



The Structural Model of Motivational Climate Impact on Student-Teachers' Academic Engagement: The Mediating Role of Self-Regulated Learning and Academic Buoyancy

Hemin Khezriazar ^{*1} , Rasoul Pourmand ² , Sahand Parnian ³ 

1. *Corresponding author, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran.* E-mail: h.khezriazar@cfu.ac.ir
2. *Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.* E-mail: r.pourmand@cfu.ac.ir
3. *B.A. in Educational Sciences, teacher at the Ministry of Education, Urmia, Iran.* E-mail: Sahand.parnian@gmail.com

ORCID

Hemin Khezriazar  <http://orcid.org/0000-0002-3877-9967>
 Rasoul pourmand  <http://orcid.org/0009-0002-7446-6949>
 Sahand Parnian  <http://orcid.org/0009-0006-7411-6200>

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Academic Buoyancy
Academic Engagement
Mastery Motivational Climate
Performance Motivational Climate
Self-Regulated Learning

Background and Objectives: In the process of teacher student education, academic engagement, as an indicator of their motivation and commitment in learning activities, plays a pivotal role in shaping their future professional competence and facilitating their educational productivity. Therefore, this study aimed to determine the effect of motivational climate on teacher students' academic engagement with the mediating role of self-regulated learning and academic buoyancy. **Methods:** This correlational-descriptive study employed a structural equation modeling approach. The statistical population consisted of all teacher students at Farhangian University in West Azerbaijan Province, Iran. A sample of 223 participants was selected through multistage cluster sampling. Data were collected using the Perceived Motivational Climate Questionnaire (Stornes et al., 2008), Academic Buoyancy Questionnaire (Hossein Chari & Dehghani-Zadeh, 2012), Self-Regulated Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990), and Academic Engagement Inventory (Reeve, 2013). For data analysis, structural equation modeling (SEM) was utilized using the AMOS software. **Findings:** The results revealed significant positive direct effects of mastery motivational climate, self-regulated learning, and academic buoyancy on academic engagement. Both mastery motivational climate and self-regulated learning demonstrated significant positive direct effects on academic buoyancy. Additionally, mastery motivational climate showed a significant positive direct effect on self-regulated learning. The mediating role of self-regulated learning and academic buoyancy in the effect of mastery motivational climate on academic engagement was positive and significant. **Conclusion:** The findings of this study underscore the fundamental role of a mastery motivational climate in enhancing the learning processes of student-teachers. The results demonstrate that establishing educational environments centered on competence development and personal growth directly contributes to increased academic engagement. Furthermore, such environments indirectly promote engagement by strengthening self-regulatory learning strategies and enhancing academic buoyancy.

Cite this Article: Khezriazar, H., Pourmand, R., & Parnian, S. (2026). The Structural Model of Motivational Climate Impact on Student-Teachers' Academic Engagement: The Mediating Role of Self-Regulated Learning and Academic Buoyancy. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract

Introduction

Academic engagement among student teachers is a pivotal construct in educational research, directly influencing their professional competence and the future efficacy of the national education system. Defined as the sustained willingness, active participation, and cognitive effort learners invest in academic activities (Fredricks et al., 2004; Zhang & Zhang, 2024), engagement reflects intrinsic motivation and commitment to scholastic excellence. According to Reeve and Tseng's (2011) quadripartite model, engagement comprises behavioral (effort and persistence), cognitive (use of metacognitive strategies), emotional (positive affect and interest), and agentic (constructive contribution to the learning flow) dimensions. Despite its recognized importance, the specific mechanisms through which contextual factors translate into sustained engagement remain underexplored, particularly in teacher-training contexts. This study addresses this gap by investigating the mediating roles of self-regulated learning (SRL) and Academic Buoyancy in the relationship between perceived motivational climate and academic engagement.

Research Question(s)

The primary research question is: Does perceived motivational climate (mastery vs. performance) significantly predict academic engagement among student teachers, both directly and indirectly, through the sequential mediation of self-regulated learning and academic Academic Buoyancy? To answer this, four hypotheses were formulated: (H1) Mastery climate has a direct and indirect positive effect on engagement via SRL and Academic Buoyancy; (H2) Performance climate has an indirect negative effect on engagement via SRL and Academic Buoyancy; (H3) SRL has a direct and indirect positive effect on engagement via Academic Buoyancy; and (H4) Academic Buoyancy has a direct positive effect on engagement.

Literature Review

Academic Academic Buoyancy, conceptualized by Martin and Marsh (2008), refers to students' capacity to constructively navigate academic setbacks, such as poor grades or high-pressure evaluations, by fostering problem-solving over emotional reactivity. This active resilience is empirically linked to heightened persistence and deeper learning (Yang & Liang, 2025). Similarly, self-regulated learning—defined as the dynamic, goal-oriented management of cognitions, behaviors, and emotions during study (Zimmerman, 2002)—is a robust predictor of academic success and engagement. Students proficient in SRL exhibit superior academic performance and lower dropout rates (Schneider & Preckel, 2017). The theoretical underpinning of motivational climate stems from Achievement Goal Theory (Ames, 1992). A mastery climate emphasizes self-improvement, effort, and task mastery, fostering intrinsic motivation and adaptive outcomes like SRL (Fu et al., 2024). Conversely, a performance climate prioritizes normative comparison and competition, often correlating with maladaptive patterns such as anxiety and disengagement. While prior research confirms the bivariate correlations between these variables, the integrative pathway—how classroom climate catalyzes SRL and Academic Buoyancy to ultimately shape engagement—lacks rigorous empirical testing in higher education, particularly within teacher-training institutions.

:

Methodology

This descriptive-correlational study utilized structural equation modeling (SEM) and is applied in purpose. The statistical population comprised 4,800 student teachers at Farhangian University of West Azerbaijan Province (Iran) during the 2024-2025 academic year. A sample of 223 participants (56.95% male; 43.05% female) was selected via multi-stage cluster sampling. Inclusion criteria were active enrollment and informed consent; exclusion criteria included incomplete questionnaires. Data collection employed validated instruments: the Perceived Motivational Climate Questionnaire (Stornes et al., 2008; 7 items), the Academic Academic Buoyancy Scale (Hossein Chari & Dehghani Zadeh, 2012; 9 items), the Self-Regulated Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990; 9 items), and the Academic Engagement Questionnaire (Reeve, 2013; 17 items covering all four sub-dimensions). All items used a 5-point Likert scale. Reliability (Cronbach's α) for all scales ranged from 0.71 to 0.91, and confirmatory factor analyses confirmed satisfactory construct validity (e.g., CFI > 0.95, RMSEA < 0.08). Data were analyzed using Pearson correlation and SEM via SPSS-24 and AMOS-24, employing the Sobel test for mediation significance.

Results

Descriptive statistics indicated normal data distribution (skewness/kurtosis < |2|) and no multicollinearity (VIF < 2). Pearson correlations revealed significant positive associations between mastery climate, SRL ($r = 0.55$), Academic Buoyancy ($r = 0.58$), and engagement ($r = 0.55$) (all $p < 0.01$). Performance climate showed a small but significant correlation with Academic Buoyancy ($r = 0.15$, $p < 0.05$) and engagement ($r = 0.18$, $p < 0.05$), but not with SRL ($r = 0.09$, $p > 0.05$). The hypothesized SEM model demonstrated excellent fit: CMIN/DF = 2.571, GFI = 0.99, AGFI = 0.93, CFI = 0.99, RMSEA = 0.084. Direct path analyses showed that mastery climate significantly positively predicted SRL ($\beta = 0.55$, $p < 0.01$), Academic Buoyancy ($\beta = 0.30$, $p < 0.01$), and engagement ($\beta = 0.23$, $p < 0.01$). SRL significantly predicted Academic Buoyancy ($\beta = 0.48$, $p < 0.01$) and engagement ($\beta = 0.25$, $p < 0.01$). Academic Buoyancy significantly predicted engagement ($\beta = 0.31$, $p < 0.01$). Conversely, performance climate did not significantly predict SRL ($\beta = -0.05$, $p > 0.05$) or Academic Buoyancy ($\beta = 0.04$, $p > 0.05$). Mediation analyses confirmed that SRL mediated the mastery climate on engagement path (indirect $\beta = 0.14$, $p < 0.01$) and the mastery climate on Academic Buoyancy path (indirect $\beta = 0.26$, $p < 0.01$). Academic Buoyancy mediated the mastery climate on engagement (indirect $\beta = 0.09$, $p < 0.01$) and SRL on engagement (indirect $\beta = 0.15$, $p < 0.01$) paths. All indirect effects for performance climate were non-significant. The model accounted for 46% of the variance in engagement, 49% in Academic Buoyancy, and 30% in SRL.

