



Prediction of Academic Engagement Based on Self-Regulation and Emotional Schemas with the Mediating Role of Academic Vitality among Students of the Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University, Zanzan Branch

Titi Bargchin¹, Afsaneh Sobhi^{2*}

1- MSc in Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Medical sciences, Za.c.,Islamic Azad University, Zanzan, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Za.c.,Islamic Azad University, Zanzan, Iran.

Corresponding author: Afsane Sobhi, ssistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Za.c.,Islamic Azad University, Zanzan, Iran.

Email: psychsobhi@gmail.com

Received: 2025/07/28

Accepted: 2025/11/15

Abstract

Introduction: Students' academic engagement with academic affairs is an important and vital factor for progress and success. The aim of this study was to prediction of academic engagement based on self-regulation and emotional schemas with the mediating role of academic vitality among students of the Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University, Zanzan Branch

Methods: This study was descriptive-correlational. The statistical population of this study was all undergraduate and graduate students of the Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University, Zanzan Branch, in the academic year 2023-2024. A total of 265 people were selected using cluster random sampling. To collect data, demographic Questionnaire, "Reeve's Academic Engagement Questionnaire," "Bouffard Academic Self-Regulation Questionnaire", "Leahy Emotional Schemas Scale" and "Academic Vitality Scale" were used". For the validity of the instruments, previous researches were used and reliability was calculated using the internal consistency method by calculating the Cronbach's alpha coefficient and composite reliability. Data analysis was done through SPSS.22 and Lisrel-8.

Results: There is a positive and significant relationship between self-regulation ($r=0.549$, $P<0.001$) and academic vitality ($r=0.541$, $P<0.001$) with academic engagement. However, there was no significant relationship between emotional schema ($r=0.016$, $P=0.147$) with academic engagement. Academic vitality plays a mediating role in the relationship between self-regulation and academic engagement. Academic vitality plays a mediating role in the relationship between emotional schemas and academic engagement of students. Academic engagement can be predicted based on self-regulation and emotional schemas with the mediation of academic vitality.

Conclusions: Academic engagement is predictable based on students' self-regulation and academic vitality. It is suggested that in order to increase students' academic engagement, the importance of academic vitality and self-regulation should be emphasized and emphasized in educational workshops and webinars.

Keywords: Academic Engagement, Self-Regulation, Emotional Schema, Academic Vitality, Medical Sciences.



پیش بینی درگیری تحصیلی براساس خود تنظیمی و طرحواره های هیجانی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشکده علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان

تی تی برگ چین^۱، افسانه صبحی^{۲*}

۱- کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، زنجان، ایران.
۲- استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، زنجان، ایران.

نویسنده مسئول: افسانه صبحی، استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، زنجان، ایران.

ایمیل: psychsobhi@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۸/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۵/۶

چکیده

مقدمه: درگیری تحصیلی دانشجویان با امور تحصیلی یک عامل مهم و حیاتی برای پیشرفت و موفقیت است. هدف پژوهش حاضر پیش بینی درگیری تحصیلی براساس خود تنظیمی و طرحواره های هیجانی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان است.

روش کار: روش پژوهش توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشجویان دانشکده علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. تعداد ۲۶۵ تن به روش تصادفی خوشه ای انتخاب شد. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه اطلاعات جمعیت شناختی، "پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" (Reeve's Academic Engagement Questionnaire)، "پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد" (Bouffard Educational Self-Regulation Questionnaire)، "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" (Leahy Emotional Schemas Scale) و "پرسشنامه سرزندگی تحصیلی" (Academic Buoyancy Questionnaire) بود. جهت روایی ابزارها به پژوهش های پیشین اکتفا شد و پایایی به ۲ روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ و پایایی ترکیبی محاسبه شد. تحلیل داده در نرم افزارهای اس پی اس اس نسخه ۲۲ و لیزرل نسخه ۸ انجام شد.

یافته ها: بین خود تنظیمی ($P < 0.001, r = 0.549$) و سرزندگی تحصیلی ($P < 0.001, r = 0.541$) با درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. اما بین طرحواره هیجانی ($P = 0.147, r = 0.16$) با درگیری تحصیلی همبستگی معناداری وجود نداشت. سرزندگی تحصیلی در رابطه بین خود تنظیمی و درگیری تحصیلی نقش میانجی دارد. همچنین سرزندگی تحصیلی در رابطه بین طرحواره های هیجانی و درگیری تحصیلی دانشجویان نقش میانجی دارد. درگیری تحصیلی براساس خود تنظیمی و طرحواره های هیجانی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی قابل پیش بینی است.

نتیجه گیری: درگیری تحصیلی بر اساس خود تنظیمی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان قابل پیش بینی است. پیشنهاد می گردد در راستای افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان، در کارگاه ها و وبینارهای آموزشی اهمیت سرزندگی تحصیلی و خود تنظیمی دانشجویان یادآوری و تاکید گردد.

کلیدواژه ها: درگیری تحصیلی، خود تنظیمی، طرحواره های هیجانی، سرزندگی تحصیلی، علوم پزشکی.

مقدمه

هدف هر نظام آموزش و پرورش ارتقا سطح یادگیرندگان در زمینه های شناختی، هیجانی و عاطفی و همچنین سرمایه گذاری بر این قشر برای ساختن آینده کشور است. از این رو شناخت ابعاد موثر بر پرورش جوانان از اهمیت بالایی برخوردار است (۱).

از عوامل مهم موثر بر عملکرد دانشجویان، میزان درگیری تحصیلی آن ها است که می تواند بر کیفیت عملکرد تحصیلی آن ها تاثیرگذار باشد؛ منظور از درگیری تحصیلی، میزان تلاشی است که فرد صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کند تا به صورت مستقیم در رسیدن به اهداف تحصیلی خود نقش موثری ایفا کند (۱). درگیری دانشجویان با امور تحصیلی یک عامل مهم و حیاتی برای پیشرفت و موفقیت آن هاست و تصویر روشنی از پیشرفت و شکست تحصیلی ارائه می دهد (۲). شورای پژوهش ملی و مؤسسه پزشکی (National Research Council and Institute of Medicine) عقیده دارند: دانش آموختگان درگیر، بیشتر در فعالیت های تحصیلی شرکت می کنند. آن ها همچنین تلاش، پافشاری و رفتارهای خودتنظیمی بیشتری برای رسیدن به هدف های خود نشان می دهند و خودشان را به چالش می کشند و از چالش و یادگیری لذت می برند (۳).

بی شک در میزان درگیری تحصیلی یادگیران شاخص های روانشناختی تأثیر مهمی دارد. یکی از متغیرهای مؤثر بر درگیری تحصیلی دانش آموختگان، خودتنظیمی (self-regulation) آن ها است. خودتنظیمی تأثیر مهمی در فرایندها و پیامدهای یادگیری و آموزش دارد (۴). از نظر Lemus خودتنظیمی شامل توانایی فرد در سازماندهی و خودمدیریتی رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است. در یادگیری خودتنظیمی، دانش آموز مهارت هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارد و ضمن دارا بودن تمایل برای یادگیری، قادر است کل فرایند یادگیری را ارزیابی کند (۵). اهمیت خودتنظیمی در یادگیری دانشجویان مشهود است، افرادی که ابتکار عمل یادگیری خود را به دست می گیرند (یادگیرندگان فعال) در قیاس با کسانی که به شکل منفعل در کلاس استاد حاضر شده و آموزش ها را دریافت می نمایند (یادگیرندگان منفعل) مطالب بیشتری را یاد گرفته و یادگیری بهتری را حاصل می نمایند. همچنین با توجه به دگرگونی های سریع در درک

