



The role of psychological capital and self-regulation in students' academic enthusiasm with the mediation of Whit-Kin's cognitive styles (case study: 16-18-year-old secondary school girls in Zahedan city)

Fatemeh Ozbakpoor¹ , Fatemeh Soghra Karbalaei Harafteh² , Samaneh Salimi³

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. E-mail: fatemeh.ozbakpoor00@gmail.com

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. E-mail: karbalai_996@yahoo.com

3. Assistant Professor, Department of Educational Management, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. E-mail: sa.salimi@iaui.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 08 July 2023

Received in revised form

06 August 2023

Accepted 11 September 2023

Published Online 22 September 2024

Keywords:

psychological capitals,
self-regulation,
students' academic
enthusiasm,
whit keen's cognitive
styles,
zahedan city

ABSTRACT

Background: Previous studies have demonstrated that students' learning styles can act as a mediating variable, significantly affecting the impact of psychological constructs such as self-regulation and psychological capital on the intensity of academic enthusiasm among students. Cognitive style encompasses personality traits that differentiate individuals from one another. However, investigations have revealed a lack of a model that explains the role of psychological capital and self-regulation in students' academic enthusiasm.

Aims: The purpose of the present study was to investigate the role of psychological capital and self-regulation in students' academic enthusiasm through the mediation of Whitkin's cognitive styles.

Methods: This study was a descriptive-correlational research. The statistical population included 16 to 18-year-old female students enrolled in the second cycle of secondary education in Zahedan. From this population, 300 students were selected using a multi-stage cluster sampling method. Data were collected using several questionnaires: the Psychological Capital Questionnaire (Luthans, 2007), the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Wolters, 1999), the Academic Enthusiasm Questionnaire (Friedel & Paris, 2005), and the Embedded Figures Test. Data analysis methods included composite data analysis and multiple regression modeling with the least squares pattern using the Sobel test, performed with SPSS version 20 and LISREL software.

Results: The Sobel test results indicated that cognitive styles significantly mediate the relationship between psychological capital, self-regulation, and academic enthusiasm. Psychological capital had an indirect effect on academic enthusiasm through the mediating role of cognitive styles, with a path coefficient of 0.27 and a total effect of 0.78. Similarly, self-regulation had an indirect effect on academic enthusiasm through the mediating role of cognitive styles, with a path coefficient of 0.44 and a total effect of 0.88.

Conclusion: Based on the study's results, it is recommended to create conditions that foster healthy competition, autonomy, and positive feedback to enhance students' enthusiasm. Additionally, providing opportunities for thinking, inquiry, research, constructive criticism, timely encouragement, and reinforcement, as well as boosting self-confidence, can be effective.

Citation: Ozbakpoor, F., Karbalaei Harafteh, F.S., & Salimi, S. (2024). The role of psychological capital and self-regulation in students' academic enthusiasm with the mediation of Whit-Kin's cognitive styles (case study: 16-18-year-old secondary school girls in Zahedan city). *Journal of Psychological Science*, 23(139), 179-194. [10.52547/JPS.23.139.179](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.179)

Journal of Psychological Science, Vol. 23, No. 139, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.139.179](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.179)



✉ **Corresponding Author:** Fatemeh Soghra Karbalaei Harafteh, Assistant Professor, Department of Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran.

E-mail: karbalai_996@yahoo.com, Tel: (+98) 9155439271

Extended Abstract

Introduction

In contemporary educational psychology, understanding the multifaceted dynamics that influence students' academic enthusiasm has become increasingly crucial (Feraco et al., 2023). Academic enthusiasm, characterized by a student's passion, interest, and eagerness towards learning and academic pursuits, is a key determinant of academic success and overall well-being. In the pursuit of unraveling the intricate interplay of factors shaping academic enthusiasm, this study delves into the roles of psychological capital, self-regulation, and Witkin's cognitive styles among secondary school girls aged 16 to 18 in Zahedan city.

Psychological capital, encompassing positive psychological resources such as self-efficacy, optimism, hope, and resilience, has garnered significant attention in educational contexts for its potential to enhance students' academic performance and motivation (Le Pendeven et al., 2022). Moreover, self-regulation, defined as the ability to control one's thoughts, emotions, and behaviors to achieve desired goals, stands as a fundamental aspect of academic success. However, the interaction between psychological capital, self-regulation, and academic enthusiasm remains relatively unexplored, particularly concerning its mediation through cognitive styles.

Witkin's cognitive styles, rooted in the theory of field dependence-independence, offer a framework for understanding individuals' cognitive processing preferences and their implications for learning and problem-solving (Ho et al., 2022). By investigating how Witkin's cognitive styles mediate the relationship between psychological capital, self-regulation, and academic enthusiasm, this study aims to provide valuable insights into the underlying mechanisms shaping students' engagement and passion for learning.

The significance of focusing on secondary school girls in Zahedan city lies in the unique socio-cultural context they inhabit, where factors such as gender norms, educational opportunities, and societal expectations may influence their academic

experiences differently compared to their male counterparts or students in other geographical locations. Understanding how psychological capital, self-regulation, and cognitive styles intersect to impact academic enthusiasm among this specific demographic can inform targeted interventions and support mechanisms to enhance their educational outcomes and well-being. In summary, this study embarks on a nuanced exploration of the intricate interplay between psychological capital, self-regulation, and cognitive styles in shaping academic enthusiasm among secondary school girls in Zahedan city. By shedding light on these dynamics, it aspires to contribute to the development of evidence-based interventions and policies aimed at fostering a conducive learning environment that nurtures students' passion for learning and academic success.

Method

Considering the subject of the current article, the research method is descriptive in terms of purpose, applied in nature, and correlational in terms of its essence, utilizing a structural equation modeling approach. The population of this study consisted of all female students aged 16 to 18, namely those attending the tenth and eleventh grades of secondary schools in Zahedan city during the academic year 2021-2022. In this research, a multi-stage cluster sampling method was employed for sample selection. Initially, among the two educational districts in Zahedan city, district two was chosen. Then, six girls' secondary schools were selected from the chosen district, and finally, several classes from the tenth and eleventh grades of the selected schools were chosen. Ultimately, based on the calculation of the sample size for structural modeling and considering the available population, a total of 300 female students aged 16 to 18 were selected as the sample using the aforementioned method. Since structural equation modeling was utilized to test the hypotheses, the sample size was determined based on the latent variable formula, ranging between 5 to 15 times the numbers of variables. Given that the number of subscales in the questionnaires was 20, the desired sample size for this article was determined to be 300 female students aged 16 to 18. Considering an expected return rate of 70%, which is considered very

good based on literature reviews in social research (Babbie, 2007), a total of 320 questionnaires were distributed, collected, and analyzed through the PersLine system.

The implementation method of this research involved obtaining permission from the originating university and then acquiring necessary approvals from the Education Department of Zahedan city for six selected girls' schools. Necessary coordination with school principals for collaboration with the researcher was also conducted. Subsequently, questionnaires were distributed among the research sample, including an additional 30 questionnaires to account for potential incomplete responses and non-return. The questionnaires were completed by students in classroom settings, with each questionnaire taking approximately 15 minutes, totaling 130 minutes per student, over the course of one week. After collecting the questionnaires, the data were analyzed at descriptive and inferential levels. In the inferential section, structural equation modeling based on variance was employed to test hypotheses and the model, utilizing partial least squares method using SPSS and SmartPLS software. SmartPLS modeling finds applications across various fields, including behavioral sciences, with the advantage of requiring fewer samples compared to LISREL. Through SmartPLS modeling, standardized regression coefficients for paths, determination coefficients for inner variables, and indicator size for the conceptual model can be obtained. For measurement part assessment, which relates to the reliability and validity of research tools, various tests such as Cronbach's alpha, composite reliability, convergent and divergent validity were utilized. Following measurement part examination, overall model fit

assessment was conducted to confirm or reject the hypotheses, with the general model fit utilized in this study. Subsequently, hypotheses were tested using statistical parameters, including t-tests, for direct hypotheses, while for indirect hypotheses, which are not directly measurable, tests such as Sobel and bootstrapping were employed for path coefficients and t-statistics, respectively.

Results

The participants in the current study consisted of 300 female students aged between 16 and 18 years, with a mean age of 17.34 years.