Discussion

The strong alignment of the findings of this research with self-Determination theory (Deci & Ryan, 2000) and achievement goal theory is observed. A mastery-oriented climate satisfies students' basic psychological needs for autonomy and competence, thereby activating self-regulatory processes and fostering the psychological energy (Academic Buoyancy) necessary for sustained, deep engagement. The significant mediation indicates that mastery climate by equipping students with regulatory skills and resilience, highlighting the sequential cognitive-motivational cascade from context to behavior. The non-confirmation of H2 was unexpected and contradicts some prior findings (e.g., Fu et

al., 2024). This effect suggests that in this specific Iranian teacher-training context, a performance climate may be perceived as a benign normative reality rather than a threatening evaluative pressure. It is plausible that strong external motivators—such as familial expectations or the instrumental necessity of obtaining a teaching degree—overshadow the deleterious effects of classroom competition. Alternatively, the sample may demonstrate a high tolerance for performance cues without internalizing them as detrimental to self-regulation. These findings underscore that contextual influences are culturally and contextually contingent.

Conclusion

This study confirms that mastery motivational climate, SRL, and academic Academic Buoyancy are pivotal drivers of academic engagement among student teachers, with SRL and Academic Buoyancy serving as critical psychological conduits. Practically, it is imperative for teacher-educators to pivot from normative competition toward mastery-oriented pedagogies, emphasizing descriptive feedback, formative assessments, and challenge-based tasks. Moreover, embedding explicit SRL strategy training (e.g., goal-setting, self-monitoring) into the curriculum, alongside fostering supportive psychosocial environments, can systematically enhance academic Academic Buoyancy and engagement.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors have complied with all ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and all of them confirm this.

Author Contributions

The conceptualization of the original idea and the writing of the manuscript, along with the statistical data analysis, interpretation of the findings and results, preparation of the initial draft, supervision of the research stages, and finalization of the article, were carried out by Hemin Khezriazar. Rasoul Pourmand was responsible for the review and verification of the results, as well as the revision, critical review, and enhancement of the manuscript. Sahand Parnian conducted the data collection and participated in the review and editing of the article. All authors have read and approved the final published version of the manuscript.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Conflict of Interest

“The authors declare no conflict of interest.”

Acknowledgements

We are deeply grateful to the administration of Farhangian University of West Azerbaijan Province, and to the professors and student teachers who accompanied and supported us throughout the research process.

.

مدل ساختاری تأثیر جو انگیزشی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان: نقش میانجی

یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی

هیمن خضری آذر^{۱*}، رسول پورمند^۲، سهند پرنیان^۳

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: h.khezriazar@cfu.ac.ir

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: r.pourmand@cfu.ac.ir

۳. کارشناسی امور تربیتی، معلم آموزش و پرورش، ارومیه، ایران. رایانامه: Sahand.parnian@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: در فرآیند تربیت دانشجو معلمان، درگیری تحصیلی که نشانگر انگیزه و تعهد در فعالیت‌های یادگیری است، نقشی محوری در شکل‌گیری شایستگی حرفه‌ای آینده و تسهیل بهره‌وری آموزشی آنان ایفا می‌کند. بنابر این، هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین تأثیر جو انگیزشی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان با نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی بود. **روش‌ها:** روش تحقیق، توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی بودند که ۲۲۳ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسشنامه جو انگیزشی اداراک شده استورنز و همکاران (۲۰۰۸)، سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزار ایموس استفاده گردید. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد اثر مستقیم جو انگیزشی تبحری، یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود. جو انگیزشی تبحری و یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنی‌دار دارند. اثر مستقیم جو انگیزشی تبحری بر یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنی‌دار بود. نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی در تأثیر جو انگیزشی تبحری بر درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش بر نقش محوری جو انگیزشی تبحری در تقویت فرآیندهای یادگیری دانشجو معلمان تأکید می‌نماید. ایجاد محیط‌های آموزشی مبتنی بر توسعه شایستگی و رشد فردی، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق تقویت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و افزایش سرزندگی تحصیلی، منجر به ارتقای سطح درگیری تحصیلی دانشجو معلمان می‌شود.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

جو انگیزشی تبحری
جو انگیزشی عملکردی
درگیری تحصیلی
سرزندگی تحصیلی
یادگیری خودتنظیمی

استناد به این مقاله: خضری آذر، هیمن، پورمند، رسول، و پرنیان، سهند. (۱۴۰۳). مدل ساختاری تأثیر جو انگیزشی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان: نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۰(۱۸)، ۱-۱۶.

مقدمه

اهمیت درگیری تحصیلی دانشجو معلمان به دلیل تأثیرگذاری بر آینده شغلی آنان و آموزش و پرورش کشور بر کسی پوشیده نیست. درگیری تحصیلی دانشجو معلمان در فرآیند آموزشی، نقش مهمی در شکل‌دهی موفقیت تحصیلی ایفا می‌کند (Wu et al., 2024; Liu et al., 2024). درگیری تحصیلی به تمایل و اشتیاق یادگیرندگان برای یادگیری، مشارکت فعال در فعالیت‌های مختلف یادگیری، تداوم در تفکر و تلاش برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی اشاره دارد (Fredricks et al., 2004; Wang, 2017; Zhang & Zhang, 2024). این سازه بیانگر میزان انگیزش یادگیرندگان برای یادگیری و تعهد آن‌ها به عملکرد مطلوب در فرآیند تحصیل است (González et al., 2015; Schaufeli, 2017; Green and Rizwan, 2024).

مطابق با مدل چهار بعدی Reeve & Tseng (2011) درگیری تحصیلی در چهار بعد رفتاری^۱، درگیری شناختی^۲، درگیری عاطفی^۳ و درگیری عاملیتی^۴ دسته‌بندی می‌شود. درگیری رفتاری به فعالیت‌های قابل مشاهده یادگیرندگان در فرآیند یادگیری از قبیل پایداری، تلاش و توجه اشاره دارد. یادگیرندگان دارای درگیری رفتاری بالا، در کلاس درس با دقت گوش می‌دهند، به قوانین پایبند هستند و تکالیف خود را به موقع انجام می‌دهند (Maroco et al., 2016). درگیری شناختی به استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی توسط یادگیرندگان مربوط می‌شود (Reeve & Tseng, 2011; Reeve & Shin, 2020). این یادگیرندگان درک خود را به چالش می‌کشند، درباره آموخته‌های خود خارج از محیط مدرسه گفت‌وگو می‌کنند و می‌کوشند تا دانش خود را در حوزه‌های مختلف یکپارچه سازند (Maroco et al., 2016). درگیری عاطفی بر جنبه‌های هیجانی تمرکز دارد و شامل علاقه، ارزش‌گذاری و هیجانات مثبت مرتبط با انجام تکالیف است که به تسهیل درگیری دانش‌آموز کمک می‌کند (Soininen et al., 2023). یادگیرندگان با درگیری عاطفی بالا، از حضور در مدرسه لذت برده و کلاس‌ها را محیطی جذاب و برانگیزاننده می‌دانند (Sinval et al., 2021). درگیری عاملیتی به مشارکت سازنده و فعال یادگیرنده در فرآیند یادگیری اشاره دارد. چنین یادگیرندگانی به ارائه پیشنهاد می‌پردازند، تمایلات و اولویت‌های خود را بیان می‌کنند و در فعالیت‌ها مشارکت جدی دارند. آنان اهدافی برای خود تعیین می‌کنند، درباره علایقشان گفت‌وگو می‌کنند و به دنبال یافتن راه‌هایی برای بهبود فرآیند یادگیری خود هستند (Reeve & Tseng, 2011; Reeve & Shin, 2020).