دانش، واقع بینانه نیست که هدف یادگیری را انتقال دانش عنوان کرد. هدف اصلی آموزش و یادگیری در حال حاضر باید ایجاد و شکل دهی مهارت های پژوهش و جستجوگری باشد (۶). Casillas و همکاران در مطالعه ای روی ۴۷۰ تن از دانش آموزان در شهر بوداپست مجارستان نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می تواند درگیری تحصیلی را ارتقاء دهد و انگیزه یادگیری را تسهیل کند (۷). از دیگر متغیرهای موثر بر درگیری تحصیلی، طرحواره های هیجانی (emotional schemas) است. هیجان ها سازه ای چندوجهی برگرفته از حالت های عاطفی و ذهنی هستند که باعث می شوند تا به شیوه خاصی احساس کنیم (۸). طرحواره های هیجانی به معنای طرح ها یا راهبردهایی است که افراد در پاسخ به هیجان ها از خود بروز می دهند (۹) و به ۲ بخش طرحواره های هیجانی مثبت (positive emotional schemas) و طرحواره های هیجانی منفی (negative emotional schemas) تقسیم می شوند که طرحواره های هیجانی منفی برخلاف مثبت از ارزیابی و تفسیر نامناسب شخص از احساس های خود و راهبردهای بکار رفته برای مقابله با احساس ها و هیجان ها شکل می گیرند و به رفتار جهت می دهند (۱۰). براساس «نظریه طرحواره های هیجانی» (Emotional Schema Theory) افراد در چگونگی مفهوم پردازی هیجان ها با یکدیگر متفاوت هستند. بر اساس آن همه افراد هیجان های منفی و دردناک را تجربه می کنند، اما آنچه که افراد را از یکدیگر متمایز می کند چگونگی تفسیر و واکنش به هیجان ها و یا همان روان بنه های هیجانی آن ها است (۱۱). Dupeyrat & Marine (۱۲) در پژوهشی به تعیین رابطه طرحواره های هیجانی و درگیری تحصیلی پرداخته اند، نتایج پژوهش آن ها نشان می دهد که طرحواره های مثبت هیجانی - گرایشی با مؤلفه های درگیری رفتاری (میزان تلاش و پایداری سطح پایین) همبستگی مثبت و معنادار دارند.

از متغیرهای دیگری که می تواند در رابطه بین خودتنظیمی و طرحواره هیجانی با درگیری تحصیلی نقش میانجی داشته باشد، سرزندگی تحصیلی (academic vitality) است (۱۳). سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی یادگیرندگان، برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش ها در مسیر زندگی تحصیلی معمول تعریف شده است (۱۴) و به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانعی اشاره دارد که

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای از میان کلاس‌های در حال برگزاری انجام گرفت. از آنجا که رشته مامایی در زمان جمع‌آوری داده‌ها تنها دارای یک کلاس فعال با جمعیت بسیار کم بود، برای حفظ همگنی گروه‌ها و امکان تحلیل دقیق الگوی معادلات ساختاری، ۲ رشته روانشناسی بالینی و پرستاری به صورت هدفمند انتخاب شدند.

در این مرحله، هر کلاس به عنوان یک خوشه در نظر گرفته شد و نمونه‌گیری در سطح کلاس‌ها به صورت طبقه‌ای-خوشه‌ای انجام شد. دلیل استفاده از این روش آن بود که تقسیم تصادفی دانشجویان بین رشته‌ها امکان‌پذیر نبود و کلاس‌ها ساختار طبیعی گروه‌بندی دانشجویان را تشکیل می‌دادند. بدین ترتیب، از میان ۳ رشته تحصیلی (روانشناسی بالینی، پرستاری و مامایی)، ۲ رشته روانشناسی بالینی و پرستاری به صورت هدفمند انتخاب شدند و سپس از میان کلاس‌های فعال هر رشته، چند کلاس به صورت تصادفی ساده از نوع قرعه‌کشی انتخاب گردید. رشته روانشناسی بالینی شامل مقطع کارشناسی ارشد و رشته پرستاری شامل مقطع کارشناسی بود. به دلیل تعداد بسیار کم کلاس فعال در رشته مامایی و ناهمگنی شدید اندازه خوشه‌ها، وارد کردن آن رشته می‌توانست بر برآوردهای SEM و خطای استاندارد اثر بگذارد؛ لذا برای حفظ کفایت نمونه و همگنی خوشه‌ها، ۲ رشته پرستاری و روانشناسی بالینی وارد مطالعه شد.

سپس فهرست تمامی کلاس‌های درسی رشته‌های پرستاری و روانشناسی بالینی از معاونت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان اخذ شد. تعداد کل کلاس‌های درسی که در زمان اجرای پژوهش حاضر (در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴) در دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان تشکیل می‌شد، ۲۳ کلاس بود که از میان کلاس‌های موجود در روزهای شنبه تا چهارشنبه، ۷ کلاس به صورت تصادفی ساده به روش قرعه‌کشی انتخاب شد که شامل ۴ کلاس از مقطع کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی (با تعداد ۳۷، ۳۸، ۳۹ و ۴۰ دانشجو در کل: به تعداد ۱۵۴ تن)، ۲ کلاس از مقطع کارشناسی پرستاری (با تعداد ۵۵ و ۵۶ تن و در کل: ۱۱۱ دانشجو) به روش تمام شماری وارد پژوهش شدند. لازم به ذکر است که روزهای پنج‌شنبه به دلیل عدم برگزاری کلاس در دانشکده (طبق برنامه هفتگی آموزشی) در فرآیند نمونه‌گیری وارد نشدند.

از میان کلاس‌های انتخاب‌شده، در مجموع ۲۶۵ دانشجو

در عرصه مداوم و جاری تحصیل تجربه می‌شوند (۱۵). سازه سرزندگی تحصیلی شامل مؤلفه‌های هماهنگی، تعهد، کنترل آرامش و اعتماد به نفس می‌شود (۱۶). به‌طور کلی حس درونی سرزندگی، شاخص معناداری برای سلامت ذهنی است که زمینه‌های پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌کند (۱۷). دانش‌آموزان موفق در حوزه تحصیل موفق، اغلب به شبکه‌های حمایتی قوی دسترسی دارند، دشواری‌های تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند و در مواجهه با موانع و چالش‌هایی که بخشی از روند تحصیل به‌شمار می‌روند، سرزندگی خود را حفظ می‌کنند (۱۸). نتایج پژوهش فخریان و همکاران نشان داد که بین جو عاطفی خانواده، درگیری و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (۱۹).

متولیان تعلیم و تربیت باید با رفع موانع تحصیلی در جهت افزایش میزان درگیری تحصیلی و سرزندگی یادگیران بکوشند تا جمع‌کثیری از نیروهای آینده ساز کشور غریب نشده و به حاشیه‌کشانده نشوند (۲۰). در این راستا توجه به شاخص‌های روانشناختی مانند سلامت روان، خودتنظیمی، طرحواره‌های هیجانی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموختگان از ضرورت‌های مهم می‌باشد (۱۹). تاکنون مطالعات متعددی در خصوص مفاهیم درگیری تحصیلی، خودتنظیمی و طرحواره هیجانی و سرزندگی تحصیلی در جوامع گوناگون سازمانی صورت گرفته است، اما در زمینه پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خودتنظیمی و طرحواره هیجانی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی، مطالعه‌ای یافت نشد. با توجه به مطالب مذکور و احتمال نقش خودتنظیمی و طرحواره هیجانی با توجه نقش میانجی سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی و فرآیند یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مطالعه حاضر با هدف پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس خودتنظیمی و طرحواره‌های هیجانی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان انجام شد.

روش کار

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. بر اساس آمار دریافتی از معاونت آموزشی، تعداد کل دانشجویان این دانشکده برابر با ۶۷۷ تن بود.

ابزارها را تکمیل کردند (با استفاده از فرمول کوکران و سطح اطمینان ۹۵ درصد، برآورد شد):

n: تعداد نمونه

N: جمعیت یا جامعه آماری

t: ۱/۹۶ (ضریب اطمینان ۹۵ درصد):

P: ۰/۵ (احتمال داشتن رابطه)

q: ۰/۵ (عدم احتمال رابطه)

d: (۰/۰۵) دقت احتمالی مطلوب یا نصف فاصله اطمینان

$$n = \frac{677 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{677 \times (0.5)^2 + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5} = 265$$

معیار ورود به پژوهش شامل تحصیل در مقطع کارشناسی رشته پرستاری و کارشناسی ارشد رشته روانشناسی بالینی بود. تنها معیار خروج، عدم تکمیل بیش از ۳۰ درصد از عبارت های ابزارها بود. در نهایت، ۲۶۵ ابزار کامل برای تحلیل داده ها استفاده شد.