The number of participants was 300 individuals. The results of skewness and kurtosis values for assessing the normality of the data are presented. As evident, all variables' skewness and kurtosis values fall within the range of -2 to +2, indicating no significant deviation from the normal distribution. The results indicated that none of the tolerance values were smaller than the acceptable threshold of 0.1, and none of the inflation factor values exceeded the acceptable threshold of 10. Since no multicollinearity was observed among the predictor variables, parametric tests such as Pearson correlation coefficient and structural equation modeling (SEM) can be used, and their results are reliable. Moreover, since Watson's omnibus statistic ranges from 1.5 to 2.5, indicating the independence of errors, SEM can be employed, and the results of these statistical tests are reliable. Furthermore, given that one of the crucial assumptions in structural equation modeling is the presence of significant correlations among variables, Table 1 presents the correlation matrix of the research variables.

Table 1. The correlation matrix

	psychological capital	academic enthusiasm	self-regulation	cognitive style
psychological capital	1			
academic enthusiasm	0.83	1		
self-regulation	0.37	0.34	1	
cognitive style	0.71	0.58	0.22	1

Based on Table 1, there is a significant positive relationship between psychological capital and academic enthusiasm ($r= 0.833$, $p< 0.01$), psychological capital and self-regulation ($r= 0.377$,

$p< 0.01$), psychological capital and learning style ($r= 0.428$, $p< 0.01$), psychological capital and cognitive style ($r= 0.716$, $p< 0.01$), academic enthusiasm and self-regulation ($r= 0.349$, $p< 0.01$),

academic enthusiasm and learning style ($r = 0.350$, $p < 0.01$), academic enthusiasm and cognitive style ($r = 0.580$, $p < 0.01$), self-regulation and learning style ($r = 0.132$, $p < 0.01$), self-regulation and cognitive style ($r = 0.233$, $p < 0.01$), and learning style and cognitive style ($r = 0.249$, $p < 0.01$) at the 0.01 significance level.

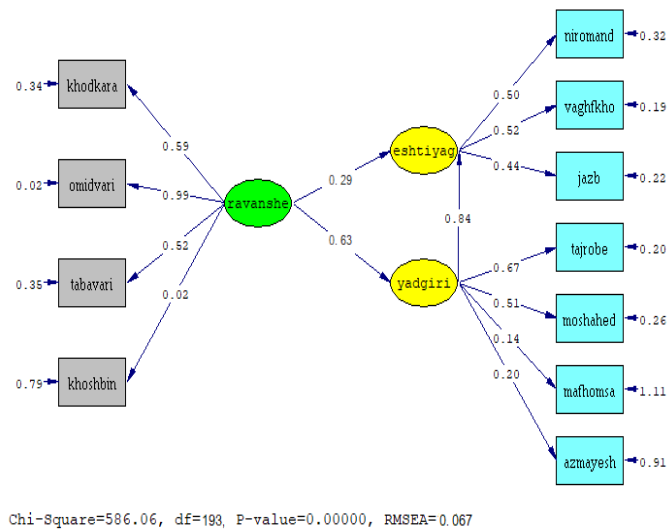


Figure 1. The presented model

The t-values in Figure (1) indicate significant relationships between psychological capital and academic enthusiasm ($t = 37.9$), psychological capital and cognitive style ($t = 57.14$), as well as academic enthusiasm and cognitive style ($t = 30.7$), all exceeding the critical value of 1.96. Therefore, the effects of psychological capital on academic enthusiasm, psychological capital on cognitive style, and academic enthusiasm on cognitive style are significant. The standardized coefficient values between psychological capital and academic enthusiasm ($\beta = 0.51$), psychological capital and cognitive style ($\beta = 0.73$), as well as academic enthusiasm and cognitive style ($\beta = 0.46$), are illustrated in the diagram. A summary of the results of structural equation modeling is presented in the table below.

Based on the indices values in Table (3), the index χ^2/df , where a value less than 5 indicates a better fit, yields a value of 3.82, which is smaller than 5, indicating an acceptable fit. The RMSEA index, with a value of 0.073, indicates an acceptable fit. The GFI index, with a value of 0.930, is acceptable and

suitable. The IFI or Incremental Fit Index, with a value of 0.910, is acceptable and suitable as it is greater than 0.90. The CFI or Comparative Fit Index, with a value of 0.920, is acceptable and suitable as it is greater than 0.90. The NFI or Normed Fit Index, with a value of 0.910, is acceptable and suitable. Lastly, the AGFI or Adjusted Goodness of Fit Index, with a value of 0.920, is acceptable and suitable as it is greater than 0.90.

Conclusion

The aim of the current study was to investigate the role of psychological capital and self-regulation in students' academic motivation with the mediation of cognitive styles. One of the findings of the current research was that psychological capital has an indirect effect on academic motivation through cognitive styles, with a path coefficient of 0.27 and a total effect of 0.78. This finding is consistent with a study conducted by Ashrafzadeh et al. (2020), titled "Explaining the Cognitive and Metacognitive Strategies of Students with Learning Disabilities Based on Motivational Beliefs and the Mediating Role of Learning Styles", where data analysis was conducted using structural equation modeling. As academic motivation is a multidimensional construct comprising cognitive, motivational, and behavioral dimensions, cognitive dimension of academic motivation leads students to utilize various cognitive and metacognitive strategies in the learning process, while the behavioral dimension of academic motivation enhances students' efforts, persistence, and willingness to seek help from others when dealing with academic tasks (Shafiei et al., 2020). The motivational aspect of academic motivation also increases students' interest in the learning environment, leading to the growth of their cognitive motivation within the framework of academic and scientific activities and protects students from negative states such as academic fatigue and exhaustion, ultimately leading to academic success. The prerequisite for academic motivation is having emotional-cognitive and behavioral enthusiasm for learning and the learning environment. Academic motivation indicates the strength of students' behavior and the emotional and cognitive quality of their participation during activities for learning. One of the

crucial issues for fostering academic motivation is creating a conducive environment to stimulate and maintain friendly relationships, which is achievable by creating an emotional atmosphere characterized by innovative decision-making and resilience against ambiguous conditions and other environmental pressures. Establishing innovative and complex work and learning environments, albeit at a moderate level in educational settings, increases the likelihood of students' success.

Another finding of this study was that self-regulation has an indirect effect on academic motivation through cognitive styles, with a path coefficient of 0.44 and a total effect of 0.88. This finding aligns with the results of studies conducted by Khoshab et al. (2020) and Moradi et al. (2020), indicating high external validity of the hypothesis test results. The findings of this hypothesis are consistent with a study conducted by Arman (2020) titled "The Mediating Role of Cognitive Preferences in the Effect of Kolb's Learning Styles on Learning Self-Regulation in Students", which showed that learning styles have a direct and significant impact on cognitive preferences and learning self-regulation. Cognitive preferences also have a direct and significant impact on learning self-regulation. Furthermore, learning styles have a significant indirect effect on learning self-regulation through the mediating variable of cognitive preferences. Therefore, it is recommended that higher education institutions strive to promote and teach self-regulated learning and proper learning styles to facilitate better information processing. Among the variables contributing to self-regulated learning, learning styles play a crucial role. Individual differences in learning have long been recognized by educational experts. The notion that individual differences in learning are solely due to differences in intelligence and abilities was accepted in the world of education for a long time but has since evolved. Students have different learning styles, meaning they analyze and learn information from various avenues.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of psychology in the Faculty of Psychology, Islamic Azad University Zahedan Branch. In order to maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to appreciate the supervisor, the advisors, and the participants in the study.



نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک‌های شناختی ویت کین (مطالعه موردی: دختران ۱۶ تا ۱۸ سال دانش‌آموز مقطع متوسطه دوره دوم شهر زاهدان)

فاطمه ازبک‌پور^۱، فاطمه صغری کربلایی هرفته^۲، سمانه سلیمی^۳

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

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

۳. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۱۷

بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۱۵

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

کلیدواژه‌ها:

سرمایه‌های روانشناختی،

خودتنظیمی،

اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان،

سبک‌های شناختی ویت کین،

شهر زاهدان

زمینه: مطالعات گذشته نشان داده است که سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان متغیر میانجی در تأثیر سازه‌های روانشناختی چون خودتنظیمی و سرمایه‌های روانشناختی بر شدت اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته باشد. سبک شناختی ویژگی‌های شخصیتی را شامل می‌شود که سبب تفاوت افراد از یکدیگر می‌گردد. بررسی‌های انجام شده نشان داد که مدلی برای تبیین نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان وجود ندارد.

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک‌های شناختی ویت کین بود.