بنابراین، درگیری تحصیلی به عنوان یک سازه کلیدی در آموزش موجب افزایش مشارکت در فعالیت‌های آموزشی (Loscalzo & Giannini, 2019)، پیشگیری از افت تحصیلی (Lei et al., 2018) و ارتقای بهزیستی روانشناختی (Tayama et al., 2018; Hiver, 2024) می‌شود. این سازه با متغیرهای مثبت دیگری همچون عملکرد تحصیلی (Kwon et al., 2018)، رضایت از تحصیل (Šverko & Babarović, 2019)، گرایش به یادگیری، تنظیم هیجان و احساس شایستگی تحصیلی (Alonso-Tapia et al., 2023; Shi et al., 2023) نیز مرتبط است. براین اساس، درگیری تحصیلی به عنوان شاخصی مهم برای کیفیت یادگیری و نشان‌دهنده انگیزش دانش‌آموزان برای تلاش در تحصیل در نظر گرفته می‌شود (Schaufeli, 2017; Zhao et al., 2021). در سال‌های اخیر، رویکرد پژوهش‌ها به درگیری تحصیلی از نگرشی تک‌بعدی به دیدگاهی جامع و چندبعدی تحول یافته است (Alonso-Tapia et al., 2023; Yang & Liang, 2024). این گذار، لزوم توجه همزمان به مجموعه‌ای از عوامل فردی، محیطی و روان‌شناختی را برای پیش‌بینی دقیق‌تر و علمی‌تر این سازه پررنگ می‌سازد. یک رویکرد چندبعدی و تلفیقی، امکان درک تعامل‌های پیچیده بین این عوامل و دستیابی به درکی عمیق‌تر از درگیری تحصیلی را فراهم می‌کند. بنابراین، مدل‌های پژوهشی نوین ملزم به

1 behavioral engagement

2 cognitive engagement

3 emotional conflict

4 agentic engagement

بررسی نظام‌مند و تلفیقی این عوامل هستند. در این راستا، پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این ضرورت، به بررسی تأثیر جو انگیزشی بر درگیری تحصیلی با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی می‌پردازد.

سرزندگی تحصیلی به توانایی یادگیرندگان در رویارویی سازنده و مدیریت مؤثر چالش‌ها، موانع و فشارهای محیط تحصیلی اطلاق می‌شود (Martin & Marsh, 2008; Putwain & Wood, 2023). سرزندگی تحصیلی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا در برابر عوامل استرس‌زای تحصیلی مقاومت کنند و چالش‌های پیش رو را به شیوه‌ای مثبت پشت سر بگذارند (Collie et al., 2017; Jia, Y., & Cheng, 2022). از جمله این چالش‌ها می‌توان به دریافت بازخورد منفی، کسب نمرات پایین، کاهش موقت انگیزه و مشارکت، مشکلات در تعامل با همسالان و اساتید، و همچنین فشار ناشی از آزمون‌ها و ارزیابی‌ها اشاره کرد (Martin & Marsh, 2009; Martin, 2013). همچنین، سرزندگی تحصیلی صرفاً به معنای تاب‌آوری در برابر مشکلات نیست، بلکه فرآیندی فعال برای توسعه نقاط قوت شخصی از طریق تمرکز بر حل مسأله به جای واکنش هیجانی در قبال شکست‌ها و ناکامی‌های آموزشی است (Martin, 2014).

مطالعات متعددی نشان می‌دهند یادگیرندگانی که می‌توانند با چالش‌های متداول تحصیلی مانند تکالیف دشوار یا کاهش نمرات به گونه‌ای مؤثر مقابله کنند، عملکرد بهتری از خود نشان داده و در مسیر موفقیت تحصیلی قرار می‌گیرند (Collie et al., 2015; Martin, 2014). در همین راستا، یادگیرندگان با سرزندگی تحصیلی بالاتر، نه تنها در مواجهه با مشکلات یادگیری کارآمدتر عمل می‌کنند، بلکه معمولاً پشتکار و انرژی بیشتری برای دستیابی به اهداف آموزشی خود صرف می‌نمایند (Yang & Liang, 2025). علاوه بر این، همبستگی مثبت و معنی‌دار بین سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در ادبیات پژوهشی به‌طور گسترده‌ای مستند شده است. این ارتباط در مقاطع مختلف تحصیلی، از جمله در میان دانش‌آموزان (Bostwick et al., 2022) و دانشجویان (Fatimah & Suharsono, 2025؛ سادات و ستایشی اظه‌ری، ۱۳۹۸) تأیید گردیده است. علاوه بر این، پژوهش‌های اخیر نقش میانجی سرزندگی تحصیلی را برجسته و آن را به عنوان سازوکاری محوری معرفی می‌کنند که از طریق آن، عوامل زمینه‌ای مانند جو کلاس درس به افزایش درگیری تحصیلی می‌انجامد (Yang & Liang, 2025). همچنین، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که سرزندگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری درگیری تحصیلی به بهبود پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود (Han & Eerdemutu, 2025; Putwain & Wood, 2023). این یافته‌ها بر اهمیت سرزندگی تحصیلی به عنوان عاملی مهم در حفظ انگیزه و تداوم تعهد تحصیلی یادگیرندگان تأکید می‌ورزند و لزوم توجه ویژه به این متغیر در فرآیندهای آموزشی را خاطرنشان می‌سازد.

یادگیری خودتنظیمی به عنوان یکی دیگر از عوامل محوری در دستیابی به اهداف تحصیلی، همواره در کانون توجه پژوهش‌های آموزشی قرار داشته است (De Boer, 2013) و برای تداوم درگیری تحصیلی ضروری می‌باشد (Estévez et al., 2021; Obeng et al., 2025). یادگیری خودتنظیمی به فرآیندهای فعال و هدفمندی اشاره دارد که دانشجویان از طریق آن‌ها با مدیریت مطالعه، یادگیری و مشارکت تحصیلی نقش اصلی را در مسیر آموزشی خود ایفا می‌کنند (Panadero, 2017; Zimmerman, 2002). یادگیری خودتنظیمی به عنوان فرآیندی پویا در نظر گرفته می‌شود که شامل فعال‌سازی و تداوم شناخت‌ها، هیجانات و رفتارهایی است که به صورت نظام‌مند در جهت تحقق اهداف شخصی جهت‌گیری شده‌اند (Zimmerman & Schunk, 2011; Theobald, 2021). در این چارچوب، دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بهره می‌برند، با مدیریت مؤلفه‌های مختلف یادگیری از جمله شناخت، انگیزه، رفتار و همچنین بافت اجتماعی-آموزشی، روند یادگیری خود را هدایت و اهداف تحصیلی را پیگیری می‌کنند (Boekaerts & Corno, 2005; Pintrich & Zusho, 2007; Wolters & Brady, 2021). (۱۴۰۱).

بنابر این، یادگیری خودتنظیمی نقش محوری در فرآیند یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند، زیرا دانشجویان با به‌کارگیری این فرآیند، کنترل و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند (Zimmerman, 2002; Jansen et al., 2019).

اهمیت یادگیری خودتنظیمی در محیط دانشگاه به دلیل ضرورت خودسازمان‌دهی دانشجویان در مدیریت فرآیند مطالعه، دوچندان می‌شود (Broadbent & Poon, 2015; Broadbent, 2017). دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری

خودتنظیمی استفاده می‌کنند، از مزایای متعددی از جمله عملکرد تحصیلی بالاتر (Schneider & Preckel, 2017)، رضایت بیشتر از تحصیل (Liborius et al., 2019)، سازگاری موفقیت‌آمیز با محیط دانشگاه (Park et al., 2022) و کاهش خطر ترک تحصیل (Lowe & Cook, 2003) بهره می‌برند. با این وجود، تسلط بر این مهارت برای بسیاری از دانشجویان با دشواری همراه است (Peverly et al., 2003; Theobald, 2021). یافته‌های پژوهشی حاکی از تأثیر مثبت و معنادار راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی است. این راهبردها از یک سو، به صورت مستقیم سبب افزایش سرزندگی تحصیلی می‌شوند (Shakerinasab et al., 2023) و از سوی دیگر، به عنوان یک پیش‌بین نیرومند، سطح درگیری تحصیلی دانشجویان را ارتقا می‌بخشد (Park & Kim, 2022; Zhao, 2023; Xu et al., 2024; Obeng et al., 2025). همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یادگیری خودتنظیمی می‌تواند از مسیرهای غیرمستقیم نیز بر درگیری تحصیلی تأثیر بگذارد. برای نمونه، این راهبردها با تقویت خودکارآمدی یادگیرندگان (Xu et al., 2024)، بستر شناختی-انگیزشی لازم برای درگیری عمیق‌تر را فراهم می‌آورند. همچنین، افزایش سرزندگی تحصیلی ناشی از خودتنظیمی (Yang & Liang, 2025; Fatimah & Suharsono, 2025) خود می‌تواند به عنوان یک واسطه مثبت، سطح درگیری تحصیلی را افزایش دهد. در مجموع، این شواهد، جایگاه یادگیری خودتنظیمی را به عنوان یک عامل محوری در تبیین و پیش‌بینی درگیری تحصیلی تثبیت می‌نماید، که ضرورت توجه به آن را در مدل‌های آموزشی برجسته می‌سازد.