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش شامل جمعیت شناختی که شامل سن، جنسیت و وضعیت تاهل، مقطع و رشته تحصیلی دانشجویان و ابزارهای زیر بود.

"پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" (Reeve's Academic Engagement Questionnaire) توسط Reeve (۲۱) در کشور آمریکا در سال ۲۰۱۳ سنجش درگیری تحصیلی طراحی شده است. شایان ذکر است که "پرسشنامه درگیری تحصیلی" دارای ۲ نسخه است که نسخه اصلی آن در سال ۲۰۱۱ با ۲۲ عبارت (۲۲) طراحی شده است؛ سپس، در سال ۲۰۱۳ نسخه ۱۷ عبارتی آن طراحی شد. در پژوهش حاضر از نسخه ۱۷ عبارتی استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ عبارت و ۴ مولفه درگیری رفتاری (behavioral engagement) دارای ۵ عبارت شامل ۱ تا ۵، درگیری عاملی (agentic engagement) دارای ۴ عبارت شامل ۶ تا ۹، درگیری شناختی (cognitive engagement) دارای ۴ عبارت شامل ۱۰ تا ۱۳) و درگیری عاطفی (emotional engagement) دارای ۴ عبارت شامل ۱۴ تا ۱۷ می باشد و بر اساس طیف ۷ درجه ای لیکرت از بسیار موافقم (۷)، تا حدودی موافقم (۶)، موافقم (۵)، نظری ندارم (۴)، مخالفم (۳)، تا حدودی مخالفم (۲) و بسیار مخالفم (۱) تشکیل شده است. پرسشنامه دارای نمره معکوس نمی باشد. حداقل نمره ۱۷ و حداکثر نمره کسب شده ۱۱۹ می باشد. تفسیر نمره بدست آمده از "پرسشنامه

درگیری تحصیلی ریو" به شرح ذیل است: نمره ۱۷ تا ۳۴: درگیری تحصیلی کم، ۳۵ تا ۵۱: درگیری تحصیلی متوسط و نمره ۵۲ و بالاتر: درگیری تحصیلی زیاد می باشد (۲۲). شایان ذکر است که در پژوهش حاضر، برای سهولت در تحلیل و مقایسه داده ها، نمره کل هر مولفه و نمره نهایی ابزار از طریق میانگین گیری پاسخ های شرکت کنندگان محاسبه شد. به این ترتیب میانگین بالاتر بیانگر سطح بالاتری از درگیری تحصیلی است.

Reeve (۲۱) در پژوهش خود روی ۲۷۱ تن (زن و مرد) از یکی از ۶ دوره مختلف در دانشکده مهندسی دانشگاه اینچئون در کره جنوبی برای "پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی انجام شد که نتایج وجود ۴ عامل فوق را نشان داد. همچنین روایی ملاکی به روش روایی همزمان را با "پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی" (Academic Self-Regulation Questionnaire) روی ۲۴۸ تن (۱۳۲ زن، ۱۱۶ مرد) از دانشجویان یک دانشگاه بزرگ در سئول کره جنوبی بررسی و ۰/۳۱- را گزارش نمودند. در نهایت، ثبات به روش باز آزمون (به فاصله زمانی: قبل شروع ترم و یک هفته پس از امتحان میان ترم) روی ۳۱۵ دانش آموز دوره راهنمایی (۱۴۶ دختر، ۱۶۹ پسر) از ۹ کلاس تربیت بدنی واقع در ۹ مدرسه مختلف در منطقه شهری سئول کره جنوبی بررسی و نتایج برای بار اول ۰/۷۷ و برای بار دوم ۰/۸۱ گزارش شد. Reeve & Tseng (۲۲) روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی "پرسشنامه درگیری تحصیلی" (نسخه ۲۲ عبارتی) را روی ۳۶۹ تن از دانش آموزان در تایوان بررسی و نتایج وجود ۴ عامل (درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی) را نشان داد. بعلاوه، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی نمونه های فوق بررسی و برای درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری عاملی ۰/۸۲، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ گزارش شد. در کشور ایران رضایی و خامسان (۲۳) روایی محتوا و روایی صوری به روش کیفی برای "پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" را توسط چند تن (تعداد گزارش نشده) از مدرسین رشته روانشناسی دانشگاه بیرجند بررسی و مورد تایید گزارش شد. همچنین، روایی سازه به روش تحلیل عاملی تاییدی "پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" را روی ۲۲۴ دانش آموز (۱۲۷ دختر و ۹۷ پسر) مقطع متوسطه شهر بیرجند بررسی و ۴ عامل فوق تایید شد. پایایی به روش همسانی

۰/۷۱، برای مولفه راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و برای مولفه راهبردهای فراشناختی ۰/۶۸ گزارش نموده‌اند. پژوهش خارجی دیگری که روایی و پایایی «پرسشنامه خود-تنظیمی بوفارد» را گزارش نموده باشد، یافت نشد. در ایران نیز، عبدی و همکاران (۲۶) برای نسخه ۱۹ عبارتی «پرسشنامه خود-تنظیمی تحصیلی بوفارد» از سنجش روایی گزارشی در دست نیست. ولی، پایایی را به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی ۳۸۷ دانش آموز (۱۹۵ پسر و ۱۹۲ دختر) محاسبه نمودند که نتایج برای (برخلاف نسخه اصلی که دارای ۲ مولفه بوده) ۳ مولفه: راهبردهای شناختی ۰/۵۶، مولفه راهبردهای فراشناختی ۰/۷۵ و مولفه انگیزش ۰/۶۴ به دست آمد. کرد و همکاران (۴) در پژوهش خود برای نسخه ۱۴ عبارتی «پرسشنامه خود-تنظیمی تحصیلی بوفارد» روایی سازه به روش تحلیل عاملی تأییدی را روی ۳۲۲ دانشجو (۱۶۳ دختر و ۱۵۹ پسر) بررسی و نتایج وجود ۲ مولفه راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی را مورد تأیید گزارش کردند. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی نمونه های فوق بررسی و ۰/۷۱ به دست آمد. "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" (Leahy Emotional Schemas Scale) توسط Leahy (۲۷) در سال ۲۰۰۲ در نیویورک آمریکا طراحی شد. "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" دارای ۲ نسخه ۵۰ عبارتی (با ۱۴ زیرمقیاس) و ۳۷ عبارت (با ۲ زیرمقیاس) می باشد (۱۱). در پژوهش حاضر از نسخه ۳۷ عبارتی استفاده شده است. "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" دارای ۳۷ عبارت و ۲ زیرمقیاس طرحواره های هیجانی مثبت (positive emotional schemas) با ۲۴ عبارت (عبارت های ۱-۲۴) و طرحواره های هیجانی منفی (negative emotional schemas) با ۱۲ عبارت (عبارت های ۲۵-۳۷) است که براساس طیف ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تشکیل شده است. حداقل نمره کسب شده در این مقیاس ۳۷ و حداکثر آن ۱۸۵ می باشد. دامنه نمره ها در طرحواره های هیجانی مثبت ۲۴ تا ۱۲۰ و طرحواره های هیجانی منفی ۱۳ تا ۶۵ است و نمره بالاتر به معنای بیشتر داشتن آن طرحواره است (۲۷). Leahy (۱۱) روایی محتوا به روش کیفی (تعداد و مشخصات نمونه ها در دسترس نمی باشد) "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" انجام و نتایج را مورد تأیید گزارش نمود. همچنین، روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی را

درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی نمونه های فوق بررسی و برای درگیری عاملی ۰/۸۵، درگیری هیجانی ۰/۸۷، درگیری شناختی ۰/۷۹ و درگیری رفتاری ۰/۷۹ و برای کل "پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش صدوقی و آریایی پناه (۲۴) روایی "پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" سنجیده نشد. ولی پایایی را به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی ۳۳۰ تن از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان محاسبه و برای درگیری رفتاری ۰/۷۷، درگیری عاملی ۰/۷۷، درگیری شناختی ۰/۷۹ و درگیری عاطفی ۰/۷۱ گزارش شد. «پرسشنامه خود-تنظیمی تحصیلی بوفارد» (Educational Self-regulation Questionnaire) توسط Bouffard و همکاران (۲۵) در سال ۱۹۹۵ طراحی شده است. پرسشنامه نامبرده دارای ۳ نسخه ۳۶ عبارتی، ۱۹ عبارتی و ۱۴ عبارتی می باشد که در پژوهش حاضر از نسخه ۳۶ عبارتی استفاده شده است. «پرسشنامه خود-تنظیمی تحصیلی بوفارد» دارای ۳۶ عبارت و ۲ مولفه راهبردهای شناختی (cognitive strategies) شامل عبارت های ۱-۱۸ و راهبردهای فراشناختی (metacognitive strategies) شامل عبارت های ۱۹ تا ۳۶ است. پاسخ هر عبارت براساس طیف ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره دهی می شود. البته عبارات ۱۴، ۱۳ و ۵ بصورت معکوس نمره گذاری می شود. حداقل نمره این پرسشنامه ۳۶ و حداکثر نمره آن ۱۸۰ می باشد. کسب نمره بالاتر نشان دهنده ی خودتنظیمی بیشتر فرد است. نمره گذاری عبارت ها به صورت مستقیم انجام گرفت و نمره هر مؤلفه و نمره کل خودتنظیمی از طریق میانگین پاسخ ها به دست آمد. بدین ترتیب مقدار میانگین بالاتر نشان دهنده ی سطح بالاتر خودتنظیمی تحصیلی است. تفسیر نمره بدست آمده نیز به این ترتیب است که نمره ۳۶ تا ۷۲: به معنای خودتنظیمی پایین، ۷۳ تا ۱۰۸: خودتنظیمی متوسط و نمره ۱۰۹ و بالاتر: خودتنظیمی بالا تفسیر می گردد (۲۵). Bouffard و همکاران (۲۵) روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی «پرسشنامه خود-تنظیمی بوفارد» را روی ۷۰۲ تن (۴۶۳ زن و ۲۳۹ مرد) از دانشجویان دانشگاه مونترال بررسی و نتایج وجود ۲ مولفه راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی را نشان داد. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی نمونه های فوق بررسی و برای کل «پرسشنامه خود-تنظیمی بوفارد»

روی ۴۲۵ بیمار مبتلا به اضطراب و افسردگی بزرگسال در نیویورک محاسبه و نتایج وجود ۲ زیرمقیاس طرحواره های هیجانی مثبت و طرحواره های هیجانی منفی را گزارش نمود. بعلاوه، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی نمونه های فوق بررسی و در ۲ مرحله محاسبه و نتایج به ترتیب مقادیر ۰/۸۱ و ۰/۷۴ را حاکیست.

پژوهش خارجی دیگری که روایی و پایایی "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" را سنجیده باشد، یافت نگردید.

خانزاده و همکاران (۲۸) روایی سازه را به روش تحلیل عاملی اکتشافی نسخه ۵۰ عبارتی "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" را روی ۳۶۳ دانشجو (۱۸۲ زن و ۱۸۱ مرد) دانشگاه شیراز سنجیدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۳۷ عبارت و ۱۳ زیرمقیاس (برخلاف نسخه های قبلی) را نشان داد. زیرمقیاس های بدست آمده عبارت بودند از: قابل کنترل بودن (controllability)، تلاش برای منطقی بودن (trying to be rational)، خودآگاهی هیجانی (emotional self-awareness)، قابل درک بودن (understandability) - نشخوار ذهنی (mental rumination) - توافق (agreement)، پذیرش احساسات (acceptance of feelings)، تأیید طلبی از دیگران (approval from others)، ارزش های والاتر (higher values)، ساده اندیشی هیجانات (simplicity of emotions)، گناه (sin)، ابراز احساسات (express feelings)، سرزنش (to blame). همچنین، روایی سازه به روش روایی همگرا برای زیرمقیاس های "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" با زیرمقیاس های "مقیاس مشکلات در نظم بخشی هیجانی" (Difficulties in Emotional Regulation Scale)، "سیاه اضطراب بک" (Beck's Anxiety Checklist) و "سیاه افسردگی بک" (Beck Depression Inventory) روی نمونه های فوق بررسی شد. نتایج روایی همگرا نشان داد زیرمقیاس های: تأیید طلبی از دیگران، گناه، قابل کنترل بودن، پذیرش احساسات، قابل درک بودن، ارزش های والاتر و خودآگاهی هیجانی از "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" با تمام زیرمقیاس های "مقیاس مشکلات در نظم بخشی هیجانی" همبستگی معنادار داشتند. بعلاوه، "سیاه اضطراب بک" و "سیاه افسردگی بک" با "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" در زیرمقیاس های تأیید طلبی از دیگران، قابل کنترل بودن، پذیرش هیجانات، قابل درک بودن خودآگاهی هیجانی، گناه، نشخوار ذهنی، سرزنش،

ساده اندیشی در مورد هیجانات و ارزش های والاتر ارتباط معناداری داشت (اعداد بدست آمده گزارش نشده است). در نهایت، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ و ثبات به روش بازآزمون (با فاصله ۲ هفته) روی ۳۰ دانشجوی مرد دانشگاه شیراز محاسبه کردند که به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۲ گزارش شد.

رهسپار و همکاران (۲۹) در پژوهش خود روایی "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" را سنجیدند. اما، پایایی را به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ را روی ۳۷۹ دانش آموز دختر و پسر متوسطه دوره دوم شهر داراب بررسی و برای زیرمقیاس طرحواره های هیجانی مثبت ۰/۸۲ و زیرمقیاس طرحواره های هیجانی منفی ۰/۷۷ بدست آمد. "پرسشنامه سرزندگی تحصیلی" (Academic Buoyancy Questionnaire) توسط Martin & Marsh (۳۰) در استرالیا در سال ۲۰۰۶ طراحی شد. پرسشنامه دارای ۲ نسخه ۴ عبارتی و ۹ عبارتی (تک عاملی) می باشد (۳۰) که در پژوهش حاضر از نسخه ۹ عبارتی آن استفاده شده است. پاسخ های بر روی طیف ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) محاسبه می شوند. حداقل نمره ۹ و حداکثر نمره ۴۵ است. نمره ۹ تا ۲۵: نشان دهنده سرزندگی تحصیلی پایین، نمره ۲۶ تا ۳۵: نشانگر سرزندگی تحصیلی متوسط و نمره ۳۶ تا ۴۵: نشاندهنده سرزندگی بالا می باشد.

Martin & Marsh (۳۱) روایی صوری به روش کیفی "پرسشنامه سرزندگی تحصیلی" توسط ۹ تن از مدرسین رشته روانشناسی بالینی دانشگاه آکسفورد بررسی و تأیید شد. همچنین، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی ۲۰۱ تن از دانشجویان دانشگاه آکسفورد محاسبه و ۰/۸۸ گزارش شد. Miller و همکاران (۱۳) روایی محتوا و روایی صوری به روش کیفی "پرسشنامه سرزندگی تحصیلی" توسط ۵ تن از مدرسین روانشناسی دانشگاه کشور ایرلند بررسی و قابل قبول گزارش شده است. بعلاوه، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی ۱۰۸۱ تن از دانشجویان دانشگاه ایرلند بررسی و ۰/۷۷ گزارش شده است.