روش: پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری دختران ۱۶ تا ۱۸ سال شاغل به تحصیل در دوره دوم متوسطه شهر زاهدان بودند. که از بین آن‌ها ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ها شامل پرسشنامه سرمایه روانشناختی (لوتانز، ۲۰۰۷)، مقیاس خودتنظیمی انگیزشی (ولترز، ۱۹۹۹)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (فریدل و پاریس، ۲۰۰۵) و آزمون شکل‌های نهفته استفاده شده است. روش تحلیل داده‌ها مبتنی بر داده‌های ترکیبی و مدل رگرسیون چندمتغیره با الگوی حداقل مربعات با استفاده از آزمون سوبل و بوسیله نرم‌افزار آماری Spss نسخه ۲۰ و لیزرل بود.

یافته‌ها: نتایج آزمون سوبل نقش واسطه‌ای سبک‌های شناختی بر ارتباط بین سرمایه روانشناختی و خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی را معنادار نشان داد. سرمایه روانشناختی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سبک‌های شناختی با ضریب مسیر (۰/۲۷) و اثر کل ۰/۷۸ اثر غیرمستقیم دارد. همچنین خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سبک‌های شناختی با ضریب مسیر (۰/۴۴) و اثر کل ۰/۸۸ اثر غیرمستقیم دارد.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش توصیه می‌شود به منظور افزایش اشتیاق دانش‌آموزان شرایطی برای ایجاد رقابت سالم، خودمختاری و دریافت بازخورد مثبت فراهم شود. در این ارتباط، ایجاد فرصتی برای تفکر، تفحص، تحقیق، انتقاد سازنده، تشویق و تقویت بهنگام، افزایش اعتماد به نفس می‌تواند کارساز باشد.

استناد: ازبک‌پور، فاطمه؛ کربلایی هرفته، فاطمه صغری؛ و سلیمی، سمانه (۱۴۰۳). نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک‌های شناختی ویت کین (مطالعه موردی: دختران ۱۶ تا ۱۸ سال دانش‌آموز مقطع متوسطه دوره دوم شهر زاهدان). مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۹، ۱۷۹-۱۹۴.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۹، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.139.179](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.179)



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: فاطمه صغری کربلایی هرفته، استادیار، گروه روانشناسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. رایانامه: karbalai_996@yahoo.com

تلفن: ۰۹۱۵۵۴۳۹۲۷۱

مقدمه

در دنیای امروزی، اهمیت اشتیاق تحصیلی به عنوان یک عامل کلیدی در موفقیت دانش‌آموزان بر همگان آشکار است. اشتیاق تحصیلی نه تنها بر نتایج تحصیلی تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند نقشی مهم در توسعه روانی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا کند. از این رو، شناسایی عواملی که می‌توانند این اشتیاق را تقویت کنند، همواره مورد توجه محققان و آموزش‌دهندگان قرار دارد. یکی از این عوامل، سرمایه‌های روانشناختی است که به مجموعه‌ای از ویژگی‌های مثبت روانی مانند خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی اشاره دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها می‌توانند به طور مستقیم بر انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند و آن‌ها را به سوی موفقیت‌های بیشتر سوق دهند. در سال‌های اخیر نقش سرمایه روانشناختی که توصیف‌کننده روابط میان فردی و شبکه‌های سازمانی و نیز سرمایه‌های انسانی که دانش، توانایی و تجارب را مورد توجه قرار می‌دهد، در حوزه‌های مختلف اهمیت زیادی پیدا کرده است (بریمانی و همکاران، ۱۳۹۴). سرمایه روانشناختی حالتی مثبت از تحول فردی و متشکل از حداقل چهار مؤلفه خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی است. افراد خودکارآمد افرادی هستند که به صورت فعال قادر به شکل دادن زندگی خود هستند. امیدواری نیز حالتی انگیزشی و شناختی است که دارای دو مؤلفه احساس انرژی معطوف به هدف (عاملیت داشتن) و اتکا بر گذرگاه‌هایی (برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف) است. سومین مؤلفه سرمایه روانشناختی، یعنی تاب‌آوری معطوف به توان نظام‌دار سازگاری و به معنایی دقیق‌تر داشتن ظرفیت جلو و عقب رفتن (انعطاف‌پذیری) در زمان مواجهه با موانع با شکست است. آخرین مؤلفه سرمایه روانشناختی یعنی خوش‌بینی، تمایل به نگرستن به دنیا به عنوان مکانی است که در آن رخدادها و وقایع خوب در انتظار انسان هستند (گل‌پرور و میرزایی، ۱۳۹۵).

خودتنظیمی نیز به عنوان یکی دیگر از عوامل مهم در اشتیاق تحصیلی مطرح است. خودتنظیمی به توانایی فرد در کنترل و مدیریت رفتارها، احساسات و افکار خود اشاره دارد که می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با چالش‌های تحصیلی بهتر مواجه شوند و در مسیر دستیابی به اهداف تحصیلی خود پایدار بمانند. خودتنظیمی فرآیندی است که به موجب آن فرد می‌تواند افکار، هیجانات و رفتارش را مطابق اهداف خود کنترل کند.

همچنین خودتنظیمی فرآیندهای شناختی از قبیل شکل‌گیری توجه، نقشه کشیدن، طرح و وضع اجرایی را در بر می‌گیرد. اغلب، کوشش‌های خودتنظیمی به تدریج، بدون اینکه با موانع بیرونی مواجه شوند، ادامه می‌یابند. (احدی و همکاران، ۱۳۹۰). در مبحث مورد توجه تحقیق و جامعه هدف که دانش‌آموزان می‌باشند نظریه خودتنظیمی به این نکته توجه می‌کند که چگونه دانش‌آموزان شخصاً فرایند یادگیری خود را فعال کرده، تغییر می‌دهند و یا آن را حفظ می‌کنند. شونکوف و فلیس، خودتنظیمی را به عنوان توانایی کودک در کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه و تمرکز تعریف کرده، معتقدند رشد خودتنظیمی اساس رشد کودک بوده، در تمام جنبه‌های رفتار او نمایان است (شونکوف و فلیس، ۲۰۱۴). برداشت دانش‌آموز از توانایی خود، با موفقیت تحصیلی او در ارتباط است. چنانچه دانش‌آموز از توانایی و شایستگی خود، برداشت مثبتی داشته باشد، در امور تحصیلی از جمله انجام تکالیف، موفق‌تر است. در مقابل، آن‌هایی که قابلیت‌های خود را در سطح پایینی ارزیابی می‌کنند، در تحصیل از موفقیت کمتری برخوردارند (جناآبادی و رضوی، ۱۳۹۲).

علاوه بر این، سبک‌های شناختی ویت کین به عنوان واسطه‌هایی مهم بین سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی با اشتیاق تحصیلی نقش دارند. چرا که از سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی مستقیماً تأثیر می‌پذیرند و همچنین بر اشتیاق تحصیلی اثرگذار است. سبک‌های شناختی به چگونگی پردازش اطلاعات و یادگیری افراد اشاره دارد و می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر نحوه استفاده دانش‌آموزان از سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی داشته باشد. از جمله متغیرهای کمک‌کننده به فراگیر در یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های یادگیری است. تفاوت‌های فردی در یادگیری از دیرباز مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. این عقیده که تفاوت‌های افراد در یادگیری صرفاً ناشی از تفاوت‌های آن‌ها در هوش و توانایی است تا مدت‌ها در دنیای تعلیم و تربیت پذیرفته شده بود، اما بعدها تغییر یافت. دانش‌آموزان سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند، یعنی اطلاعات را از راه‌های مختلف تجزیه و تحلیل می‌کنند و یاد می‌گیرند (مانرو، ۲۰۰۷). تفاوت‌های افراد در یادگیری تا حدی به هوش و توانایی‌های آن‌ها بستگی دارد؛ بنابراین عواملی نظیر ویژگی‌های شخصیتی، دشواری تکلیف‌ها و تفاوت سبک‌ها نیز در این امر دخیل هستند. در مجموع اصطلاح سبک، به الگوی غالب فرد در انجام دادن کارها اشاره

دارد. سبک یادگیری، روش ترجیحی فرد برای یادگیری است (کول و همکاران، ۲۰۱۱). سبک‌ها مانند توانایی‌ها تا حدود زیادی حاصل تعامل فرد با محیط و قابل توسعه و تحول هستند. بنابراین سبک‌ها ثابت نیستند، بلکه سیال‌اند؛ به این معنی که سبک‌های متفاوت چه بسا در موقعیت‌های متفاوتی به کار گرفته می‌شوند (موسکات و مولیکن، ۲۰۱۲). فردی که در یک موقعیت به سبک خاصی عمل می‌کند، ممکن است در موقعیتی دیگر به سبک دیگری عمل کند. پس افراد بیشتر سبک خاصی دارند و آن را به کار می‌برند، اما در چهارچوب آن سبک محبوس نمی‌مانند و قادرند سبک‌های مختلف خود را با موقعیت‌ها و تکالیف مختلف هماهنگ سازند (کبی و همکاران، ۲۰۱۲).