با این حال، کاربست پایدار و مؤثر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خود تابعی از سطح انگیزش یادگیرندگان است؛ انگیزشی که تنها برآمده از فرآیندهای درون فردی و باورهای شخصی نیست، بلکه از فرآیندهای بین فردی در بستر تعاملات کلاس درس و به طور مشخص، توسط کیفیت روابط استاد و دانشجو شکل می‌گیرد (Reeve & Jang, 2006). برای درک بهتر بعد بین فردی انگیزش یادگیرندگان، پژوهشگران بر عواملی تمرکز کرده‌اند که در محیط‌های آموزشی بر انگیزش تأثیر می‌گذارند؛ از جمله این عوامل می‌توان به تلاش‌ها و باورهای اساتید و ویژگی‌های کلاس درس اشاره کرد (Reeve, 2009; Reeve & Cheon, 2021; Alqassab & Leon, 2024; Reeve, 2009; Reeve & Cheon, 2021; Alqassab & Leon, 2024). در این راستا، نظریه جو انگیزشی چگونگی تأثیر ادراکات دانشجویان از باورهای اساتید بر پیامدهای تحصیلی را توضیح می‌دهد. این نظریه همچنین به تنوع درک و تفسیر یادگیرندگان از حمایت‌های انگیزشی محیط یادگیری در سطح فردی و گروهی اذعان دارد (Robinson, 2023; Kim et al., 2024).

منظور از جو انگیزشی، ادراک جمعی دانشجویان از اهداف و مقاصد انگیزشی اساتید و هم‌کلاسی‌ها است (Stornes et al., 2008). این جو که عمدتاً توسط معلمان و اساتید ایجاد و تقویت می‌شود (Chu & Zhang, 2018; Chen et al., 2020)، در دو نوع متضاد جو انگیزشی تبحری و جو انگیزشی عملکردی مفهوم‌سازی می‌شود. در جو انگیزشی تبحری، موفقیت و شکست براساس معیارهای پیشرفت فردی سنجیده می‌شوند و بر بهبود مستمر مهارت‌ها و توانمندی‌های یادگیرندگان از طریق تلاش تأکید می‌گردد (Ames, 1992; Kaplan et al., 2002). چنین جوی با تسهیل انگیزش درونی و تقویت تمرکز بر پیشرفت فردی و همکاری، به پیامدهای سازگارانه و مثبتی مانند یادگیری خودتنظیمی (Fu et al., 2024; Abello et al., 2022) و درگیری تحصیلی عمیق‌تر (Maro & Roberts, 2012; Brown & Fry, 2014; Zheng et al., 2023; Fu et al., 2024) منجر می‌شود. در مقابل، جو انگیزشی عملکردی حاکم بر محیط‌هایی است که در آن‌ها موفقیت براساس مقایسه اجتماعی و رقابت با دیگران تعریف می‌شود و احساس شایستگی از طریق برتری نسبت به هم‌کلاسی‌ها به دست می‌آید (Ames, 1992; Maro & Roberts, 2012). در چنین جوی، توجه یادگیرندگان به جای تسلط بر مطالب و پیشرفت فردی، به شکست دادن رقبا و نمایش توانایی‌های خود معطوف می‌شود (Maro & Roberts, 2012)، که معمولاً با پیامدهای ناسازگارانه از قبیل تشدید اضطراب و کاهش درگیری تحصیلی همراه است (Gjesdal et al., 2019; Fu et al., 2024).

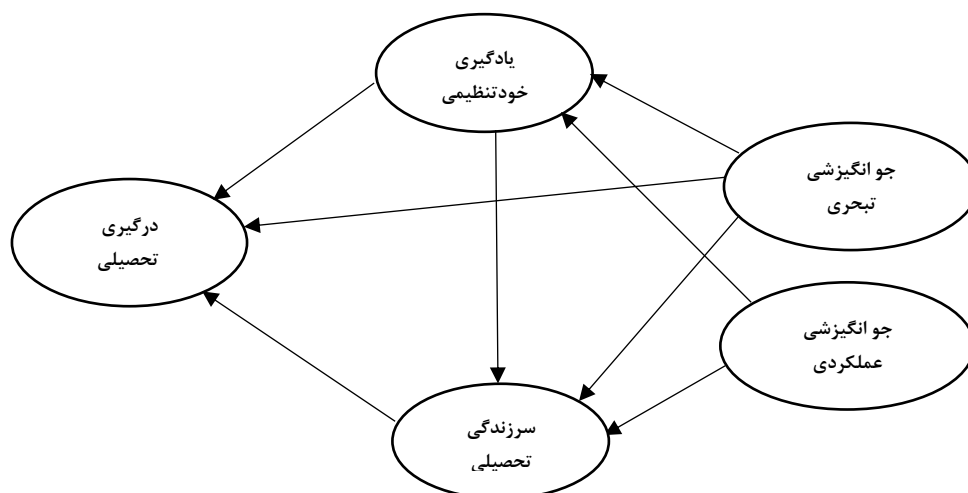
در مجموع، در فرآیند تربیت دانشجو معلمان، درگیری تحصیلی که نشانگر انگیزه و تعهد در فعالیت‌های یادگیری است، نقشی محوری در شکل‌گیری شایستگی حرفه‌ای آینده و تسهیل بهره‌وری آموزشی آنان ایفا می‌کند. در این میان، جو انگیزشی که از طریق تعاملات بین فردی به ویژه رابطه استاد و دانشجو، انگیزه یادگیری را شکل می‌دهد، بستر اساسی برای افزایش درگیری تحصیلی را فراهم می‌سازد. این رابطه به خودی خود برای درگیری مستمر آموزشی کافی نیست و نیازمند وجود مکانیسم‌های روان‌شناختی واسطه‌ای است. در این چارچوب، یادگیری خودتنظیمی با توانمندسازی دانشجو معلمان در مدیریت فرآیند یادگیری، و سرزندگی تحصیلی با تقویت توانایی مقابله سازنده با چالش‌ها، به عنوان حلقه‌های واسط ضروری برای تبدیل انگیزه به رفتارهای آموزشی پایدار عمل می‌کنند. بنابر این، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا جو انگیزشی (تبحری و عملکردی) بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی تأثیر دارد؟ برای بررسی این موضوع، فرضیه‌های زیر در چارچوب مدل مفهومی پژوهش (شکل ۱) تدوین شده‌اند:

فرضیه ۱: جو انگیزشی تبحری به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان تأثیر مثبت دارد.

فرضیه ۲: جو انگیزشی عملکردی به طور غیرمستقیم از طریق یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان تأثیر منفی دارد.

فرضیه ۳: یادگیری خودتنظیمی به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان تأثیر مثبت دارد.

فرضیه ۴: سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان تأثیر مستقیم مثبت دارد.



شکل ۱. مدل فرضی پژوهش

روش شناسی

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری و به لحاظ هدف، از نوع کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی به تعداد ۴۸۰۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند. بنابر این، ۲۲۳ نفر از دانشجو معلمان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای در پژوهش شرکت کردند که از این تعداد ۱۲۷ نفر پسر (۵۶/۹۵٪) و ۹۶ نفر (۴۳/۰۵٪) دختر بودند. ملاک‌های ورود به پژوهش اشتغال به تحصیل در واحدهای دانشگاه فرهنگیان و رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش بود و معیارهای خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به همکاری از سوی دانشجو معلمان و وجود پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص بود. در نهایت جهت تجزیه و تحلیل

داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و روش مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزار SPSS-24 و AMOS-24 استفاده شد. ابزارهای گردآوری داده‌های پژوهش پرسشنامه بود.