دهقانی زاده و همکاران (۲۸) روایی صوری "پرسشنامه سرزندگی تحصیلی" توسط نظر چند تن از مدرسین رشته روانشناسی کل کشور (تعداد و اطلاعات نمونه ها گزارش نشده) مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. روایی سازه نیز به روش تحلیل عاملی اکتشافی روی ۱۸۶ تن از دانش آموزان

مایل به شرکت در پژوهش بودند رضایت نامه آگاهانه اخذ شد. پرسشنامه ها به صورت حضوری در کلاس درس بین نمونه ها توزیع شد. شایان ذکر است که اکثریت پرسشنامه ها در همان کلاس درس تکمیل و جمع آوری شد. اما، برای افرادی که مشغله داشته و نمی توانستند در همان جلسه ابزارها را تکمیل نمایند این اجازه داده می شد که ابزارها را با خود برده و در منزل یا خوابگاه تکمیل نموده و در روزهای آتی به پژوهشگر تحویل دهند. بطور میانگین تکمیل ابزار ها بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه زمان نیاز داشت. تعداد نمونه ها ریزش نداشته و ۲۶۵ پرسشنامه توزیع و گردآوری شد.

جهت رعایت اخلاق در پژوهش، ضمن تایید از طرف کمیته اخلاق دانشگاه آزاد واحد زنجان با کد اخلاق و کسب مجوز اجرا، پژوهشگر خود و اهداف پژوهش را برای شرکت کنندگان در پژوهش معرفی کرده و یادآور شد که شرکت در مطالعه کاملاً اختیاری بوده و تاثیری بر روند ارزشیابی آن ها ندارد. اطلاعات شرکت کنندگان محرمانه خواهد ماند.

در تحلیل داده ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از شاخص های مرکزی (میانگین و میانه) و شاخص های پراکندگی (انحراف معیار و دامنه تغییرات) استفاده شد. در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی روابط دومتغیره و از الگوی معادلات ساختاری به روش تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه ها استفاده گردید. سطح معناداری در تمام آزمون ها کمتر از ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. تحلیل داده در نرم افزارهای اس بی اس نسخه ۲۲ و لیزرل نسخه ۸ انجام شد.

یافته ها

از ۲۶۵ دانشجو، ۱۷۶ تن (۷۰/۳۰ درصد) زیر ۳۰ سال، ۲۱۱ تن (۷۶/۷ درصد) زن و ۵۴ تن (۲۳/۳ درصد) مرد بودند. همچنین ۲۴۹ تن (۹۴ درصد) مجرد و ۱۶ تن (۶ درصد) متأهل بودند. بعلاوه، ۱۵۱ تن (۵۷ درصد) از نمونه ها در رشته روانشناسی بالینی (مقطع کارشناسی ارشد) و ۱۱۴ تن (۴۳ درصد) در رشته پرستاری (مقطع کارشناسی) تحصیل می کردند.

به منظور بررسی شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل درگیری تحصیلی، خودتنظیمی، طرحواره های هیجانی و سرزندگی تحصیلی، مقادیر میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر در جدول ۱ ارائه شده است.

مقطع دبیرستان بررسی و نتایج وجود ۹ عبارت را نشان داد. پایایی را به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ و ثبات به روش بازآزمون (فاصله زمانی گزارش نشده) روی نمونه های فوق بررسی و بترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۳ گزارش شده است. محمودی مهر و همکاران (۳۳) روایی محتوا به روش شاخص نسبت روایی محتوا "پرسشنامه سرزندگی تحصیلی" توسط ۸ تن از مدرسین رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بررسی و ۰/۹۰ را نشان داد. همچنین، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی ۳۴۶ تن از دانش آموزان دوره اول و دوم مقطع متوسطه خرم آباد بررسی و ۰/۸۲ گزارش شد.

در پژوهش حاضر برای روایی ابزارهای مورد استفاده، به پژوهش های پیشین اکتفا گردید. اما، پایایی به ۲ روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ و پایایی ترکیبی روی ۳۰ تن از اعضای جامعه پژوهش، بررسی و نتایج آلفا کرونباخ برای "پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" برای کل ابزار ۰/۹۱، درگیری رفتاری ۰/۸۳، درگیری عاملی ۰/۸۰، درگیری شناختی ۰/۸۱ و درگیری عاطفی ۰/۷۴ همچنین برای "پرسشنامه خود-تنظیمی بوفارد" برای کل پرسشنامه ۰/۹۱، مولفه راهبردهای شناختی ۰/۷۹ و مولفه راهبردهای فراشناختی ۰/۷۶ بعلاوه، پایایی کل "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" ۰/۸۷ و زیرمقیاس طرحواره هیجانی مثبت ۰/۸۸ و طرحواره هیجانی منفی ۰/۸۲ بدست آمد. در نهایت، برای "مقیاس سرزندگی تحصیلی" ۰/۷۴ بدست آمد. همچنین نتایج سنجش پایایی ترکیبی برای "پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو" ۰/۸۰، برای "پرسشنامه خود-تنظیمی بوفارد" ۰/۸۱، برای "مقیاس طرحواره های هیجانی لیهی" ۰/۸۱ و برای "مقیاس سرزندگی تحصیلی" ۰/۷۵ بدست آمد.

جهت انجام پژوهش پس از تصویب طرح در شورای پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان و تأیید آن توسط کمیته اخلاق دانشگاه و اخذ معرفی نامه، پژوهشگر اول مقاله حاضر به محیط پژوهش یعنی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان مراجعه نمود و ضمن ارایه معرفی نامه به ریاست دانشکده، جهت نمونه گیری کسب اجازه نمود (روش نمونه گیری در ابتدای روش کار پژوهش حاضر، به تفصیل ذکر شد). توضیحات لازم در مورد اهداف پژوهش به دانشجویان داده شد و از تمام دانشجویانی که

جدول ۱: معیارهای مرکزی و پراکندگی متغیرهای مطالعه و مؤلفه های آن ها

آماره	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
درگیری تحصیلی	۳/۵۱	۱/۲۴	۱/۱۲	۴/۱۲
درگیری رفتاری	۳/۴۷	۱/۲۲	۱/۳۳	۴/۰۴
درگیری عاطفی	۳/۴۷	۱/۳۷	۱/۱۲	۴/۰۹
درگیری شناختی	۳/۵۶	۱/۳۹	۱/۱۹	۴/۱۲
درگیری عاملی	۳/۲۴	۱/۵۱	۱/۱۶	۴/۳۲
خودتنظیمی	۱۲۱/۶۳	۲۲/۷۴	۴۸/۱۲	۱۶۹/۱۴
راهبردهای فراشناختی	۵۷/۵۶	۱۷/۱۸	۲۶/۱۱	۸۷/۸۹
راهبردهای شناختی	۵۴/۶۰	۱۱/۳۳	۲۵/۶۷	۸۵/۱۷
طرحواره ی هیجانی مثبت	۳/۱۴	۰/۳۹	۱/۶۷	۴/۱۷
طرحواره ی هیجانی منفی	۳/۵۴	۰/۸۴۸	۱/۱۲	۴/۱۰
سرزندگی تحصیلی	۳/۷۴	۰/۶۸۹	۱/۱۲	۴/۲۳

متغیرها در نمونه مورد بررسی در حد متوسط به بالا قرار دارد (جدول ۱).
برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد (جدول ۲).

نتایج جدول ۱ نشان می دهد که میانگین نمره کلی درگیری تحصیلی برابر با ۳/۵۱ و میانگین خودتنظیمی ۱۲۱/۶۳، طرحواره های هیجانی ۳/۱۴ و سرزندگی تحصیلی ۳/۷۴ بوده است. این مقادیر بیانگر آن است که سطح

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین خودتنظیمی، طرحواره های هیجانی و سرزندگی تحصیلی با درگیری تحصیلی

متغیرهای ملاک	متغیر پیش بین (درگیری تحصیلی)
خودتنظیمی	$R=0/549$
	$P<0/001$
طرحواره های هیجانی	$R=-0/016$
	$P=0/147$
سرزندگی تحصیلی	$R=0/541$
	$P<0/001$

هیجانی و درگیری تحصیلی، همبستگی معنادار مشاهده نشد ($r=-0/016$ ، $P=0/147$) (جدول ۲).
برای ارزیابی برازندگی الگوی اندازه گیری و پایایی سازه ها، شاخص های AVE، پایایی ترکیبی (CR) و آلفا کرونباخ محاسبه شد (جدول ۳).

