود نگرش به تحصیل و آینده شغلی در دانشجویان، تأثیر مهمی روی پایداری تحصیلی آنها می‌گذارد و این عامل نیز روی درگیری تحصیلی اثرگذار خواهد بود.

در یافته دوم رابطه خودباوری تحصیلی با درگیری تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر تأیید شد. این یافته به نوعی با نتایج پژوهش‌های رستمی و همکاران (۱۳۹۶)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، کروس و همکاران (۲۰۱۹)، مافلا و همکاران (۲۰۱۹)، استاکوویچ و همکاران (۲۰۱۸)، جیردهی و همکاران (۲۰۱۸)، تاپکو و لیناتاسکیار (۲۰۱۸) و شارما و شارما (۲۰۱۸) نشان دادند که بین خودباوری، سخت‌کوشی و پیشرفت تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد، هم‌هنگ و همسو است. در تبیین این یافته می‌توان این گونه بیان نمود که خودباوری و باور داشتن به توانایی و شایستگی خود و برخوردار بودن از احساس خودکارآمدی به عنوان یک متغیر، می‌تواند بر میزان درگیری تحصیلی، انجام دادن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی، گزینش اهداف آموزشی، میزان تلاش و کوشش و نوع

راهبردهای شناختی مورد استفاده در دانشجویان اثر بگذارد. از این رو در دانشجویان باید انتظارات مثبت ایجاد گردد و روحیه خودباوری بنا به ظرفیت و تفاوت‌های فردی در گرایش به موفقیت و پیشرفت در آنها تقویت شود و شرایط مناسب برای ایجاد انگیزه و کسب تجربه‌های موفقیت آمیز برای آنها مهیا شود. چرا که افزایش خودباوری با هدف‌گزینی بهتر، تلاش بیشتر، استفاده از راهکارهای مناسب‌تر و درگیری بیشتر در انجام تکالیف ارتباط دارد. خودباوری از این جهت دارای اهمیت است که نیل به اهداف، جستجوی تکالیف چالش‌انگیز و پشتکار را در افراد پرورش می‌دهد. افرادی که حداکثر کوشش خود را به کار می‌گیرند و در تحقق خواسته‌های خود، علیرغم موانع موجود، پافشاری می‌کنند و احتمال موفقیت خود را افزایش می‌دهند. حس قوی خودباوری موجب افزایش دستاوردهای فرد و زندگی سالم به طرق مختلف می‌شود. افرادی که به توانایی‌های شخصی خود اطمینان دارند با تکالیف دشوار به عنوان چالشی برای دستیابی به مهارت‌ها روبرو می‌شوند و از آنها به عنوان عامل تهدید احتراز نمی‌کنند. این دیدگاه علائق درونی را پرورنده و عمیقاً بر فعالیت‌ها اثر می‌گذارد. این افراد همواره اهداف چالش‌انگیز برای خود انتخاب کرده و تعهدی قوی در برابر این اهداف احساس می‌کنند و به این ترتیب، دانشجویانی که خودباوری بالایی داشته باشند، از درگیری بالایی در تکالیف درسی و یادگیری نیز برخوردارند.

در یافته سوم رابطه نگرش به تحصیل و آینده شغلی با پایداری تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر تأیید شد. به این معنا که نگرش به تحصیل و آینده شغلی رابطه مثبت و معناداری با پایداری تحصیلی دارد. پژوهشی همسو با این فرضیه یافت نشد تا همسویی یا ناهم‌سویی نتیجه این فرضیه با پژوهش‌های دیگر مورد بررسی قرار گیرد. در تبیین این یافته می‌توان این گونه بیان نمود که به جهت تأمین آینده شغلی، دانشجویان با ورود به دانشگاه و انتخاب رشته‌هایی که آینده کاری و مالی مناسبی داشته باشد که بتوانند پس از فارغ‌التحصیلی با مستقل شدن و تشکیل خانواده به آرزوهای خود برسند، از این جهت، این دانشجویان در تحصیل و امتحانات، پایسته‌تر و با انگیزه‌تر عمل کرده و مصمم به کسب نمرات عالی در دروس خود و به موقع تمام کردن واحدهای درسی خود هستند. به طور کلی، نگرش به تحصیل و آینده شغلی هم باعث افزایش انگیزه و هم باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود، به این ترتیب که دانشجویانی که به درک ارزش درونی تحصیل رسیده‌اند، پایداری بیشتری در آنها ایجاد شده و پیشرفت بیشتری نصیبشان می‌شود. نگرش به تحصیل و آینده شغلی و هویت تحصیلی در دانشجویان اهمیت و تأثیر بسزایی در انگیزش پیشرفت آنها دارد. علاوه بر ویژگی‌های فردی و خانوادگی که بر نگرش به تحصیل و آینده شغلی تأثیر دارند، خصوصیات و ویژگی‌های رشته تحصیلی و پیش‌بینی درآمد حاصل از تحصیل در این رشته پس از فارغ‌التحصیلی نیز در پایداری تحصیلی دانشجویان نقش مهمی را ایفا می‌کند؛ بنابراین دانشگاه‌ها باید تمامی تجهیزات لازم را فراهم آورند تا بتوانند استعداد‌های مختلفی را در خود پرورش دهند. دانشجویان با انگیزه، رشته تحصیلی مناسبی برای خود انتخاب