جهت اندازه‌گیری جو انگیزشی ادراک شده از پرسشنامه تدوین شده توسط Stornes و همکاران (2008) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۷ گویه است که دو بعد جو انگیزشی تبحری (۴ ماده) در مقابل جو انگیزشی عملکردی (۳ ماده) در محیط‌های کلاس درس را بر اساس ادراک دانشجویان می‌سنجد. گویه‌ها در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شدند. Stornes و همکاران (2008) ضریب پایایی این پرسشنامه را برای جو انگیزشی تبحری ۰/۷۵ و برای جو انگیزشی عملکردی ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روایی پرسشنامه را تأیید کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز جهت اطمینان از روایی و پایایی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ برای جو انگیزشی تبحری ۰/۷۴ و برای جو انگیزشی عملکردی ۰/۷۱ به‌دست آمد. همچنین، جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید، مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون شده $CFI=0/98$, $AGFI=0/92$, $GFI=0/95$, $RMSEA=0/062$ به‌دست آمد که بیانگر روایی مناسب پرسشنامه است.

به منظور اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی از پرسشنامه حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۹ گویه است. گویه‌ها در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شدند. حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۳ گزارش کردند. همچنین جهت بررسی روایی درونی مقیاس، دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به‌دست آمد. همچنین، مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون شده $CFI=0/95$, $AGFI=0/91$, $GFI=0/94$, $RMSEA=0/065$ به‌دست آمد که بیانگر روایی مناسب پرسشنامه است.

جهت اندازه‌گیری یادگیری خودتنظیمی، از پرسشنامه Pintrich and De Groot (1990) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۹ گویه است گویه‌ها در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شدند. Pintrich and De Groot (1990) آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۷۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای یادگیری خودتنظیمی ۰/۸۳ به‌دست آمد. همچنین، جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید، مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون شده $CFI=0/95$, $AGFI=0/90$, $GFI=0/95$, $RMSEA=0/077$ به‌دست آمد که بیانگر روایی مناسب پرسشنامه است.

جهت اندازه‌گیری درگیری تحصیلی، از پرسشنامه ریو (۲۰۱۳) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۱۷ گویه است که چهار بعد درگیری تحصیلی شامل درگیری رفتاری (۴ گویه)، درگیری عاطفی (۴ گویه)، درگیری شناختی (۴ گویه) و عاملیت (۵ گویه) را می‌سنجد. گویه‌های این پرسشنامه بر مبنای طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از "کاملاً مخالفم" (۱) تا "کاملاً موافقم" (۵) تنظیم شدند. ریو (۲۰۱۳) پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۰، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ گزارش نموده است. همچنین، بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه را با بهره‌گیری از روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار دادند. رمضانی و خامسان (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای دیگر، با اجرای تحلیل عاملی تأییدی، بر روایی ابزار پژوهش صحه گذاشتند و ضریب پایایی آن را برای خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۳ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی مناسب این پرسشنامه است. همچنین، مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون شده $CFI=0/97$, $AGFI=0/91$, $GFI=0/94$, $RMSEA=0/074$ به‌دست آمد که بیانگر روایی مناسب پرسشنامه است.

یافته‌ها

در جدول ۱؛ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی ارائه شده است. پیش از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های مدل معادلات ساختاری بررسی شد. جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کجی و کشیدگی استفاده گردید که مقادیر چولگی و کشیدگی کمتر از ۲ نشان‌دهنده نرمال بودن داده‌ها است. پیش فرض هم‌خطی چندگانه براساس شاخص‌های عامل تورم واریانس^۱ (کمتر از ۱۰) و ضریب تحمل^۲ (کمتر از ۱ و بیشتر از ۰/۱) بررسی شد. طبق تحلیل صورت گرفته عامل تورم واریانس و ضریب تحمل به ترتیب برای متغیر جو انگیزشی تبحری ۱/۷۰۵ و ۰/۵۸۶؛ جو انگیزشی عملکردی ۱/۰۷۴ و ۰/۹۳۱، یادگیری خودتنظیمی ۱/۸۸۹ و ۰/۵۲۹ و سرزندگی تحصیلی ۱/۹۷۵ و ۰/۵۰۶ به دست آمد که بیانگر عدم هم‌خطی چندگانه است. به علاوه، پیش فرض استقلال خطاها نیز محقق شده است چرا که مقدار دوربین-واتسون محاسبه شده (۲/۰۳) در حد مطلوب بین (۱/۵-۲/۵) قرار دارد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
جو انگیزشی تبحری	۱۴/۸۹	۳/۳۴	-۰/۳۰۸	-۰/۷۴۶
جو انگیزشی عملکردی	۹/۹۵	۲/۴۶	-۰/۰۱۳	-۰/۱۵۱
یادگیری خودتنظیمی	۳۲/۱۵	۶/۲۱	-۰/۲۶۵	۰/۱۹۵
سرزندگی تحصیلی	۳۲/۶۹	۶/۱۵	-۰/۴۳۹	-۰/۰۳۷
درگیری تحصیلی	۶۵/۷۷	۱۰/۰۵	-۰/۲۵۴	۰/۰۶۱

در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است. ضریب همبستگی بین جو انگیزشی عملکردی و یادگیری خودتنظیمی معنی‌دار نیست. ضریب همبستگی جو انگیزشی عملکردی با سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنی‌دار است. ضریب همبستگی بین سایر متغیرها در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است.

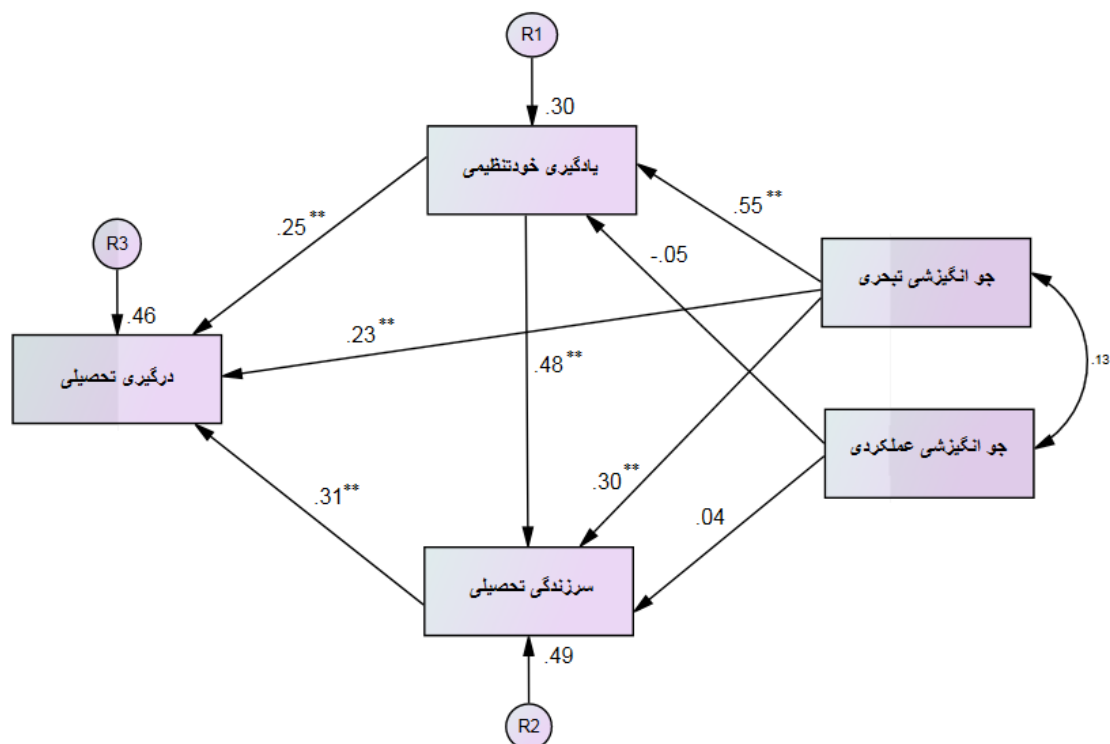
جدول ۲. ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	جو انگیزشی تبحری	جو انگیزشی عملکردی	یادگیری خودتنظیمی	سرزندگی تحصیلی	درگیری تحصیلی
جو انگیزشی تبحری	۱				
جو انگیزشی عملکردی	۰/۲۵**	۱			
یادگیری خودتنظیمی	۰/۵۵**	۰/۰۹	۱		
سرزندگی تحصیلی	۰/۵۸**	۰/۱۵*	۰/۶۵**	۱	
درگیری تحصیلی	۰/۵۵**	۰/۱۸*	۰/۵۸**	۰/۶۱**	۱

در شکل ۲ مدل آزمون شده برای فرضیه‌های پژوهش همراه با مقادیر استاندارد شده روی هر کدام از مسیرها درج شده است.