سبک‌های یادگیری را می‌توان یکی از مهم‌ترین سازه‌های علم روانشناسی تربیتی محسوب کرد. همواره متخصصان و مربیان به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر این سازه بوده‌اند تا از این طریق بتوانند بازدهی یادگیری انسان را در محیط‌های آموزشی به حداکثر ممکن برسانند. در این رهگذر باید تلاش کرد تا به گونه‌ای دقیق، متغیرهای پیش‌بینی‌کننده سبک‌های یادگیری شناسایی شوند تا بتوان شرایط آموزشی را بهسازی نموده و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی را مشاهده نمود (نقی‌پور کران و رضاپوردرویش، ۱۳۹۲). در حقیقت، سبک‌های شناختی، به صورت هوشمندانه، ترجیحات افراد را برای کسب دانش و در صورت لزوم اصلاح آن سازماندهی می‌کند سبک‌های شناختی از نظر ویت کین روش‌هایی هستند که یک فرد برای نزدیک شدن به طیف وسیعی از موقعیت‌ها به کار می‌برد. گسترده‌ترین مطالعات سبک‌های شناختی با وسیع‌ترین کاربرد در مسائل آموزشی، مربوط به سبک‌های وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه است که بیان می‌دارد توانایی افراد برای تمایز خود از محیط) به عنوان مالکی برای قضاوت (به ایجاد تفاوت‌های رفتاری منجر می‌شود (چن و تسای، ۲۰۱۴).

در باب تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان، گفته می‌شود که دانش‌آموزان ناوابسته به زمینه (FL) به جنبه‌های غیرفردی و انتزاعی و محرک‌های مختلف علاقه بیشتری نشان می‌دهند. آن‌ها تمایل دارند به مسائل رویکرد تحلیلی داشته باشند. درحالی‌که دانش‌آموزان وابسته به زمینه (FD) به محرک‌های اجتماعی حساسیت بیشتری دارند و فعالیت‌هایی را که نیازمند مشارکت دیگران است، مطلوب‌تر می‌دانند و به شیوه کلی‌تر به مسائل می‌نگرند.

این مطالعه به بررسی نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک‌های شناختی ویت‌کین می‌پردازد. با توجه به اهمیت این موضوع، نتایج این پژوهش می‌تواند به ارائه راهکارهای مؤثری برای تقویت اشتیاق تحصیلی و در نهایت، بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. دانش‌آموزان تفاوت‌های فردی زیادی دارند و شیوه‌های یادگیری متنوعی نیز دارند، آگاهی از نقش‌های مختلف تأثیرگذار بین دانش‌آموزان می‌تواند نقش مهمی در یادگیری و موفقیت تحصیلی آن‌ها داشته باشد با توجه به همین امر در این تحقیق به بررسی نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری سبک‌های شناختی ویت‌کین در دختران نوجوان ۱۶ تا ۱۸ سال دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم متوسطه شهر زاهدان پرداخته شده است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: با توجه به موضوع مقاله حاضر، روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی و از نوع شاخه‌های همبستگی با رویکرد معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش را، تمامی دانش‌آموزان دختر ۱۶ تا ۱۸ سال یعنی دختران شاغل به تحصیل در پایه دهم و یازدهم دوره دوم متوسطه مدارس شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱، به خود اختصاص دادند. در این پژوهش برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد؛ بدین صورت که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهر زاهدان، ناحیه دو انتخاب شد و سپس از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه ناحیه انتخاب شده، ۶ مدرسه دخترانه انتخاب شده و در نهایت، از بین کلاس‌های دهم و یازدهم مدارس انتخاب شده، چند کلاس انتخاب شد. در نهایت طبق محاسبه حجم نمونه برای مدلیابی ساختاری و با توجه به تعداد جامعه آماری موجود، تعداد ۳۰۰ دانش‌آموز دختر بین ۱۶ تا ۱۸ سال، به عنوان نمونه آماری به روش بیان شده در بالا، انتخاب شدند. با توجه به اینکه برای سنجش فرضیات از تکنیک معادلات ساختاری استفاده شد، حجم نمونه بر اساس فرمول متغیر مکنون، بین ۵ و ۱۵ برابر تعداد متغیرها مشخص شد. با توجه به اینکه تعداد زیر مقیاس‌های پرسشنامه‌ها ۲۰ زیر مقیاس می‌باشد، لذا، تعداد نمونه مورد نظر در این مقاله ۳۰۰ نفر دانش‌آموز دختر بین ۱۶ تا

۱۸ ساله انتخاب شدند. با توجه به نرخ بازگشت مورد انتظار ۰/۷ که براساس مرور ادبیات در تحقیقات اجتماعی، بسیار خوب تلقی می‌شود (بابی، ۲۰۰۷)، تعداد ۳۲۰ پرسشنامه در سامانه پرس‌لاین توزیع، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شد.

(ب) ابزار

پرسشنامه استاندارد سرمایه روانشناختی لوتانز^۱ (PCQ): از پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز (۲۰۰۷) جهت سنجش سرمایه روانشناختی استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال و چهار خرده‌مقیاس و هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه است (خرده‌مقیاس خودکارآمدی از گویه ۱ تا ۶، خرده‌مقیاس امیدواری از گویه ۷ تا ۱۲، خرده‌مقیاس تاب‌آوری از گویه ۱۳ تا ۱۸ و نهایتاً خرده‌مقیاس خوشبینی از گویه ۱۹ تا ۲۴) و آزمودنی‌ها به هر گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) پاسخ خواهند داد. برای بدست آوردن نمره سرمایه روانی ابتدا نمره هر خرده‌مقیاس به صورت جداگانه بدست خواهد آمد و سپس مجموع آن‌ها به عنوان نمره کل سرمایه روانشناختی محسوب می‌شود. نسبت خبی دو این آزمون برابر با ۲۴/۶ است و آماره‌های CFI، RMSEA در این مدل به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۸ بودند. در مقاله حاضر نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۹۸ محاسبه شد.