می‌کنند و رفتارها، شناخت‌ها و انگیزه‌های خود را در راستای رسیدن به شغل حاصل از تحصیل در آن رشته برمی‌گزینند.

در یافته چهارم رابطه خودباوری تحصیلی با پایستگی تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر تأیید شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش میرزواند؛ نوروزی و ملکی تبار (۱۳۹۳) هماهنگ و همسو است. نتایج پژوهش آنها نشان داد که بین تاب‌آوری (پایستگی) و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی همبستگی مثبت معناداری وجود داشت. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که خودباوری و باور داشتن به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود به عنوان عاملی مهم، می‌تواند بر پایستگی و پیشرفت تحصیلی، به موقع انجام دادن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی، انتخاب درست اهداف آموزشی، میزان تلاش و کوشش و نوع راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد استفاده در دانشجویان اثرگذار باشد. به این ترتیب، می‌بایست در دانشجویان به ایجاد انتظارات مثبت و روحیه خودباوری با توجه به ظرفیت و تفاوت‌های فردی در گرایش به موفقیت و پیشرفت تحصیلی مبادرت ورزید و شرایط مناسب برای ایجاد انگیزه و کسب تجارب موفقیت‌آمیز برای آنها فراهم شود. چرا که افزایش خودباوری با هدف‌گزینی بهتر، تلاش بیشتر، استفاده از راهبردهای مناسب‌تر و عملکرد بهتر در انجام تکالیف ارتباط نزدیک دارد. به طور کلی، پایستگی فرایند مقابله و سازگاری موفقیت‌آمیز در برابر شرایط چالش برانگیز و تهدید کننده زندگی است به عبارتی نوعی سازگاری مثبت در برابر شرایط ناگوار است و ایجاد تقویت آن در انسان‌ها بالاخص از زمان کودکی تأثیر بسزایی در سازگاری با شرایط مختلف زندگی و سلامت روان دارد. پایستگی به عنوان تفاوت‌های فردی در مقابله و واکنش به موقعیت‌های دشوار می‌باشد. یک فرد پایسته موقعیت ناگوار را به شیوه مثبت تری پردازش می‌کند و خود را برای رویایی با آن توانمند قلمداد می‌کند. بنابراین، وجود خودباوری در دانشجویان به درستی به پایستگی تحصیلی در آنها خواهد انجامید.

در یافته پنجم رابطه پایستگی تحصیلی با درگیری تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر تأیید شد. به این معنا که پایستگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با درگیری تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های شاکرمی و همکاران (۱۳۹۶)، شریف موسوی (۱۳۹۴) و شریف موسوی و حجازی (۱۳۹۴) و کلیک و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که، پایستگی فرایند مقابله و سازگاری موفقیت‌آمیز در برابر شرایط چالش برانگیز و تهدید کننده زندگی است به عبارتی نوعی سازگاری مثبت در برابر شرایط ناگوار است و ایجاد تقویت آن در انسان‌ها بالاخص از زمان کودکی تأثیر بسزایی در سازگاری با شرایط مختلف زندگی و سلامت روان دارد. پایستگی به عنوان تفاوت‌های فردی در مقابله و واکنش به موقعیت‌های دشوار می‌باشد. بنابراین یک فرد پایستگی را به عنوان تفاوت‌های فردی در مقابله و واکنش به موقعیت‌های دشوار تعریف می‌کند. یک فرد پایسته موقعیت ناگوار را به شیوه مثبت تری پردازش می‌کند و خود را برای رویایی با آن توانمند قلمداد می‌کند. از آنجایی که دوران تحصیل با استرس‌های زیادی در حوزه‌های مختلف تحصیلی، محیط خوابگاه و خانواده همراه بوده و استرس یکی از عوامل مخل پیشرفت تحصیلی