1 Variance inflation factor (VIF)

2 Tolerance



شکل ۲. مدل آزمون شده پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجو معلمان

در جدول شماره ۳؛ اثرات مستقیم، آماره تی، سطح معنی‌داری و واریانس تبیین شده متغیرهای تحقیق گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج اثرات مستقیم مدل آزمون شده پژوهش

متغیر پیش‌بین	جهت	متغیر ملاک	ضریب مسیر	آماره تی	P	واریانس تبیین شده
جو انگیزشی تبحری	<---	درگیری تحصیلی	۰/۲۳	۳/۷۹۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶
یادگیری خودتنظیمی	<---	درگیری تحصیلی	۰/۲۵	۳/۷۱۶	۰/۰۰۱	
سرزندگی تحصیلی	<---	درگیری تحصیلی	۰/۳۱	۴/۵۳۳	۰/۰۰۱	
جو انگیزشی تبحری	<---	سرزندگی تحصیلی	۰/۳۰	۵/۱۹۶	۰/۰۰۱	۰/۴۹
جو انگیزشی عملکردی	<---	سرزندگی تحصیلی	۰/۰۴	۰/۷۳۳	۰/۴۶۴	
یادگیری خودتنظیمی	<---	سرزندگی تحصیلی	۰/۴۸	۸/۳۷۱	۰/۰۰۱	
جو انگیزشی تبحری	<---	یادگیری خودتنظیمی	۰/۵۵	۹/۷۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۰
جو انگیزشی عملکردی	<---	یادگیری خودتنظیمی	-۰/۰۵	-۰/۹۳۸	۰/۳۴۸	

همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، جو انگیزشی تبحری ($\beta=0.23, p<0.01$)، یادگیری خودتنظیمی ($\beta=0.25, p<0.01$) و سرزندگی تحصیلی ($\beta=0.31, p<0.01$) بر درگیری تحصیلی تأثیر مثبت و معنی‌دار دارند. جو انگیزشی تبحری ($\beta=0.30, p<0.01$) و یادگیری خودتنظیمی ($\beta=0.48, p<0.01$) بر سرزندگی تحصیلی تأثیر مثبت و معنی‌دار دارند. تأثیر جو انگیزشی عملکردی ($\beta=0.04, p>0.05$) بر سرزندگی تحصیلی معنی‌دار نبود. جو انگیزشی تبحری ($\beta=0.55, p<0.01$) بر یادگیری خودتنظیمی تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد. تأثیر جو انگیزشی عملکردی ($\beta=-0.05, p>0.05$) بر یادگیری خودتنظیمی معنی‌دار نبود. علاوه بر این، ۴۶ درصد واریانس درگیری تحصیلی، ۴۹ درصد واریانس سرزندگی تحصیلی و ۳۰ درصد واریانس یادگیری خودتنظیمی توسط متغیرهای مدل پژوهش تبیین می‌شود.

یکی دیگر از ویژگی‌های معادلات ساختاری بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر است که از آزمون سوبل^۱ برای بررسی نتایج معناداری روابط غیرمستقیم استفاده شد. در جدول ۴؛ نتایج اثرات غیرمستقیم ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج میانجی‌گری مدل آزمون شده

پیش‌بین	میانجی	ملاک	ضریب غیرمستقیم	آماره تی	P
جو انگیزشی تبحری	یادگیری خودتنظیمی	درگیری تحصیلی	۰/۱۴	۳/۴۷۱	۰/۰۱
جو انگیزشی عملکردی	یادگیری خودتنظیمی	درگیری تحصیلی	-۰/۰۱	۰/۳۴۶	۰/۷۲۹
جو انگیزشی تبحری	یادگیری خودتنظیمی	سرزندگی تحصیلی	۰/۲۶	۶/۳۴۱	۰/۰۱
جو انگیزشی عملکردی	یادگیری خودتنظیمی	سرزندگی تحصیلی	-۰/۰۲	۰/۳۴۷	۰/۷۲۸
جو انگیزشی تبحری	سرزندگی تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۰۹	۳/۴۱۶	۰/۰۱
جو انگیزشی عملکردی	سرزندگی تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۰۱	۰/۷۲۴	۰/۴۶۹
یادگیری خودتنظیمی	سرزندگی تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۱۵	۳/۹۸۶	۰/۰۱

با توجه به جدول ۴؛ نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در تأثیر جو انگیزشی تبحری بر درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است. نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در تأثیر جو انگیزشی عملکردی بر درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی معنی‌دار نیست. نقش میانجی سرزندگی تحصیلی در تأثیر جو انگیزشی تبحری بر درگیری تحصیلی در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است. نقش میانجی سرزندگی تحصیلی در تأثیر جو انگیزشی خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است. نقش میانجی سرزندگی تحصیلی در تأثیر جو انگیزشی عملکردی بر درگیری تحصیلی معنی‌دار نیست. در جدول شماره ۵، مشخصه‌های برازندگی الگوی معادلات ساختاری یعنی مقادیر به‌دست آمده در پژوهش حاضر و حد قابل پذیرش هر یک از شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند.

جدول ۵: شاخص‌های برازش تحلیل مدل معادلات ساختاری ارتباط بین متغیرها

شاخص	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
مقدار مطلوب (پیشنهاد شده)	≥ 5	$\leq 0/9$	$\leq 0/9$	$\leq 0/9$	$\geq 0/08$
مقدار به دست آمده	۲/۵۷۱	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۹	۰/۰۸۴

نتایج شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۵ نشان می‌دهد که شاخص‌های برازش به‌دست آمده همگی در سطح مناسبی هستند و داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مدل برازش مناسبی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش جو انگیزشی در درگیری تحصیلی دانشجو معلمان با تأکید بر میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی انجام شد. نتایج معادلات ساختاری در مورد فرضیه اول نشان داد اثر مستقیم جو انگیزشی تبحری بر یادگیری خودتنظیمی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌دار است. علاوه بر این، نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی در رابطه بین جو انگیزشی تبحری و درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود. این یافته با پژوهش‌های پیشین (Fu et al., 2024; Abello et al., 2022) که بر اهمیت بافت آموزشی در شکل‌گیری یادگیری خودتنظیمی تأکید دارند، همسو است و درک بهتری از نقش محیط‌های یادگیری در تقویت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی فراهم می‌کند. مطابق با نظریه‌های انگیزشی مانند نظریه اهداف پیشرفت (Ames, 1992) و نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2000) کلاس‌های درس با جو انگیزشی تبحری انگیزش درونی یادگیرندگان را افزایش می‌دهد و آنان را ترغیب می‌کند تا از راهبردهای شناختی و فراشناختی مانند برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی عملکرد استفاده کنند. هنگامی که اساتید محیطی فراهم می‌کنند که در آن اشتباهات به

1 Sobel

عنوان جزئی طبیعی از فرآیند یادگیری پذیرفته شده و تسلط بر تکلیف بیش از رقابت مورد توجه قرار می‌گیرد، یادگیرندگان احساس امنیت و کارآمدی بیشتری می‌کنند. این احساس، زمینه روانشناختی لازم را برای فعال‌سازی فرآیندهای یادگیری خودتنظیمی فراهم می‌آورد که به نوبه خود، منجر به سرزندگی بیشتر و در نهایت درگیری تحصیلی عمیق‌تر و پایدارتر می‌شود.