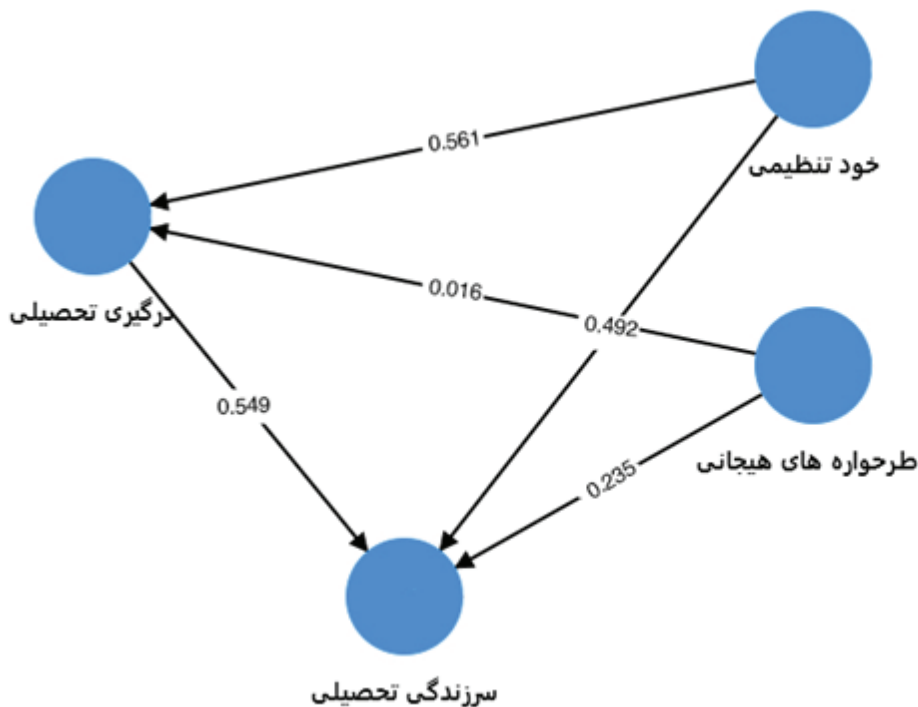
همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، بین خودتنظیمی و درگیری تحصیلی، همبستگی مثبت و مستقیم معنادار وجود دارد ($r=0/549$ ، $P<0/001$). بین سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی نیز همبستگی مثبت و مستقیم معنادار مشاهده شد ($r=0/541$ ، $P<0/001$). اما بین طرحواره های

جدول ۳: معیارهای برازش الگو پژوهش

متغیر	میانگین واریانس تبیین شده ($AVE \geq 0/50$)	پایایی ترکیبی ($CR \geq 0/7$)	آلفا کرونباخ ($Alpha \geq 0/70$)	ضریب تعیین (R^2)
درگیری تحصیلی	۰/۵۶۶	۰/۸۰۲	۰/۷۳۱	۰/۹۰۷
خودتنظیمی	۰/۶۱۹	۰/۸۱۴	۰/۷۲۰	—
طرحواره های هیجانی	۰/۵۲۱	۰/۸۱۰	۰/۷۱۵	—
سرزندگی تحصیلی	۰/۵۱۶	۰/۷۵۹	۰/۷۰۳	—

استخراج شده $0.50 < (AVE)$ بوده است. بنابراین، پایایی سازه‌ها در سطح مطلوب تأیید می‌شد (جدول ۳).

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تمامی مقادیر آلفا کرونباخ $0.70 \leq$ ، پایایی ترکیبی $0.70 \leq$ و میانگین واریانس



شکل ۱. الگوی مسیر استاندارد بین متغیرهای پژوهش استخراج شده از smartPLS

نتایج تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌ها و بررسی نقش میانجی سرزندگی تحصیلی در جدول ۴ گزارش شده است.

شکل ۱ الگوی نهایی مسیر پژوهش را نشان می‌دهد که در آن سرزندگی تحصیلی نقش میانجی میان خودتنظیمی و طرحواره‌های هیجانی با درگیری تحصیلی را ایفا می‌کند.

جدول ۴: نتایج آزمون آماری تحلیل مسیر براساس فرضیه پژوهش

روابط الگوی مفهومی	سویل	ضریب مسیر	آماره t	سطح اطمینان	نتیجه
خود تنظیمی → درگیری تحصیلی		۰/۵۶۱	۲/۱۲۴	۰/۹۵	تایید
طرحواره های هیجانی → درگیری تحصیلی		۰/۰۱۶	۰/۴۹۱	۰/۹۵	عدم تایید
سرزندگی تحصیلی → درگیری تحصیلی	۸/۲۶	۰/۵۴۹	۳/۵۱۴	۰/۹۵	تایید
خود تنظیمی → سرزندگی تحصیلی → درگیری تحصیلی		۰/۴۹۲	۲/۳۷۱	۰/۹۵	تایید
طرحواره های هیجانی → سرزندگی تحصیلی → درگیری تحصیلی		۰/۲۳۵	۲/۶۹۰	۰/۹۵	تایید

این یافته‌ها نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی نقش میانجی جزئی در رابطه بین خودتنظیمی و درگیری تحصیلی دارد.

شایان ذکر است که مسیر مستقیم «طرحواره‌های هیجانی → درگیری تحصیلی» معنادار نبود ($t=0.491, \beta=0.016$) و معنادار شدن اثر طرحواره‌های هیجانی در مدل، ناشی از تاثیر غیرمستقیم آن از طریق سرزندگی تحصیلی است ($\beta \approx 0.235, Z=2.690$)؛ بنابراین، نقش میانجی سرزندگی تحصیلی در این مسیر تأیید می‌شود.

نتایج جدول ۴ نشان داد که تاثیر مستقیم خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار است ($t=2.124, \beta=0.561$). تاثیر مستقیم طرحواره‌های هیجانی بر درگیری تحصیلی غیرمعنادار بود ($t=0.491, \beta=0.016$). تاثیر مستقیم سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار است ($t=3.514, \beta=0.549$). همچنین تاثیر غیرمستقیم خودتنظیمی از طریق سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی معنادار بود ($Z=8.26, P < 0.001$).

سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان انجام شد.

نتایج همچنین حاکیست بین طرحواره‌های هیجانی و درگیری تحصیلی دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان همبستگی معنادار مشاهده نگردید. این یافته، مخالف با نتایج پژوهش Dupeyrat & Mariné (۱۲)، Collie و همکاران (۳۴) بود. در پژوهش Dupeyrat & Mariné (۱۲) نشان داده شد که طرحواره‌های هیجانی مثبت - گرایشی با مؤلفه‌های درگیری تحصیلی (میزان تلاش و پایداری) همبستگی مثبت و معنادار دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت الگوی طرحواره درمانی هیجانی معتقد است افرادی که دارای طرحواره‌های ناسازگار (منفی) هستند، به احتمال زیاد در برابر هیجان‌های خاص مقاومت نشان می‌دهند و از راهبردهای اجتنابی استفاده می‌کنند. در مقابل، افراد با طرحواره‌های هیجانی سازگار (مثبت) توانایی بیشتری در کنترل موقعیت‌ها داشته و محیطی سرشار از یادگیری و رشد فکری برای خود ایجاد می‌کنند (۳۴).