دانشجویان است. اگر دانشجویان از پایستگی لازم جهت مقابله با استرس‌ها و از استقامت در برابر آنها برخوردار باشند، به خوبی می‌توانند با مشکلات و استرس‌ها کنار بیایند و در نتیجه عملکرد بهتری در همه حوزه‌های زندگی و پیشرفت تحصیلی خواهند داشت زیرا به جدیت با مسائل درسی درگیر می‌شوند و در این راه از استقامت بالایی برخوردارند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که، دانشجویانی که از پایستگی تحصیلی بالایی برخوردارند، با دروس و تکالیف خود بیشتر درگیر می‌شوند و از این جهت، عملکرد تحصیلی بهتری را دارند.

در یافته ششم، رابطه نگرش به تحصیل و آینده شغلی با درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر تأیید شد. در خصوص این یافته پژوهش مشابهی در دسترس محقق قرار نگرفت تا همسویی یا ناهمسویی نتیجه را با پژوهش‌های قبلی مورد مقایسه قرار داد. لذا می‌توان این یافته را گونه تبیین نمود که درگیری تحصیلی را می‌توان به صورت تعامل بین توجه و تعهد بهتر درک و تعریف کرد. دانش‌آموزانی که درگیر درس می‌شوند، توجه و تعهد زیادی دارند، زیرا برای انجام تکالیف و فعالیت‌های مربوط به درس ارزش قائل هستند. از طرفی، نگرش به تحصیل و آینده شغلی در دانشجویان، تأثیر مهمی روی پایستگی تحصیلی آنها می‌گذارد و این عامل نیز روی درگیری تحصیلی اثرگذار خواهد بود. ممکن است دانشجویان مسائلی را که هیچ ارزش شخصی برای آنها ندارد، در اولویت یادگیری قرار ندهند چرا که آنها به انجام تکالیف یا فعالیت‌هایی ارزش می‌دهند که منجر به یادگیری بیشتر آنان می‌شود و در آینده بتوانند از آنها استفاده کنند. دانشجویان در هنگام درگیر شدن در تکالیف یا فعالیت‌ها، حتی در غیاب چشم انداز تحصیلی یا شغلی و پاداش‌های درونی، پایداری و تلاش از خود نشان می‌دهند، در حالی که دانش‌آموزان مطیع و فرمانبردار فقط به تکلیف توجه می‌کنند و سطح این توجه در آنان در نوسان است و ممکن است کم شود. برای مثال وعده‌ی پاداش بیرونی با ارزش (نمره‌ی خوب، تأیید استاد، والدین و اطرافیان، ورود به دانشگاه، فرصت برای بازی در یک تیم ورزشی و غیره) ممکن است موجب صرف انرژی بسیار زیادی شود، اما به درگیر شدن دانشجو منجر نمی‌شود، زیرا چنین پاداش‌هایی فقط وسیله‌ای برای جلب توجه و صرف انرژی ضروری برای انجام تکالیف است، اما به محض حذف شدن پاداش بیرونی، توجه کاهش می‌یابد یا از بین می‌رود و فرد هیچ انرژی‌ای صرف نمی‌کند، زیرا خود تکلیف هیچ ارزش و جاذبه‌ای برای او ندارد. در واقع، توجه توسط پاداش بیرونی ایجاد و جلب می‌شود، اما تعهد فقط از طریق معناها و ارزش‌های شخصی ایجاد می‌شود. بنابراین می‌توان گفت، پایستگی تحصیلی به خوبی نقش واسطه‌ای را در رابطه بین نگرش به تحصیل و آینده شغلی با درگیری تحصیلی ایفا می‌کند.