نتایج در راستای فرضیه دوم پژوهش حاکی از آن بود که اثر جو انگیزشی عملکردی بر یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی معنی‌دار نیست. همچنین، نقش واسطه‌ای این دو متغیر در رابطه جو عملکردی با درگیری تحصیلی نیز تأیید نگردید. این یافته با چارچوب نظریه‌های اهداف پیشرفت (Ames, 1992; Elliot & McGregor, 2001) و خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2000) و برخی پژوهش‌های پیشین (Fu et al., 2024; Abello et al., 2022) که بر تأثیر منفی جو عملکردی بر یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی تأکید دارند، همسویی ندارد. در تبیین این ناهمخوانی می‌توان گفت این احتمال وجود دارد که علیرغم عینی بودن مؤلفه‌های رقابتی در محیط آموزشی مانند تأکید بر نمره و عملکرد برتر از دیگران، ادراک روان‌شناختی دانشجویان از این جو به عنوان یک عامل تهدیدآمیز چندان قوی نبوده است. عواملی مانند بی‌میلی به رقابت، دغدغه‌های شخصی متمایز، یا حتی کیفیت نه چندان غنی تعاملات کلاسی، می‌تواند سبب شود جوی که در ظاهر عملکردی به نظر می‌رسد، در سطح تجربه زیسته یادگیرنده، تأثیر تعیین‌کننده‌ای بر انگاره‌های انگیزشی آن‌ها نگذارد. همچنین، ممکن است عوامل اثرگذار دیگری خارج از چارچوب این مدل، سهم بزرگی در شکل‌دهی به خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی دانشجو معلمان داشته باشند. فشارهای اقتصادی-اجتماعی، انتظارات خانوادگی، یا حتی انگیزش صرفاً اجتنابی برای گذراندن واحدهای درسی می‌توانند چنان نیرومند عمل کنند که تأثیر بالقوه جو کلاس درس را تحت‌الشعاع قرار دهند یا خنثی سازند.

نتایج در رابطه با فرضیه سوم پژوهش نشان داد که یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی دانشجو معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج پژوهش (Shakerinasab et al., 2023) مطابقت دارد. مطابق با نظریه یادگیری خودتنظیمی (Zimmerman, 2000)، دانشجو معلمان با مهارت‌های بالای خودتنظیمی، توانایی مدیریت فعالانه فرآیند یادگیری خود را دارند. آن‌ها از راهبردهایی مانند هدف‌گذاری، خودنظارتی و ارزیابی مستمر استفاده می‌کنند که این فرآیندها باعث ایجاد احساس تسلط و کنترل روی یادگیری می‌شود. حس کنترل بر یادگیری، به نوبه خود انرژی، انگیزه و رضایت دانشجو معلمان را افزایش می‌دهد که این موارد همگی از عناصر اصلی سرزندگی تحصیلی هستند. علاوه بر این، از دیدگاه نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2000)، یادگیری خودتنظیمی بر برآورده کردن نیازهای بنیادین روانشناختی شامل شایستگی، خودمختاری و ارتباط تأثیرگذار است. وقتی دانشجو معلمان احساس خودمختاری در یادگیری دارند، توانایی پیشرفت خود را می‌بینند و ارتباطات معناداری برقرار می‌کنند، به احتمال بیشتری تجربه سرزندگی تحصیلی را خواهند داشت.

نتایج همچنین نشان داد که یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌های (Park, S., & Kim, 2022; Zhao & Cao, 2023; Xu et al., 2024; Obeng et al., 2025) مطابقت دارد. مطابق با نظریه یادگیری خودتنظیمی Zimmerman and Schunk (2011) یادگیرندگان خودتنظیم به‌صورت فعال از راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع بهره می‌برند. این راهبردها شامل مرور ذهنی، گسترش مفاهیم، برنامه‌ریزی دقیق، خودنظارتی، مدیریت زمان و محیط یادگیری است که همه به افزایش عمق یادگیری و پایداری در درگیری تحصیلی منجر می‌شود. در واقع، یادگیری خودتنظیمی به دانشجو معلمان این امکان را می‌دهد که با آگاهی و کنترل بیشتر، فرآیند یادگیری خود را هدایت کنند و در نتیجه مشارکت فعال‌تر و مؤثرتری در فعالیت‌های تحصیلی داشته باشند. بنابراین، یادگیری خودتنظیمی از طریق حلقه‌های بازخوردی مستمر بین مراحل هدف‌گذاری، اجرا و ارزیابی خود (Winnie & Hadwin, 1998) درگیری مداوم دانشجو معلمان با فعالیت‌های یادگیری را تضمین می‌کند. علاوه بر این، یادگیرندگان با خودتنظیمی بالا توانایی بهتری در مدیریت هیجانات منفی مانند اضطراب

دارند (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) که این موضوع از کاهش درگیری تحصیلی جلوگیری می‌کند. در نهایت خودتنظیمی با افزایش احساس خودمختاری و شایستگی (Deci & Ryan, 2000) موجب افزایش انگیزش درونی می‌شود که خود پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای درگیری تحصیلی است.

نتایج در پاسخ به فرضیه چهارم بیانگر تأثیر مثبت و معنی‌دار سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان بود. به عبارت دیگر، دانشجو معلمان با سرزندگی تحصیلی بالاتر، حضور فعال‌تر و مشارکت معنادارتری در فعالیت‌های تحصیلی خود دارند. این یافته با پژوهش‌های (Liu et al., 2024; Han & Eerdemutu, 2025; Yang & Liang, 2025; Fatimah & Suharsono, 2025) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که سرزندگی تحصیلی با افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و پرورش خلاقیت، زمینه‌ای مساعد برای مشارکت عمیق‌تر و فعال‌تر در فرآیند یادگیری فراهم می‌آورد. دانشجو معلمان سرزنده‌تر معمولاً نگرش فعال‌تری نسبت به یادگیری دارند و بیشتر به دنبال کشف ارتباطات تازه و پذیرفتن چالش‌های تحصیلی هستند. علاوه بر این، سرزندگی باعث می‌شود فرد با انرژی و انگیزه بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی حضور پیدا می‌کند.

در راستای یافته‌های پژوهش حاضر، که نشان داد جو انگیزشی تبحری، یادگیری خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی پیش‌بین‌کننده‌های اصلی درگیری تحصیلی دانشجو معلمان هستند، پیشنهاد کاربردی زیر ارائه می‌شود: در ارتباط با یافته نقش مثبت و معنی‌دار جو انگیزشی تبحری بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان پیشنهاد می‌شود تأکید اساتید از رقابت بر سر نمره، به سمت پیشرفت فردی و تسلط بر مطالب تغییر یابد. این امر از طریق طراحی تکالیف چالش‌انگیز رشدمحور و بدون مقایسه دانشجو معلمان با یکدیگر، ارائه بازخورد توصیفی که مسیر بهبود را نشان می‌دهد، و ایجاد فضایی ایمن برای آزمون و خطا محقق می‌شود. نکته بعدی بازاندیشی در شیوه‌های سنجش و ارزشیابی است. کاهش محوریت ارزیابی‌های هنجاری و جایگزینی آن با ارزشیابی تکوینی و ملاک‌محور می‌تواند اضطراب را کاهش داده و بستر درگیری عمیق‌تر با محتوا را فراهم کند. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اساتید باید بر پرورش توانایی طراحی و هدایت کلاس‌های تبحر محور متمرکز شود. آموزش روش‌هایی مانند بازخورد مؤثر، طراحی تکلیف معنادار و مدیریت مشارکتی شرایط لازم را برای آنان فراهم می‌کند.

در ارتباط با یافته نقش مثبت و معنی‌دار یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان، برگزاری کارگاه‌ها و آموزش راهبردهای هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، خودنظارتی و خودارزیابی ضروری است. این آموزش، توانمندی مدیریت مستقل یادگیری را در دانشجو معلمان نهادینه می‌کند.