مقیاس خودتنظیمی انگیزشی^۲ ولترز (MSSS): مقیاس خودتنظیمی انگیزشی توسط ولترز در سال ۱۹۹۹ میلادی ساخته شده و شامل ۲۸ گویه و ۵ مؤلفه ارتقای علاقه (۷-۱-۸-۲۵-۲-۱۲-۲۱-۱۶)، گفتگوی درونی عملکرد (۲۷-۳-۱۷-۲۶-۲۲)، گفتگوی درونی درباره تسلط (۵-۲۴-۱۴-۲۸-۱۰-۱۹)، خود پاداش‌دهی (۱۸-۹-۲۳-۱۳-۴) و کنترل محیط (۱۵-۲۰-۱۱-۶) است. روایی و پایایی این ابزار در نسخه اصلی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است و ضریب آلفای ۰/۸۳ برای آن گزارش شده است. در نسخه فارسی نیز به بررسی ضریب اعتبار آن پرداخته شده است که مقدار آن ۰/۷۹ برآورد و گزارش شده است. هر سؤال در این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج نمره‌ای لیکرت از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهشی حاضر مقدار پایایی برای این پرسشنامه ۰/۸۱ محاسبه شد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فریدل و پاریس^۳ (AEQ): این پرسشنامه توسط فریدل و پاریس (۲۰۰۵) ساخته شده است و دارای ۱۵ گویه است که سه زیرمقیاس اشتیاق رفتاری (گویه‌های ۱ و ۴ و ۷ و ۲)، اشتیاق عاطفی (گویه‌های ۵ و ۱ و ۳ و ۸ و ۹ و ۱۰) و اشتیاق شناختی (گویه‌های ۱۱ و ۱۴ و ۱۷ و ۱۲ و ۱۵) را در میان دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌کند. برای سنجش اعتبار محتوای این پرسشنامه از دیدگاه متخصصان، اساتید دانشگاه و صاحب‌نظران خبره استفاده شد. در این مرحله با انجام مصاحبه‌های مختلف و کسب دیدگاه افراد اصلاحات لازم به عمل آمده و به این ترتیب اطمینان حاصل گردید که پرسشنامه همان خصیصه مورد نظر پژوهش را خواهد سنجید. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی این مقیاس ۰/۸۱ گزارش شد. آزمون شکل‌های نهفته^۴ ویت‌کین و همکاران (GEFT): ویت‌کین و همکاران (۱۹۷۱) آزمون گروهی شکل‌های نهفته را برای ارزیابی سبک‌های یادگیری شناختی وابسته به زمینه و وابسته به زمینه تهیه کردند. این آزمون شامل ۲۵ تصویر است. در هر تصویر، از آزمودنی خواسته می‌شود که یک شکل هندسی ساده را درون یک طرح پیچیده نهفته بیابد و با مداد پررنگ کند. توانایی آزمودنی در یافتن اشکال ساده، بدون اینکه به وسیله طرح پیچیده منحرف شود، میزان وابسته یا وابسته به زمینه بودن او را مشخص می‌کند (امامیپور و شمس اسفندآباد، ۱۳۹۳). ویت‌کین و همکاران (۱۹۷۱) پایایی این آزمون را با استفاده از روش باز آزمایی به فاصله زمانی سه سال ۰/۸۹ به دست آوردند. آن‌ها همچنین ضریب همبستگی بین بخش‌های دوم و سوم آزمون که هر کدام دارای ۹ تصویر پیچیده هستند را بوسیله فرمول اسپیرمن-براون برابر با ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. التمن و همکاران (۱۹۷۱) در پژوهش خود، پایایی آزمون گروهی شکل‌های نهفته را با روش باز آزمایی برای مردان و زنان، ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند که با پایایی بازآزمایی آزمون اشکال نهفته اصلی مطابقت می‌کند. همچنین اعتبار این پرسشنامه در پژوهشی توسط کرد نوقابی (۱۳۷۸) برای مردان، ۰/۸۲ و برای زنان ۰/۶۳ گزارش شده است. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفا برای این آزمون برابر با ۰/۸۴ برآورد شده است.

³. Friedel and Paris enthusiasm questionnaire,

⁴. Group Embedded Figures Test (GEFT)

¹. Luthans Psychological Capital Questionnaires (PCQ)

². S Learning Regulated-Self Scale

ج) روش اجرا

روش اجرای این پژوهش بدین صورت بود که؛ پس از اخذ مجوز از دانشگاه مبدأ با مراجعه به اداره آموزش و پرورش شهر زاهدان، نسبت به گرفتن مجوزهای لازم برای شش مدرسه دخترانه اقدام شد و هماهنگی‌های لازم با مدیران مدارس جهت همکاری با محقق صورت گیرد. سپس پرسشنامه‌ها در بین نمونه پژوهش توزیع شد. توزیع ۳۰ پرسشنامه اضافی به دلیل احتمال ناقص بودن بعضی از پرسشنامه‌ها و عدم عودت آن‌ها در نظر گرفته شد. در نهایت پرسشنامه‌ها در آن مدارس توسط دانش‌آموزان در محیط کلاس و هر پرسشنامه ۱۵ دقیقه و مجموعاً ۱۳۰ دقیقه توسط دانش‌آموزان برای منزل طی یک هفته تکمیل شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها داده‌های پژوهش حاضر در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش در بخش استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها و مدل از معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس با استفاده از روش حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزارهای اس.پی.اس.اس. و حداقل مجذورات جزئی استفاده شد. مدلیابی به کمک اسمارت پی.ال.اس. در حوزه‌ها متنوع از جمله حوزه علوم رفتاری کاربرد دارد. البته مزیت اصلی آن در این است که این نوع مدلیابی نسبت به لیزرل به تعداد کمتری از

نمونه نیاز دارد. از طریق مدلیابی اسمارت پی.ال.اس.^۱ می‌توان ضرایب رگرسیون استاندارد را برای مسیرها، ضرایب تعیین را برای متغیرهای درونی و اندازه شاخص‌ها را برای مدل مفهومی به دست می‌آورد. در روش حداقل مربعات جزئی، برای سنجش بخش اندازه‌گیری که مربوط به پایایی و روایی ابزار پژوهش می‌باشد. از آزمون‌های آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، روایی واگرا و همگرا استفاده شد. که در ادامه شرح داده شده است. پس از بررسی بخش اندازه‌گیری ابزار پژوهش، به بررسی برازش کلی مدل برای تأیید و رد فرضیه‌ها استفاده شد که در این پژوهش از برازش کلی مدل استفاده شد، و پس از آنکه برازش کلی مدل مورد تأیید قرار گرفت، به بررسی فرضیه‌ها پرداخته شد که به منظور پاسخ به سؤالات از آماره تی استفاده شد. همچنین برای فرضیه‌های میانجی که بطور مستقیم قابل سنجش نیستند، از آزمون واف^۲ و سوبل^۳ برای ضریب مسیر و آماره تی^۴ استفاده شده است.

یافته‌ها

مشارکت‌کنندگان در مطالعه حاضر شامل ۳۰۰ دانش‌آموز دختر بود که در بازه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال قرار داشتند و میانگین سن آن‌ها ۱۷/۳۴ سال بود. در ادامه شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است

جدول ۱. آمار توصیفی مرتبط با بررسی متغیر سرمایه روانشناختی، اشتیاق تحصیلی، خودتنظیمی و سبک شناختی

متغیر	خرده مقیاس	شاخص‌های گرایش مرکزی				شاخص‌های گرایش پراکندگی	
		میان	میانگین	چولگی	کشیدگی	واریانس	انحراف معیار
سرمایه روانشناختی	خودکارآمدی	۳/۳۳	۳/۲۳	-۰/۰۹۰	-۰/۱۶۸	۰/۶۹۸	۰/۸۳۵
	امیدواری	۳/۲۵	۳/۱۰	-۰/۳۵۵	-۰/۷۴۷	۰/۱۰۵	۰/۱۰۲
	تاب‌آوری	۲/۸۳	۲/۸۳	-۰/۱۰۲	۰/۷۰۱	۰/۶۲۵	۰/۷۹۰
	خوش‌بینی	۳/۳۳	۳/۴۵	-۰/۲۳۱	۰/۰۶۹	۰/۷۸۷	۰/۸۸۷
	نمره کل	۳/۲۰	۳/۱۵	-۰/۵۰۵	۰/۱۰۲	۰/۳۹۳	۰/۶۲۶
	نیرومندی	۳/۳۳	۳/۵۰	-۰/۰۶۰	۰/۳۲۳	۰/۵۷۶	۰/۷۵۸
اشتیاق تحصیلی	وقف خود	۴	۳/۹۱	۰/۶۲۲	۰/۰۹۸	۰/۴۶۰	۰/۶۷۸
	جذب	۳/۸۳	۳/۷۴	-۰/۰۸۰	۰/۱۱۱	۰/۴۱۴	۰/۶۴۳
	نمره کل	۳/۶۴	۳/۷۱	۰/۲۴۹	-۰/۵۶۷	۰/۳۱۸	۰/۵۶۳
	پذیرش	۴/۳۳	۴/۲۱	-۰/۷۹۵	۰/۶۰۰	۰/۲۳۱	۰/۴۸۰
خودتنظیمی	ارزیابی	۴/۲۲	۴/۱۵	-۰/۳۶۷	-۰/۳۸۱	۰/۲۵۴	۰/۵۰۳
	راه‌اندازی	۴/۲۲	۴/۱۹	۰/۲۳۳	۰/۲۲۶	۰/۲۰۹	۰/۴۵۷
	بررسی	۳/۹۴	۳/۸۴	-۰/۲۵۳	-۰/۶۷۷	۰/۳۳۷	۰/۵۸۰