همچنین، در یافته هفتم رابطه خودباوری تحصیلی با درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و این مسیر تأیید شد. در خصوص این یافته پژوهش مشابهی در دسترس محقق قرار نگرفت تا همسویی یا ناهمسویی نتیجه را با پژوهش‌های قبلی مورد مقایسه قرار داد. لذا می‌توان این یافته را گونه تبیین نمود که خودباوری تحصیلی باعث افزایش پایستگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می‌شود، به

این ترتیب که دانشجویانی که به درک ارزش درونی رسیده‌اند، درگیری شناختی بیشتری در آنها ایجاد شده و انگیزش بالاتر و پیشرفت بیشتری نصیبشان می‌شود. صرف نظر از تفاوت‌های فردی در دانشجویان، آنها می‌بایست از ویژگی‌های مثبتی همچون اتکا به خود، ابتکار عمل، لذت در یادگیری، باور به فعال بودن نه منفعل بودن در یادگیری و رشد عقلانی بهره مند باشند. در نتیجه خودباوری تحصیلی و هویت تحصیلی در دانشجویان اهمیت و تأثیر بسزایی در انگیزش پیشرفت آنها دارد. علاوه بر ویژگی‌های فردی و هویت تحصیلی که بر خودباوری تحصیلی تأثیر دارند، خصوصیات و ویژگی‌های دانشگاه‌ها نیز در خودباوری تحصیلی دانشجویان نقش مهمی را ایفا می‌کند؛ بنابراین دانشگاه‌ها باید تمامی تجهیزات لازم را فراهم آورند تا بتوانند استعدادهای مختلفی را در خود پرورش دهند. دانشجویان دارای ویژگی خودباوری، هدفی برای انجام دادن انتخاب می‌کنند و رفتارها، شناخت‌ها و انگیزه‌های خود را در راستای رسیدن به آن هدف برمی‌گزینند. خودباوری و باور داشتن به توانایی و شایستگی خود و برخوردار بودن از احساس خودکارآمدی به عنوان یک متغیر، می‌تواند بر میزان درگیری تحصیلی، انجام دادن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی، گزینش اهداف آموزشی، میزان تلاش و کوشش و نوع راهبردهای شناختی مورد استفاده در دانشجویان اثر بگذارد. از این رو در دانشجویان باید انتظارات مثبت ایجاد گردد و روحیه خودباوری بنا به ظرفیت و تفاوت‌های فردی در گرایش به موفقیت و پیشرفت در آنها تقویت شود و شرایط مناسب برای ایجاد انگیزه و کسب تجربه‌های موفقیت آمیز برای آنها مهیا شود. چرا که افزایش خودباوری با هدف‌گزینی بهتر، تلاش بیشتر، استفاده از راهکارهای مناسب‌تر و درگیری بیشتر در انجام تکالیف ارتباط دارد. بنابراین پایستگی تحصیلی به درستی نقش میانجی را در رابطه بین خودباوری تحصیلی با درگیری تحصیلی در دانشجویان ایفا می‌کند. از آنجایی که دوران تحصیل با استرس‌های زیادی در حوزه‌های مختلف تحصیلی، محیط خوابگاه و خانواده همراه بوده و استرس یکی از عوامل مخل پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. اگر دانشجویان از پایستگی لازم جهت مقابله با استرس‌ها و از استقامت در برابر آنها برخوردار باشند، به خوبی می‌توانند با مشکلات و استرس‌ها کنار بیایند و در نتیجه عملکرد بهتری در همه حوزه‌های زندگی و پیشرفت تحصیلی خواهند داشت زیرا به جدیت با مسائل درسی درگیر می‌شوند و در این راه از استقامت بالایی برخوردارند (آلفونسو، ۲۰۲۱). لذا می‌توان نتیجه گرفت که، دانشجویانی که از پایستگی تحصیلی بالایی برخوردارند، با دروس و تکالیف خود بیشتر درگیر می‌شوند و از این جهت، عملکرد تحصیلی بهتری را دارند.

منابع موجود نشان می‌دهد که آموزش به طور کلی تحت تأثیر عامل، فراگیر، آموزش گر، برنامه، تجهیزات، و محیط آموزشی است که هر یک از عوامل مذکور دارای ویژگی‌هایی است که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی و یادگیری تأثیرات متفاوتی داشته باشند (سامارا، ۲۰۱۸). در این بین، عامل مهمی که بر عملکرد تحصیلی دانشجویان اثرگذار است، پایستگی تحصیلی است. پایستگی تحصیلی دربرگیرنده شناخت‌های مثبت است که نوع رفتارهای فرد از قبیل تلاش، غلبه بر موانع تحصیلی و امیدواری به کسب موفقیت‌های بیشتر در آینده را تعیین می‌کند. بنابراین می‌توان گفت،