از دیگر نتایج پژوهش حاضر این بود که بین سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان همبستگی مثبت و مستقیم وجود داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های Collie و همکاران (۳۴)، Ngu & Phan (۳۵) و همکاران (۱۹) و اسماعیل‌زاده آبینی و همکاران (۳۶) همسو بود. برای مثال، Collie و همکاران (۳۴) در مطالعه خود دریافتند که سرزندگی تحصیلی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی مرتبط باشد. همچنین Ngu & Phan (۳۵) گزارش کردند هر چه سطح سرزندگی تحصیلی بالاتر باشد، ارزش‌گذاری دانشجویان برای تکالیف درسی بیشتر می‌شود. اسماعیل‌زاده آبینی و همکاران (۳۶) نیز نشان دادند که سرزندگی تحصیلی هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم با درگیری تحصیلی رابطه مثبت دارد. در تبیین این یافته باید گفت درگیری تحصیلی به معنای ورود فعال فرد به فرایند یادگیری است. وقتی تکالیف درسی برای دانشجو با ارزش و معنادار تلقی شوند، انگیزه و انرژی بیشتری صرف می‌کند و در نتیجه سطح بالاتری از سرزندگی و درگیری تحصیلی بروز می‌یابد. بنابراین، افزایش سرزندگی تحصیلی می‌تواند موجب افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان شود (۳۴).

همچنین، نتایج تحلیل مسیر نشان داد درگیری تحصیلی بر اساس خود تنظیمی و طرحواره هیجانی با میانجیگری

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که تاثیر مستقیم طرحواره‌های هیجانی بر درگیری تحصیلی معنادار نیست، اما تاثیر غیرمستقیم آن از طریق سرزندگی تحصیلی معنادار است.

یافته‌ها نشان دادند:

- خودتنظیمی → درگیری تحصیلی: همبستگی مستقیم مثبت و معنادار مشاهده شد.

- سرزندگی تحصیلی → درگیری تحصیلی: همبستگی مستقیم مثبت و معنادار وجود داشت.

- طرحواره‌های هیجانی → درگیری تحصیلی: همبستگی مستقیم منفی و غیرمعنادار مشاهده شد

- خودتنظیمی → سرزندگی تحصیلی → درگیری تحصیلی: همبستگی غیرمستقیم مثبت و معنادار بود ($Z=8/26$, $P<0/001$).

- طرحواره‌های هیجانی → سرزندگی تحصیلی → درگیری تحصیلی: همبستگی غیرمستقیم مثبت و معنادار به‌دست آمد.

به‌طور کلی، نتایج نشان دادند که سرزندگی تحصیلی نقش میانجی مثبت و معنادار در روابط میان خودتنظیمی و طرحواره‌های هیجانی با درگیری تحصیلی ایفا می‌کند. با ورود متغیر میانجی سرزندگی تحصیلی، همبستگی مستقیم خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی همچنان مثبت و معنادار باقی ماند. بنابراین، می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی بخشی از این رابطه را تبیین می‌کند اما همبستگی مستقیم خودتنظیمی نیز مستقل از آن باقی است. درمورد طرحواره‌های هیجانی، همبستگی مستقیم آن بر درگیری تحصیلی منفی و غیرمعنادار بود. اما همبستگی غیرمستقیم آن از طریق سرزندگی تحصیلی مثبت و معنادار شد. به عبارت دیگر، طرحواره‌های هیجانی از طریق افزایش یا کاهش سرزندگی تحصیلی می‌توانند بر درگیری تحصیلی همبستگی داشته باشند. نتایج آزمون سوبل نیز این نقش میانجی را تأیید ($Z=8/26$, $P<0/001$). بنابراین، سرزندگی تحصیلی در روابط میان خودتنظیمی و طرحواره‌های هیجانی با درگیری تحصیلی نقش میانجی معنادار ایفا می‌کند (جدول ۴).

بحث

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی درگیری تحصیلی بر اساس خود تنظیمی و طرحواره هیجانی با میانجیگری

مستقیم و با هیجان های منفی همبستگی معکوس دارد. هیجان های مثبت، افزایش سرزندگی تحصیلی و رضایت تحصیلی را تقویت می کند (۳۹).

نتیجه گیری

نتایج نشان داد که بین خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی با درگیری تحصیلی دانشجویان همبستگی مستقیم و معنادار وجود دارد. اما بین طرحواره های هیجانی و درگیری تحصیلی همبستگی معناداری مشاهده نشد. بنابراین، نقش میانجی سرزندگی تحصیلی فقط در مسیر خودتنظیمی و درگیری تحصیلی معنادار بود و در مسیر طرحواره های هیجانی و درگیری تحصیلی مورد تأیید قرار نگرفت. در مجموع، می توان گفت درگیری تحصیلی بر اساس خودتنظیمی و طرحواره های هیجانی با میانجی گری سرزندگی تحصیلی قابل پیش بینی است. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می شود برای افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان، در کارگاه ها و وبینارهای آموزشی بر اهمیت تقویت خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی تلاش گردد. همچنین، به دلیل محدود بودن جامعه آماری به دانشجویان دانشکده علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، تعمیم نتایج به سایر رشته ها و دانشگاه ها باید با احتیاط صورت گیرد که از جمله محدودیت های پژوهش حاضر می باشد.

سیاسگذاری

مطالعه حاضر برگرفته از پایان نامه دانشجوی تی تی برگ چین دانشجوی رشته روانشناسی بالینی مقطع کارشناسی ارشد و به راهنمایی خانم دکتر افسانه صبحی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان می باشد که در کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان با کد اخلاق IR.IAU.Z.REC.1402.024 در تاریخ ۱۴۰۲/۰۱/۲۰ مصوب گردید. نویسندگان مراتب سپاس خود را به دانشجویان که با صبر و حوصله در این مطالعه شرکت کردند، اعلام می دارند.

تعارض منافع

نویسندگان مطالعه حاضر هیچگونه تعارض منافی را ذکر نکرده اند.

سرزندگی تحصیلی قابل پیش بینی است. نتایج مطالعه حاضر با نتایج پژوهش Casillas و همکاران (۷)، Cadima و همکاران (۳۷)، Dupeyrat & Mariné (۱۲)، Collie و همکاران (۳۴) و رهسپار و همکاران (۲۹) همسو می باشد. بعنوان مثال، Cadima و همکاران نشان دادند مهارت های یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان که به وسیله ی معلمان در سطح بالایی ارزیابی شده، به درگیری تحصیلی بالایی در کلاس درس منجر شده است. همچنین دانش آموزانی که در دوره ی انتقال به دبیرستان، خودتنظیمی و خودمختاری کلاسی ایشان افزایش می یابد، احتمال کمتری دارد که درگیری تحصیلی شان کاهش یابد (۲۹). همچنین دلاور و همکاران (۳۸) به این نتیجه رسیدند که متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف تسلطی به صورت مثبت و جهت گیری هدف عملکردی به صورت منفی پیش بینی کننده های معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بوده و سهم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در این زمینه بیش از سایر متغیرها است. در این راستا Martin & Marsh (۳۱) نشان دادند که میزان سرزندگی در کاهش یا افزایش انگیزه تحصیلی دانش آموزان نقش مهمی دارد. همچنین نتایج پژوهش احمدی و همکاران (۳۹) نشان داد سرزندگی تحصیلی در پیش بینی درگیری تحصیلی براساس خوش بینی و انگیزش تحصیلی نقش میانجی دارد. در تبیین این یافته Martin & Marsh (۳۱) معتقدند سرزندگی تحصیلی، سرزندگی و تحمل کردن روانشناختی روزمره در مدرسه را منعکس می کند، سرزندگی روانشناختی به فرایند پویای انطباق و سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می شود. نامبردگان سرزندگی را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت های زندگی به رغم مصائب و دشواری های محیطی می دانند. در محیط آموزشی دانش آموزان دارای سرزندگی، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می شوند. سرزندگی تحصیلی واریانس معناداری از بهزیستی روانی و هیجانی را تبیین می کند. سطوح بالاتر سرزندگی تحصیلی، هیجان های مثبت و منفی را پیش بینی می کند. تجربه هیجان های مثبت به افراد دارای سرزندگی کمک می کند که بتوانند با تنش های روزمره بهتر کنار بیایند. همچنین سرزندگی تحصیلی با هیجان های مثبت همبستگی