^۱. PLS (Partial Least Square)^۲. VAF^۳. SOBEL^۴. T-value

متغیر	خرده مقیاس	شاخص‌های گرایش مرکزی				شاخص‌های گرایش پراکندگی	
		میان	میانگین	چولگی	کشدگی	واریانس	انحراف معیار
سبک شناختی	برنامه‌ریزی	۳/۷۷	۳/۷۴	-۰/۶۲۸	-۰/۳۲۸	۰/۲۶۵	۰/۵۱۵
	اجرا	۳/۶۶	۳/۷۱	۰/۱۷۰	۰/۳۰۱	۰/۲۵۶	۰/۵۰۶
	سنگش	۳/۶۶	۳/۶۰	-۰/۳۵۱	-۰/۳۵۶	۰/۲۹۷	۰/۵۴۴
	نمره کل	۳/۹۴	۳/۹۲	-۰/۲۷۵	-۰/۲۹۰	۰/۰۸۸	۰/۲۹۶
	سبک شهودی	۳/۱۶	۳/۱۳	۰/۲۸۰	-۰/۵۸۲	۰/۸۸۷	۰/۹۴۱
	سبک حس‌گرایی	۲/۸۳	۲/۸۲	۰/۲۹۶	-۰/۰۰۳	۰/۶۶۷	۰/۸۱۶
	سبک تفکری	۳/۳۳	۳/۴۰	-۰/۰۴۴	-۰/۵۰۷	۰/۷۹۶	۰/۸۹۱
	سبک احساسی	۳/۶۶	۳/۶۴	-۰/۶۱۳	-۰/۰۰۹	۰/۷۴۹	۰/۸۶۵
	نمره کل	۳/۲۵	۳/۲۵	-۰/۰۴۸	۰/۶۶۶	۰/۳۸۳	۰/۶۱۸

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. تعداد آزمودنی‌ها ۳۰۰ نفر بودند. نتایج مقدار کجی و کشیدگی جهت تشخیص نرمال بودن داده‌ها ارائه شده است و همانطور که پیداست در تمامی متغیرها، مقدار کجی و کشیدگی در بازه مثبت ۲ تا منفی ۲ قرار دارند و بیانگر انحراف نداشتن بیش از حد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است. نتایج نشان داد که هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. از آنجایی که وجود همخطی چندگانه

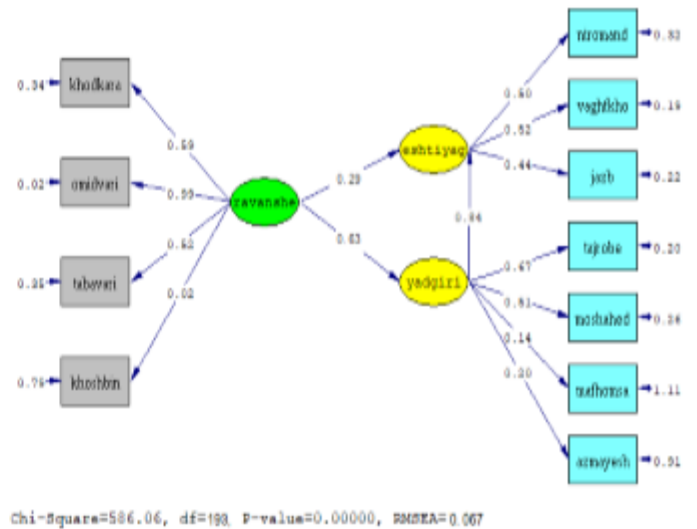
در متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون و مدلیابی معادلات ساختاری استفاده نمود و نتایج آن قابل اطمینان است. از آنجایی که آماره‌های دورین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ است که نشان‌دهنده استقلال خطاها است و می‌توان از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده کرده نتایج حاصل از این آزمون‌های آماری قابل اطمینان است. علاوه بر این از آنجایی که یکی از مفروضات مهم در معادلات ساختاری وجود روابط همبستگی معنادار بین متغیرهاست در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای تحقیق

متغیر	سرمایه روانشناختی	اشتیاق تحصیلی	خودتنظیمی	سبک شناختی
سرمایه روانشناختی	۱			
اشتیاق تحصیلی	*۰/۸۳۳	۱		
خودتنظیمی	*۰/۳۷۷	*۰/۳۴۹	۱	
سبک شناختی	*۰/۷۱۶	*۰/۵۸۰	*۰/۲۳۳	۱

با توجه به جدول ۲، رابطه بین سرمایه روانشناختی با اشتیاق تحصیلی (*۰/۸۳۳)، سرمایه روانشناختی با خودتنظیمی (*۰/۳۷۷)، سرمایه روانشناختی با سبک یادگیری (*۰/۴۲۸)، سرمایه روانشناختی با سبک شناختی (*۰/۷۱۶)، اشتیاق تحصیلی با خودتنظیمی (*۰/۳۴۹)، اشتیاق تحصیلی با سبک یادگیری (*۰/۳۵۰)، اشتیاق تحصیلی با سبک شناختی (*۰/۵۸۰)، خودتنظیمی با سبک

یادگیری (*۰/۱۳۲)، خودتنظیمی با سبک شناختی (*۰/۲۳۳)، سبک یادگیری با سبک شناختی (*۰/۲۴۹) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار می‌باشد. براساس آنچه در جدول ۲ آمده است، همبستگی بین متغیرها معنادار است از این رو، امکان اینکه مدل پژوهش بررسی شود فراهم گردید و در ادامه نتایج ضرایب مستقیم، غیرمستقیم و برازش مدل بیان شده است.



نمودار ۱. مقادیر ضرایب استاندارد شده حاصل از الگویابی معادلات ساختاری

است. نمودار ضریب استاندارد بین سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی ۰/۵۱، سرمایه روانشناختی و سبک شناختی ۰/۷۳، همچنین اشتیاق تحصیلی و سبک شناختی ۰/۴۶ را نشان می‌دهد. خلاصه نتایج الگویابی معادلات ساختاری در جدول زیر ارائه شده است.

نمودار (۱) اعداد معناداری (t) بین سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی ۹/۳۷، سرمایه روانشناختی و سبک شناختی ۱۴/۵۷، همچنین اشتیاق تحصیلی و سبک شناختی ۷/۳۰ را نشان می‌دهد که چون این مقدار بزرگتر از ۱/۹۶ است؛ بنابراین تأثیر سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی؛ سرمایه روانشناختی و سبک شناختی؛ و اشتیاق تحصیلی و سبک شناختی معنادار

جدول ۳. نتایج اجرای الگویابی معادلات ساختاری

روابط متغیرهای تحقیق	ارزش t	اثر مستقیم	اثر کل	نتیجه	رابطه
سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی	۳۷/۹	۰/۵۱	۰/۵۱	تأیید	مستقیم
سرمایه روانشناختی و سبک شناختی	۵۷/۱۴	۰/۷۳	۰/۷۳	تأیید	مستقیم
اشتیاق تحصیلی و سبک شناختی	۳۰/۷	۰/۴۶	۰/۴۶	تأیید	مستقیم
خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی	۱۰/۱۵	۰/۴۳	۰/۴۳	تأیید	مستقیم
خودتنظیمی و سبک یادگیری	۹/۴۵	۰/۵۵	۰/۵۵	تأیید	مستقیم
اشتیاق تحصیلی و سبک یادگیری	۹/۱۳	۰/۲۹	۰/۲۹	تأیید	مستقیم

همان‌طور که ملاحظه می‌شود مدل پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است و سطح پذیرش شاخص‌ها برآورده شده است. با توجه به مقادیر شاخص‌ها در جدول (۴)، شاخص $dfX^2/2$ هرچه از مقدار ۵ کوچکتر باشد دارای برازش بهتری است. مقدار به دست آمده ۳/۸۲ که مقداری کوچکتر از ۵ باشد. بنابراین قابل قبول است. شاخص RMSEA: با توجه به اینکه مقدار به دست آمده ۰/۷۳ می‌باشد از برازش قابل قبولی برخوردار است. شاخص GFI: با توجه به اینکه مقدار به دست آمده برابر با ۰/۹۳ است بنابراین قابل قبول و مناسب است. شاخص IFI یا شاخص

اعداد معناداری (t) بین خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی ۹/۶۳، خودتنظیمی و سبک شناختی ۵/۴۷، همچنین اشتیاق تحصیلی و سبک شناختی ۱۰/۲۱ را نشان می‌دهد که چون این مقدار بزرگتر از ۱/۹۶ است؛ بنابراین تأثیر خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی؛ خودتنظیمی و سبک شناختی؛ و اشتیاق تحصیلی و سبک شناختی معنادار است. ضریب استاندارد بین خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی ۰/۴۴، خودتنظیمی و سبک شناختی ۰/۵۶، همچنین اشتیاق تحصیلی و سبک شناختی ۰/۳۸ را نشان می‌دهد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل در الگویابی معادلات ساختاری ارائه شده است.