چنانچه شخص جهت‌گیری خوشبینانه‌ای به آینده داشته باشد، موقعیت‌های دشوار را با دیدی مثبت ارزیابی می‌کند و بر این باور است که توانایی گذر از مشکلات را دارد که همین باور و پایستگی باعث می‌شود فرد توانایی‌های خود را دست کم نگیرد و در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست یابد (توماس، ۲۰۲۱). افراد با صبر و پایستگی زیاد تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص تبیین می‌کنند و توانایی‌های خود را در گذر از این تجربه‌ها دست کم نمی‌گیرند. بنابراین افرادی که مشکلات پیش‌آمده را چه از بعد تحصیلی و چه از سایر ابعاد به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و بر این عقیده هستند که توانایی‌های بالایی برای عبور از مشکلات و رسیدن به عملکرد خوب دارند، به موفقیت‌های زیادی دست پیدا کرده و همین عاملی می‌شود تا صبر و تحمل برای غلبه بر موانع و مشکلات تحصیلی و نهایتاً تاب‌آوری تحصیلی خود را ارتقا دهند (اورسین، ۲۰۲۱). باتوجه به یافته‌های پژوهش حاضر دانشجویانی که نگرش مثبتی نسبت به آینده شغلی خود داشتند و از خودباوری تحصیلی بالایی برخوردارند در برابر مشکلات تحصیلی مقاومت بیشتری داشته و به صورت موثری با تکالیف یادگیری درگیری می‌شوند. از این رو نقش اطلاع‌رسانی در زمینه شغلی پس از فراغت از تحصیل و انتخاب آگاهانه رشته دانشگاهی نقش به‌سزایی در درگیری دانشجویان در تکالیف یادگیری خواهد داشت. همچنین خودباوری تحصیلی بالا باعث افزایش مقاومت دانشجویان در برابر استرس‌های تحصیلی شده و موجب اتخاذ راهبردهای مناسب جهت غلبه بر مشکلات تحصیلی از طریق درگیر شدن با مسایل آموزشی و پژوهشی می‌گردد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی متغیرهایی چون کمال‌گرایی، استرس تحصیلی، هوش معنوی، سازگاری تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی، عزت نفس و اضطراب امتحان بر روی پایستگی تحصیلی در دانشجویان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین کارگاه‌های آموزشی برای آشنایی اساتید و خانواده‌ها در زمینه عوامل موثر بر پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانشجویان و فرزندان بی‌انگیزه به تحصیل برگزار شود. همچنین گروه‌های آموزشی با بالابردن آگاهی دانشجویان در زمینه‌های شغلی پس از فراغت از تحصیل می‌توانند باعث افزایش پایستگی تحصیلی در دانشجویان شده و زمینه روانی لازم برای درگیری بیشتر و در نتیجه افزایش رغبت تحصیلی دانشجویان فراهم آورند.

پژوهش حاضر مانند اکثر پژوهش‌هایی که در علوم رفتاری صورت می‌گیرد با محدودیت‌هایی همراه بود که شناخت آنها جهت انجام پژوهش‌های بعدی و تلاش برای کاهش یا رفع این محدودیت‌ها منطقی به نظر می‌رسد.

ناتوانی در کنترل برخی متغیرهای تأثیرگذار بر پایستگی تحصیلی از قبیل سن دانشجویان و سایر متغیرهای اثرگذار فردی و خانوادگی در آنها، طولانی بودن پرسشنامه‌ها ممکن است سبب خستگی آزمودنی‌ها و کاهش دقت آنها شده باشد. پژوهش حاضر به نقش عوامل فرهنگی بر متغیرهای مورد نظر نپرداخته است، زیرا عامل فرهنگ بر پایستگی تحصیلی اثر می‌گذارد