References

1. Van Uden JM, Ritzen H, Pieters JM. Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*. 2014; 37 (?): 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
2. Sadeghifar J, Bahadori M, Raadabadi M, Shariati M. [Exploring the relationship between academic engagement and achievement among nursing students of Ilam University of Medical Sciences]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2020; 20 (?): 205- 213. <https://ijme.mui.ac.ir/article-1-5060-fa.html>
3. Christenson SL, Reschly AL, Wylie C. *Handbook of Research on Student Engagement*. 2012. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-2018-7>
4. Kord Z, Shehni Yailagh M, Hajiyakhchali A. [Relationship of self-regulation model with the students' academic performance: The mediating role of Engagment and Academic Bouyancy]. *New Educational Approaches*. 2024; 18(2):33_54. https://nea.ui.ac.ir/article_28052_b6306647787d0e58a1892e4582f3debb.pdf?lang=en
5. Bagheri Mousavi MS, Kadivar P, Habibzadeh A. [Explain the structural relationship between teachers emotions and classroom management mediated by self-efficacy professors of Farhangian University]. *Research in Teaching*. 2022; 10 (1): 130- 137. https://trj.uok.ac.ir/article_62285.html
6. Dezhbankhan F, Baranovich DL, Abedalaziz N, Dezhbankhan S. Impacts of Metacognition Management System (MMS) Training Course on Metacognitive Competencies. *International Education Studies*. 2021; 14 (1): 12- 27. doi:10.5539/ies.v14n1p12
7. Casillas A, Robbins S, Allen J, Kuo Y-L, Hanson MA, Schmeiser C. Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of educational psychology*. 2012; 104 (2): 407-420. <https://doi.org/10.1037/a0027180>
8. Trudel-Fitzgerald C, Qureshi F, Appleton AA, Kubzansky LD. A healthy mix of emotions: underlying biological pathways linking emotions to physical health. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2017; 15 (?): 16- 21. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.05.003>
9. Batmaz S, Kaymak SU, Kocbiyik S, Turkcapar MH. Metacognitions and emotional schemas: A new cognitive perspective for the distinction between unipolar and bipolar depression. *Comprehensive Psychiatry*. 2014; 55 (7):1546-1555. DOI: 10.1016/j.comppsy.2014.05.016
10. Leahy RL. Introduction: Emotional schemas and Emotional Schema Therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*. 2019; 12 (1): 1-4. <https://doi.org/10.1007/s41811-018-0038-5>
11. Leahy RL. Emotional schemas and self-help: Homework compliance and obsessive-compulsive disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*. 2007; 14 (3): 297- 302. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2006.08.002>
12. Dupeyrat C, Mariné C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's Model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*. 2005; 30 (1): 43- 59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>
13. Miller S, Connolly P, Maguire LK. Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*. 2013; 62 (?): 239-248. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>
14. Martin AJ, Marsh HW. Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*. 2020; 44 (4): 301-312. <https://doi.org/10.1177/0165025419885027>
15. Putwain DW, Wood P, Pekrun R. Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*. 2022; 114 (1): 108-126. <https://doi.org/10.1037/edu0000637>
16. Martin AJ, Marsh HW. Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*. 2009; 35 (3): 353-357. 10.1080/03054980902934639
17. Van Duijn M, von Rosenstiel I, Schats W, Smullenbroek C, Dahmen R. Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European*

- Journal of Integrative Medicine. 2011; 3 (2): 97-101. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2011.04.025>
18. Putwain DW, Daly AL, Chamberlain S, Sadreddini S. Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. *British Journal of Educational Psychology*. 2015; 85 (3): 247- 263. doi: 10.1111/bjep.12068
19. Fakharian J, Yaghoobi A, Zargham Hajebi M, Mohagheghi H. [Predicting academic buoyancy based on family emotional climate, academic engagement, and academic self-efficacy]. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*. 2020; 63 (2): 2391-2401. https://mjms.mums.ac.ir/article_16166.html
20. Amir Ardejani N. [The effectiveness of teaching cognitive and metacognitive learning strategies on academic vitality, academic engagement and socio-emotional competence of students deprived of virtual education]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*. 2022; 11 (9): 187-198. URL: <http://frooyesh.ir/article-1-3824-en.html>
21. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2013; 105 (3): 579-586. DOI:10.1037/a0032690
22. Reeve J, Tseng M. Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 2011; 36 (4): 257– 267. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
23. Ramazani M, Khamesan A. [Psychometric characteristics of Reeve's Academic Engagement Questionnaire 2013: with the introduction of the a gentic engagement]. *Quarterly of Educational Measurement*. 2017; 8 (29): 185- 204. https://jem.atu.ac.ir/article_8380.html?lang=fa
24. Sadoughi M, Aryaee-Panah Z. [Modeling medical sciences students' academic engagement based on perceived teacher's support and academic self-efficacy]. *Education Strategies in Medical Sciences*. 2020; 17 (5): 55- 65. <https://edcbmj.ir/article-1-2285-fa.html>
25. Bouffard T, Boisvert J, Vezeau C, Larouche C. The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal Educational Psychology*. 1995; 65 (3): 317-329. Doi:10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x
26. Abdi H, Hashemian K, Abolmaali K. [Predict academic buoyancy based on personality traits and academic self-regulation of second high school student]. *Journal of Educational Research*. 2016; 10 (44): 111-128. https://journals.iau.ir/article_523981.html
27. Leahy R.L. Model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*. 2002; 9 (3): 177-190. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80048-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80048-7)
28. Khanzadeh M, Edrisi F, Mohammadkhani Sh, Saeidyan M. Investigating the factor structure and psychometric properties of the Emotional Schemas Scale on students. *Clinical Psychology Studies*. 2013; 3 (11): 91-119. <https://sid.ir/paper/497086/fa>
29. Rahsepar T, Khayer M, Barzegar M, Kouroshnia M. [The mediating role of social acceptance and emotional schema in relationship between family communication patterns and academic motivation in high school students of second grade]. *Psychological Models and Methods*. 2020; 10 (38): 59- 76. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_4235.html?lang=fa
30. Martin AJ, Marsh HW. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*. 2006; 43 (3): 267- 281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
31. Martin AJ, Marsh HW. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*. 2008; 46 (1): 53- 83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
32. Dehghanizadeh M-H, Hossienchari Mo, Moradi M, Soleymani Khashab A-A. [Academic buoyancy and perception of family communication patterns and structure of class: The mediatory role of self-efficacy dimensions]. *Educational Psychology*. 2014; 10 (32): 1-30. https://jep.atu.ac.ir/article_62.html?lang=fa
33. Mahmoudi Mehr E, Hafezi F, Bakhtiarpour S, Johari Fard R. Correlation between well-being and cell phone addiction in high school girls and Boys: the mediating role of academic vitality. *Journal of Health Promotion Management* . 2022; 11 (3) :54-67. <https://jhpm.ir/article-1-1450-fa.html>
34. Collie RJ, Martin AJ, Malmberg LE, Hall J, Ginns P. Academic buoyancy, student's achievement,

- and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*. 2015; 85 (1): 113-130. <https://doi.org/10.1111/bjep.12066>
35. Phan HP, Ngu BH. An empirical analysis of students' learning and achievements: A motivational approach. *Education Journal*. 2014; 3 (4): 203- 216. doi: 10.11648/j.edu.20140304.11
 36. Esmailzade Ashini M, Garavand Y, Mansouri Keryani R, Hajiyakhchali A. [Comparison of the causal relationship between academic buoyancy and academic engagement with the role of mediator self-efficacy in second grade students]. *The Journal of New Thoughts on Education*. 2020; 15 (4): 251- 282. https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4510.html
 37. Cadima J, Doumen S, Verschueren K, Buyse E. Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015; 32 (3): 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
 38. Delavar A, Esmacili N, Hasanvandi S, Hasanvand B. [Relationship between types of goal orientation and self-regulated learning strategies with academic achievement]. *Educational Psychology*. 2015; 11 (36): 59-78. https://jep.atu.ac.ir/article_1590.html
 39. Ahmady D, Ozayi N, Godarzi M. [The role of self-regulatory learning strategies, academic engagement and academic hope in academic achievement forecasting]. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 2019; 12 (5): 20-28. <https://edcbmj.ir/article-1-1713-fa.html&sw=%D8%A7%D9%88%D8%B6%D8%A7%D8%B9%DB%8C>