NFI: با توجه به اینکه مقدار به دست آمده برابر با ۰/۹۱ می‌باشد. بنابراین قابل قبول و مناسب است. شاخص AGFI: با توجه به اینکه مقدار به دست آمده برابر با ۰/۹۲ و بزرگتر از ۰/۹ می‌باشد. قابل قبول و مناسب است.

برازندگی فرآینده: با توجه به اینکه مقدار به دست آمده برابر با ۰/۹۱ است، که چون بیشتر از ۰/۹ می‌باشد. قابل قبول و مناسب است. شاخص CFI یا شاخص برازش تطبیقی: یا توجه به اینکه مقدار به دست آمده برابر با ۰/۹۲ است که بزرگتر از ۰/۹ می‌باشد. بنابراین قابل قبول و مناسب است. شاخص

جدول ۴. شاخص‌های برازش برای مدل معادلات ساختاری

شاخص	کای دو / درجه آزادی	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI
مقدار محاسبه شده	۳/۸۲	۰/۰۷۳	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۲
سطح قابل قبول	< ۵	< ۰/۰۸	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰
نتیجه	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

اثر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	R ²
به اشتیاق تحصیلی از سرمایه روانشناختی	۰/۵۱**	۰/۲۷	۰/۷۸	۰/۵۴
به اشتیاق تحصیلی از سبک شناختی	۰/۴۶**	-	۰/۴۶**	۰/۸۱
به اشتیاق تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۴۳**	۰/۴۵	۰/۸۸	۰/۳۹
به اشتیاق تحصیلی از سبک یادگیری	۰/۲۹**	-	۰/۲۹**	۰/۵۵

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک‌های شناختی ویت کین بود. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که سرمایه روانشناختی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سبک‌های شناختی با ضریب مسیر (۰/۲۷) و اثر کل ۰/۷۸ اثر غیر مستقیم دارد. یافته‌های این فرضیه با پژوهشی که توسط اشرف‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) با عنوان تبیین راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری بر مبنای باورهای انگیزشی و میانجی‌گری سبک‌های یادگیری صورت گرفت. و تحلیل داده‌ها با استفاده از الگوی معادله ساختاری صورت گرفت. با توجه به این که اشتیاق تحصیلی یک سازه چند بعدی شامل بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است، بنابراین از یک سو بعد شناختی اشتیاق تحصیلی باعث می‌شود دانش‌آموزان از انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری استفاده کنند و از سوی دیگر بعد رفتاری اشتیاق تحصیلی باعث افزایش تلاش‌ها، پایداری و درخواست کمک از دیگران توسط فراگیران در برخورد با تکالیف درسی می‌شود (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۹). بعد انگیزشی اشتیاق تحصیلی نیز از طریق افزایش جذابیت محیط تحصیلی در میان دانش‌آموزان باعث می‌شود که اشتیاق شناختی آنان در چارچوب

فعالیت‌های مدرسه و علمی رشد یابد و این موضوع دانش‌آموزان را از حالات منفی نظیر خستگی و فرسودگی تحصیلی محافظت و در نهایت منجر به سرزندگی تحصیلی شود. لازمه اشتیاق تحصیلی داشتن اشتیاق عاطفی-شناختی و رفتاری نسبت به تحصیل و محیط یادگیری است. اشتیاق تحصیلی بیانگر قدرت رفتار و کیفیت عاطفی و شناختی مشارکت دانش‌آموزان در طول فعالیت برای یادگیری است. یکی از مسائل مهم برای رشد اشتیاق تحصیلی، ایجاد محیط مناسب برای تحریک و حفظ رابطه دوستانه می‌باشد، که این امر با ایجاد جو عاطفی که سرشار از تصمیم‌گیری‌های نوآورانه و مقاومت در مقابل شرایط مبهم و فشارهای محیطی دیگر می‌باشد، امکان‌پذیر است. ایجاد محیط‌های کاری و تحصیلی نوآورانه و پیچیده، البته در سطح متوسط در محیط‌های آموزشی احتمال موفقیت دانش‌پذیر را بالا می‌برد.

دانش‌آموزانی که اشتیاقی به تحصیل ندارند، معمولاً کمتر به دنبال فعالیت‌های درسی، پیگیری درس و مطالعه، نقش خود در آینده هستند؛ این دانش‌آموزان دارای اعتماد به نفس پایین و اضطراب و استرس بالایی هستند، با توجه به اهمیت اشتیاق و عملکرد این دانش‌آموزان در مدرسه و وظیفه خطیری که در آینده بر عهده دارند، لازمه موفقیت آن‌ها اشتیاق به تحصیل هست. بنابراین این مورد نیاز به توجه ویژه‌ای دارد.

یکی دیگر از یافته‌های این مطالعه این بود که؛ خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سبک‌های شناختی با ضریب مسیر (۰/۴۴) و اثر کل ۰/۸۸ اثر غیرمستقیم دارد. یافته‌های این فرضیه با نتایج پژوهش‌های خوشاب و همکاران (۱۳۹۹)، مرادی و همکاران (۱۳۹۹)، همسو می‌باشد که بیانگر اعتبار بیرونی بالای نتایج آزمون این فرضیه است. یافته‌های این فرضیه با پژوهشی که توسط آرمان (۱۳۹۹) تحت عنوان نقش واسطه‌ای ترجیحات فکری ندهرمان در تأثیر سبک‌های یادگیری کلب بر خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان صورت گرفت. و نتایج نشان داد که سبک‌های یادگیری بر ترجیحات فکری و خودتنظیمی تأثیر مستقیم و معناداری دارد. ترجیحات فکری نیز بر خودتنظیمی تأثیر مستقیم و معنادار دارد. همچنین سبک‌های یادگیری بر خودتنظیمی به‌طور غیرمستقیم و از طریق متغیر میانجی ترجیحات فکری تأثیر معنادار دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزش عالی برای آموزش و اعتلای یادگیری خودتنظیمی و سبک یادگیری صحیح به-منظور پردازش بهتر اطلاعات تلاش کند؛ همسویی دارد. ازجمله متغیرهای کمک‌کننده به فراگیر در یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های یادگیری است. تفاوت‌های فردی در یادگیری از دیرباز مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. این عقیده که تفاوت‌های افراد در یادگیری صرفاً ناشی از تفاوت‌های آن‌ها در هوش و توانایی است تا مدت‌ها در دنیای تعلیم و تربیت پذیرفته شده بود، اما بعدها تغییر یافت. دانش‌آموزان سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند، یعنی اطلاعات را از راه‌های مختلف تجزیه و تحلیل می‌کنند و یاد می‌گیرند.

پژوهش حاضر، یک مطالعه مقطعی بوده و مطالعه در این زمینه نیازمند مطالعات دقیق‌تر طولی برای تأیید روابط بین متغیرها می‌باشد و مطالعات بیشتری در این زمینه نیاز است. که این امر خود یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پراکندگی مدارس در سطح شهر و انجام مراحل اداری در سیستم آموزش و پرورش و همچنین تعطیلی مدارس به دلیل شیوع ویروس کووید ۱۹ عواملی بسیار تأثیرگذار در روند پژوهش بوده است. در عین حال با توجه به نتایج پاسخ به سؤالات پژوهش پیشنهاد می‌شود: مسئولان مدارس در خصوص پایین بودن میزان اشتیاق دانش‌آموزان، به مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی از جمله اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری توجه بیشتری کنند. بسیاری از مشکلات آموزشی از پایین بودن میزان اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نشأت می‌گیرد و در مقابل، اگر افراد اشتیاق بالایی

داشته باشند بی‌تردید نظام آموزشی نیز از اثربخشی، کارایی و در نتیجه بهره‌وری بالاتری برخوردار خواهد بود. توجه دقیق‌تر به عواملی از جمله امید، حمایت‌های اجتماعی و خانوادگی، ایجاد انگیزه در جهت تقویت خودکارآمدی و خود مدیریت و همچنین محتوای دروس، انتخاب مدرسين و روش‌های تدریس و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و رفاهی می‌تواند به ارتقای اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان کمک کند. برنامه‌ریزی درسی و طراحی برنامه‌ها و روش‌های آموزشی با سبک یادگیری به در فرایند یاددهی-یادگیری همسو باشد تا با صرف وقت و انرژی کمتر، انگیزه دانش‌آموزان افزایش یابد.