منابع

- Alfonso, J. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students, *International Journal of Psychology*, 40, 3958–3965. <https://www.proquest.com/docview/2253641049>
- Bugbee, B. A., Beck, K. H., Fryer, C. S., & Arria, A. M. (2019). Substance use, academic performance, and academic engagement among high school seniors. *Journal of school health*, 89(2), 145-156.
- Celik, DA; Çetin, F; Tutkun, E. (2014). The Role of Proximal and Distal Resilience Factors and Locus of Control in Understanding Hope, Self-Esteem and Academic Achievement among Turkish Pre-adolescents. *Current Psychology*, 1-25.
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 2332858416633184.
- Cross, F. L., Marchand, A. D., Medina, M., Villafuerte, A., & Rivas-Drake, D. (2019). Academic socialization, parental educational expectations, and academic self-efficacy among Latino adolescents. *Psychology in the Schools*.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., Henry, D., & Schoeny, M. (2017). The longitudinal relation between community violence exposure and academic engagement during adolescence: Exploring families' protective role. *Journal of interpersonal violence*, 0886260517708404.
- Hadjar, A., & Niedermoser, D. W. (2019). The role of future orientations and future life goals in achievement among secondary school students in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 1-18.
- Hasanlu, H; Hassan Nejad, H & Khazaei Pool, M (1396). Attitudes of Zanjan University of Medical Sciences students towards their field of study and career prospects in 2015. *Journal of Educational Development in Medical Sciences*, 10 (25): 25-34. [In Persian].
- Jack, A. A. (2016). (No) harm in asking: Class, acquired cultural capital, and academic engagement at an elite university. *Sociology of Education*, 89(1), 1-19.
- Jirdehi, M. M., Asgari, F., Tabari, R., & Leyli, E. K. (2018). Study the relationship between medical sciences students' self-esteem and academic achievement of Guilan university of medical sciences. *Journal of education and health promotion*, 7(52).117-136
- Johnson, S. R., & Stage, F. K. (2018). Academic Engagement and Student Success: Do High-Impact Practices Mean Higher Graduation Rates?. *The Journal of Higher Education*, 89(5), 753-781.
- Kang, J., Hense, J., Scheerso, A., & Keinonen, T. (2019). Gender study on the relationships between science interest and future career perspectives. *International Journal of Science Education*, 41(1), 80-101.
- Kline, R. B. Principles and Practice of Structural Equation Modeling, New York, Guilford Press, 1998
- Mafla, A. C., Divaris, K., Herrera-López, H. M., & Heft, M. W. (2019). Self-Efficacy and Academic Performance in Colombian Dental Students. *Journal of dental education*, JDE-019
- حسنلو، هدی؛ حسن نژاد، حمیدرضا و خزائی پول، مریم (۱۳۹۶). نگرش دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان نسبت به رشته تحصیلی و آینده شغلی خود در سال ۱۳۹۴. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۲۵): ۲۵-۳۴.
- رستمی، شهلا؛ طالع پسند، سیاوش و رحیمیان بوگر، اسحق (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴ (۲۶)، ۱۲۲-۱۰۳.
- رضایی، علی محمد؛ حسینی منش، سیده زینب؛ مکوندحسینی، شاهرخ و اکبری بلوطبندگان، افضل (۱۳۹۳). رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. *فصل‌نامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۳۳ (۳): ۵۳-۳۳.
- رضائی، ملیحه، خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳ با معرفی درگیری عاملی، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲۹ (۹۶): ۲۰۴-۱۸۵.
- ریاحی، موسی؛ عبدالرضا، میرزاوند؛ نوروزی، رضا و ملکی تبار، محمود (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر
- سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیابی، مینا؛ ادهمی، بیانه و توانایی یوسفیان، سمیرا (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵ (۵)، ۳۴-۱۸.
- شاکرمی، مریم؛ صادقی، مسعود و قدم پور، عزت‌الله (۱۳۹۶). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۸ (۲۹)، ۱۸۲-۱۵۹.
- شریف موسوی، فاطمه (۱۳۹۴). تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در هنرستان‌های شهر قم، اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی
- شریف موسوی، فاطمه و حجازی، الهه (۱۳۹۴). رابطه عوامل بافتی و درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی، دومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد، دانشگاه تربیت مدرس
- نوری، فریده؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم و سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین خودباوری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در درس فیزیک مبتنی بر انگیزه تحصیلی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)*. ۱۲ (۱۹): ۷۵-۸۹.