در نهایت پیشنهاد می‌شود؛ به منظور افزایش اشتیاق دانش‌آموزان شرایطی به منظور ایجاد رقابت سالم، خودمختاری و دریافت بازخورد مثبت فراهم شود. در این ارتباط، ایجاد فرصتی برای تفکر، تفحص، تحقیق، انتقاد سازنده، تشویق و تقویت بهنگام، افزایش اعتماد به نفس می‌تواند کارساز باشد. راهبردهای شناختی و فراشناختی اشتیاق تحصیلی در آموزش دروس مورد توجه قرار گیرد، همچنین کلاس‌هایی در جهت ارتقاء دانش‌مدرسان به منظور بهبود مهارت‌های شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان و در نهایت ساختار محیط‌های آموزشی طراحی گردد که منجر به افزایش اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی در دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این تحقیق و مشارکت کنندگانی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

جنا آبادی، حسین، و رضوی، سکینه. (۱۳۹۲). رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و اینثارگر. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۱۷)، ۵۱-۶۴.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2013.1446>

حامدی، ارکیده، مرادی، سهیلا، ساسانیان اصل، زهرا، ترابی، محمدامین، و آرمان، حمیدرضا. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای ترجیحات فکری ندهرمان در تأثیر سبک‌های یادگیری کلب بر خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱۵(پیاپی ۳۱)، ۱۰۳-۱۱۴.

<https://sid.ir/paper/1005821/fa>

اشرفزاده شایسته، اندیشمند ویدا، و منظری، حمدالله. (۱۳۹۹). تبیین راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری بر مبنای باورهای انگیزشی و میانجی‌گری سبک‌های یادگیری. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۰، ۲۹-۲۴.

https://journals.iau.ir/article_526955.html

بریمانی، ابوالقاسم، مدانلو، یاسمن، و یوسفی، حبیب‌الله. (۱۳۹۴). رابطه بین سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی کارکنان کمیته امداد امام خمینی شرق استان مازندران. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۰، ۱۲۹-۱۴۵.

https://journals.iau.ir/article_526955.html

گل پرور، محسن، و میرزایی، زینت. (۱۳۹۵). الگوی ساختاری تأثیر سرمایه روانشناختی بر موفقیت مسیر شغلی با توجه به نقش میانجی تعهد و رضایت. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۲(۲)، ۸۱-۹۴.

<https://dori.net/dor/20.1001.1.24764248.1395.2.2.7.0>

References

- Abdi, A., & Zandipayam, A. (2019). Prediction of academic performance based on dimensions of academic identity and flourishing among students of the University of Medical Sciences. *JMED*, 12(35), 19-26. URL: <http://zums.ac.ir/edujournal/article-1-1167-fa.html> [In Persian]
- Adeli Khatri, H. (2016). Investigating the impact of psychological capital on the work-life balance of employees with the mediating role of job satisfaction of Isfahan Social Security Organization employees. The second national conference on strategic service management 2016. <https://civilica.com/doc/748848> [In Persian]

- Ashrafzadeh Shayesteh, A., Vida, M., & Manzari, H. (2020). Explaining the cognitive and metacognitive strategies of students with learning disabilities based on motivational beliefs and mediating learning styles. *Journal of Disability Studies*, 10, 24-24. [In Persian] <http://jdisabilstud.org/article--۱۲۴۴-fa.html>
- Ashrafzadeh, S., Andishmand, V., & Manzari, H. (2020). Explaining the cognitive and metacognitive strategies of students with learning disabilities based on motivational beliefs and mediation of learning styles. *MEJDS*, 10, 24-24. URL: <http://jdisabilstud.org/article-1-1244-fa.html> [In Persian]
- Bahmaei, J., Mostatab, R., Shomalinejad, M., Maleki, A., & Mobasheri, F. (2019). Evaluation of academic vitality and motivation of students based on their perception of the learning environment in Abadan School of Medical Sciences, Iran in 2018. *Journal of Health Research in Community*, 5(2), 31-40. URL: <http://jhc.mazums.ac.ir/article-1-419-fa.html> [In Persian]
- Berimani, A., Modanlou, Y., & Yousefi, H. (2015). The relationship between psychological capital and job satisfaction among employees of the Imam Khomeini Relief Committee in East Mazandaran Province. *Educational Research Journal*, 10, 129-145. [In Persian] https://journals.iau.ir/article_526955.html
- Farajzadeh, P., Ghazanfari, A., Charami, M., & Sharifi, T. (2020). A comparison on the effectiveness of training psychological capitals and emotional self-regulation on the psychological flexibility of teacher students with low academic eagerness. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 63(Special Psychology), 1-15. <https://doi:10.22038/mjms.2020.15645> [In Persian]
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction: Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109-130. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Ghaffari, K., Davoodi, H., Yasbolaghi Sharahi, B., Ghazanfari Nejad, B., & Mehrabi, E. (2020). The effectiveness of positive psychology-based filial therapy on motivational self-regulation, educational engagement, and vivacity of female students.

- Journal of School Psychology*, 9(2), 84-107. <https://doi.org/10.22098/jsp.2020.942> [In Persian]
- Golparvar, M., & Mirzaei, Z. (2016). The structural model of the impact of psychological capital on career success with regard to the mediating role of commitment and satisfaction. *Positive Psychology Research Journal*, 2(2), 81-94. [In Persian] <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24764248.1395.2.2.7.0>
- Hamed, O., Moradi, S., Sasaniyan ASL, Z., Torabi, M. A., & Arman, H. R. (2020). The mediating role of epistemological beliefs in the effect of Kolb's learning styles on self-regulated learning among students. *New Approaches in Educational Administration*, 15(1), 103-114. [In Persian] <https://sid.ir/paper/1005821/fa>
- Ho, H. C. Y., & Chan, Y. C. (2022). The Impact of Psychological Capital on Well-Being of Social Workers: A Mixed-Methods Investigation. *Social work*, 67(3), 228-238. <https://doi.org/10.1093/sw/swac020>
- Jenaabadi, H., & Razavi, S. (2013). The relationship between self-efficacy and emotional intelligence with academic success among martyr and veteran students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 10(17), 51-64. [In Persian]. <https://doi.org/10.22111/jeps.2013.1446>
- Khoshab, S., Towhidi, A., & Tashk, A. (2020). The effects of self-regulation learning strategies training on academic buoyancy and academic achievement in female students with academic problems. *MEJDS*, 10, 137-137. URL: <http://jdisabilstud.org/article-1-2027-fa.html> [In Persian]
- Le Pendeven, B., Bardon, T., & Manigart, S. (2022). Explaining academic interest in crowdfunding as a research topic. *British Journal of Management*, 33(1), 9-25. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12486>
- Luthans, F., & Broad, J. D. (2022). Positive psychological capital to help combat the mental health fallout from the pandemic and VUCA environment. *Organizational dynamics*, 51(2), 100817. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100817>
- Moradi, A., Babaei, A., & Karami, J. (2020). The role of emotional self-regulation and behavioral procrastination in anticipation of students' school engagement. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(14), 57-71. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2019.15259.1695> [In Persian]
- Schunk, D. H. (2023). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 75-99). Routledge.
- Shafiei, Z., Sajadian, I., & Nadi, M. A. (2020). Effectiveness of schema therapy on academic vitality, academic self-regulation, and academic engagement of the students. *Journal of Psychological Science*, 19(93), 1175-1184. URL: <http://psychologicalscience.ir/article-1-370-fa.html> [In Persian]
- Soltani Benavandi, E., & Askarizadeh, G. (2020). The mediating role of critical thinking between family flexibility and mindfulness with academic buoyancy. *Iranian Journal of Medical Education*, 20, 116-126. URL: <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-5045-fa.html> [In Persian]
- Turliuc, M. N., & Candel, O. S. (2022). The relationship between psychological capital and mental health during the Covid-19 pandemic: A longitudinal mediation model. *Journal of health psychology*, 27(8), 1913-1925. <https://doi.org/10.1177/13591053211012771>
- Wong, I. A., Lin, Z., & Kou, I. E. (2023). Restoring hope and optimism through staycation programs: An application of psychological capital theory. *Journal of Sustainable Tourism*, 31(1), 91-110. <http://dx.doi.org/10.1080/09669582.2021.1970172>
- Zimmerman, B. J. (2023). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Routledge.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (2023). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 181-199). Routledge.