- Malmström, M., & Öqvist, A. (2018). Students' attitudes and intentions toward higher education as determinants for grade performance. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(1), 23-34.
- Mantasiah, R. (2018, June). Pay It Forward Model in Foreign Language Learning to Increase Student's Self Efficacy and Academic Motivation. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1028, No. 1, p. 012178). IOP Publishing.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.
- Martin, A. J., & Burns, E. C. (2014). Academic buoyancy, resilience, and adaptability in students with ADHD. *The ADHD Report*, 22(6), 1-9.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
- McKelvey, M., & Zaring, O. (2018). Co-delivery of social innovations: exploring the university's role in academic engagement with society. *Industry and Innovation*, 25(6), 594-611.
- McQuitty, S. Statistical power and structural equation models in business research, *Journal of Business Research*, 57, 2, 200-4, pp. 175 - 183.
- Mokgwathi, M. S., Graham, M. A., & Fraser, W. (2019). The Relationship between Grade 9 Teachers' and Learners' Perceptions and Attitudes with Their Mathematics Achievement. *International Journal of Instruction*, 12(1), 841-850.
- Nouri, F; Mirshah Jafari, S I & Saadatmand, Z (1394). Investigating the Relationship between Academic Self-Confidence and Academic Achievement in Physics Based on Academic Motivation. *Research in curriculum planning (knowledge and research in educational sciences-curriculum planning)*. 12 (19): 89-75. [In Persian].
- Ramezani, M, Khamsan, A (1396). Psychometric Indices of Rio 2013 Academic Involvement Questionnaire with the Introduction of Factor Involvement, *Educational Measurement Quarterly*, 29 (96): 204-185. [In Persian].
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Rezaei, Ali M ; Hosseini Manesh, S, Z. ; Makond Hosseini, Sh & Akbari Balotbangan, Afzal. (1393). The Relationship between Emotional Creativity and Self-Efficacy with Academic Performance: The Mediating Role of Achievement Motivation. *Journal of Innovation and Creativity in Humanities*. 4 (3): 53-33. [In Persian].
- Riahi, M; Abdul Reza, Mirzavand; Nowruzi, R & Maleki Tabar, M (2014). Investigating the Relationship between Resilience and Academic Self-Efficacy among High School Students, First National Conference on Educational Sciences and Psychology, Marvdasht, Andisheh Sazan Mobtekar Co. [In Persian].
- Rostami, Sh; Talepasand, S & Rahimian Bogar, I (1396). The mediating role of self-efficacy in the relationship between personality traits and academic engagement. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14 (26), 122-103. [In Persian].
- Samadi, M, Taghizadeh, J, KashitarashEsfahani, Z, et al. (2008). Evaluating environmental health students' attitudes toward their discipline and future career in Hamedan University of Medical Science, *Iranian Journal of Medical Educations*, Vol.9, No.4, Pp.331-336.
- Samara, G., Jamali, D., Sierra, V., & Parada, M. J. (2018). Who are the best performers? The environmental social performance of family firms. *Journal of Family Business Strategy*, 9(1), 33-43.
- Sharma, D., & Sharma, S. (2018). Relationship between motivation and academic achievement. *International Journal of Advances in Scientific Research*, 4(1), 01-05.
- Shakermi, M; Sadeghi, Massoud & Ghadampour, E (1396). Develop a model of academic engagement based on the factors of psychosocial atmosphere in the classroom and the emotional atmosphere of the family with the mediating role of academic resilience. *Psychological methods and models*, 8 (29), 182-159. [In Persian].
- Sharif Mousavi, F. (2015). Academic resilience and academic conflict in vocational schools in Qom, the first national conference on modern research in the field of humanities and social studies in Iran, Tehran, Soroush Hekmat Mortazavi Center for Islamic Studies and Research. [In Persian].
- Soltanieh Nejad, M; Asiabi, M ; Adhami, B; Statement and Ability of Yousefian, Samira (2013). Evaluation of psychometric parameters of academic resilience questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 15 (5), 18-34[In Persian].
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245.
- Thomas, I. Ch., Allen. K. Driving (2021) engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education*. 45(1).107-119
- Topçu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
- Ursin .P., Järvinen. T., & Pihlaja. P(2021). The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children. *Journal of Educational Research*. 65(4), 107-119.
- Veas, A., Gilar-Corbi, R., & Miñano, P. (2016). The influence of gender, intellectual ability, academic self-concept, self-regulation, learning strategies, popularity and parent involvement in early adolescence.
- Verrier, D., Johnson, S., & Reidy, L. (2018). The Teacher Academic Buoyancy Scale: Is it possible to keep TABS on students' academic buoyancy?. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(4), 659-667.
- Yu, K., Martin, A. J., Hou, Y., Osborn, J., & Zhan, X. (2019). Motivation, Engagement, Academic Buoyancy, and Adaptability: The Roles of Socio-Demographics among Middle School Students in China. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 119-132.