در ارتباط با یافته نقش سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانشجو معلمان، توجه همزمان به ابعاد روانشناختی و محیطی در راستای تقویت سرزندگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود. ایجاد فضای فیزیکی و روانی حمایتگر، طراحی تجارب یادگیری چالش‌انگیز ولی امکان‌پذیر که حس شایستگی و خودمختاری را تقویت کند و تشویق تعاملات مثبت و همکاری میان دانشجویان، می‌تواند به ارتقای درگیری تحصیلی کمک کند.

پژوهش حاضر علاوه بر ارائه یافته‌های کاربردی در زمینه درگیری تحصیلی دانشجو معلمان، با محدودیت‌هایی نیز همراه است که در تفسیر یافته‌ها باید مورد ملاحظه قرار گیرند. نخست، ماهیت مقطعی و طرح همبستگی پژوهش، امکان استنباط رابطه علی بین متغیرها را فراهم نمی‌کند. پژوهش‌های آتی می‌توانند به انجام پژوهش‌های طولی یا آزمایشی برای بررسی روابط علی بین متغیرهای پژوهش بپردازند. دوم، وابستگی یافته‌ها به ابزارهای خودگزارش‌دهی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های شخصی قرار گرفته باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی از طریق روش‌های پژوهش کیفی یا آمیخته (کیفی-کمی) به درک بهتر تجربه زیسته دانشجو معلمان از جو انگیزشی کلاس و چگونگی شکل‌گیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بپردازند. سوم، جامعه‌ی آماری این مطالعه تنها شامل دانشجو معلمان بود که تعمیم نتایج به دیگر مقاطع تحصیلی و بافت‌های فرهنگی-آموزشی متفاوت را با محدودیت مواجه می‌سازد. تکرار این پژوهش در سایر دانشگاه‌ها، قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج را افزایش می‌دهد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

مشارکت نویسندگان

طراحی ایده اولیه و نوشتن مقاله، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیش‌نویس مقاله، نظارت بر مراحل انجام پژوهش و نهایی‌سازی مقاله بر عهده هیمن خضری‌آذر، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و تقویت مقاله بر عهده رسول پورمند و بخش جمع‌آوری داده‌ها و مطالعه و بازبینی مقاله توسط سه‌پند پرنیان انجام شده است. کلیه نویسندگان نسخه منتشرشده مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست از نویسندگان از طریق ایمیل نویسنده مسئول در دسترس خواهند بود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

بدین‌وسیله از مدیریت دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی، اساتید و دانشجو معلمانی که در فرآیند اجرای این پژوهش ما را همراهی کردند کمال تشکر و قدردانی را داریم.

ORCID

Hemin Khezriazar



<http://orcid.org/0000-0002-3877-9967>

Rasoul pourmand



<http://orcid.org/0009-0002-7446-6949>

Sahand Parnian



<http://orcid.org/0009-0006-7411-6200>

منابع

- یوسفی، فریده و بردبار، مریم. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی. *روانشناسی تحولی*، ۱۳(۴۹)، ۲۸-۱۳. <https://www.magiran.com/p1628330>
- بهرامی، سمیه؛ بهرامی، سعیده و بهرامی، عفت. (۱۴۰۴). نقش یادگیری خودتنظیمی و امید تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم: مطالعه‌ای در شهرستان آزادشهر. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۹۶، ۳۶۰-۳۵۱. <http://edcbmj.ir/article-1-1713-fa.html>
- حسین‌چاری، مسعود و دهفانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۲. [JSLI.2013.1575/۱۰,۲۲۰۹۹](https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555)
- رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندیشه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- سادات، سما و ستایشی‌اظهري، محمد. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی و شوخ‌طبعی در رابطه بین هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی مهر و آبان*، ۱۲(۴)، ۴۰-۲۸. <http://edcbmj.ir/article-1-1806-fa.html>
- صالحی، منیره و زاهد، سعیده. (۱۴۰۴). آزمون الگوی علی نقش ادراکات محیطی کلاسی دانشگاهی در خودکارآمدی معلمی دانشجو‌معلمان. *دو فصلنامه نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۱۹)، ۴۸۳۱۰. [ITT.2025.4489/۱۰,۴۸۳۱۰](https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555)
- عصاره، علیرضا؛ احمدی، روشن و اسماعیلی، محدثه. (۱۴۰۱). اثربخشی روش یادگیری فعال براحساس تعلق به مدرسه و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *دو فصلنامه نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۸(۱۳): ۲۳۸-۲۱۹. [۲۰,۱۰۰۱,۱,۲۶۴۵۷۱۵۶,۱۴۰۱,۸,۱۳,۱۰,۷](https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555)

References

- Abello, D. M., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2022). Influence of classroom motivational climate and teaching style on university students' self-regulation and performance. *Revista Complutense de Educacion*, 33(3). <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74455>
- Alonso-Tapia, J., Merino-Tejedor, E., & Huertas, J. A. (2023). Academic engagement: assessment, conditions, and effects—a study in higher education from the perspective of the person-situation interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 631-655. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-022-00621-0>
- Alqassab, M., & Leon, J. (2024). Motivational messages from teachers before exams: Links to intrinsic motivation, engagement, and academic performance. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104750. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104750>
- Ames, C. (1992). *Achievement goals, motivational climate and motivational processes*. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics. <https://psycnet.apa.org/record/1993-98634-007>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bostwick, K. C., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., ... & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1931. <https://doi.org/10.1037/edu0000753>

- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The internet and higher education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Brown, T. J., and Fry, M. D. (2014). Evaluating the pilot of strong girls: a life skills/ physical activity program for third and fourth grade girls. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26, 52-65. <https://doi.org/10.1080/10413200.2013.778913>
- Chen, R., Wang, L., Wang, B., & Zhou, Y. (2020). Motivational climate, need satisfaction, self-determined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. *BMC Public Health*, 20(1), 1687. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09750-x>
- Chu, T. L., & Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English-and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 37(8), 947-964. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1291910>
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130. <https://doi.org/10.1111/bjep.12066>
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A. S., Kostons, D. D. N. M., Korpershoek, H., & Van der Werf, M. P. (2013). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen, NL: Gion/Rug.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501. <https://psycnet.apa.org/buy/2001-16719-011>
- Fatimah, S., & Suharsono, Y. (2025). Enhancing academic engagement: Growth mindset and academic buoyancy in emerging adulthood. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 13(1), 35-40. <https://doi.org/10.22219/jipt.v13i1.36391>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fu, J., Li, X., & Yi, F. (2024). The influence of motivation climate on university student engagement in distance education during the pandemic: Moderating role of self-regulation. *Psychology in the Schools*, 61(5), 2148-2159. <https://doi.org/10.1002/pits.23158>
- Gjesdal, S., Stenling, A., Solstad, B. E., & Ommundsen, Y. (2019). A study of coach-team perceptual distance concerning the coach-created motivational climate in youth sport. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 29(1), 132-143. <https://doi.org/10.1111/sms.13306>
- González, A., Paoloni, P. V., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2015). Behavioral engagement and disaffection in school activities: Exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. *Annals of Psychology*, 31(3), 869-878.
- Green, Z. A., & Rizwan, S. (2024). A creative self-efficacy course for nurturing academic thriving and academic engagement among college students in Pakistan. *Learning and Individual Differences*, 114, 102495. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102495>

- Han, S., & Eerdemutu, L. (2025). Buoyancy and achievement in Japanese language learning: the serial mediation of emotions and engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(4), 1483-1493. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00959-7>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language teaching research*, 28(1), 201-230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., & Kester, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>
- Jia, Y., & Cheng, L. (2022). The role of academic buoyancy and social support on English as a foreign language learners' motivation in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 892603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.892603>
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgeley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgeley (Ed.), *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning* (pp. 21–23). Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410602152-2/achievement-goals-goal-structures-avi-kaplan-michael-middleton-tim-urdan-carol-midgley>
- Kim, M. H., Han, J., Buford, K. N., Osterhage, J. L., & Usher, E. L. (2024). Undergraduate student perceptions of instructor mindset and academic performance: A motivational climate theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102280. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102280>
- Kwon, K., Kupzyk, K., & Benton, A. (2018). Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: Cross-lagged relations and mediation of academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.004>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Liborius, P., Bellhäuser, H., & Schmitz, B. (2019). What makes a good study day? An intraindividual study on university students' time investment by means of time-series analyses. *Learning and Instruction*, 60, 310-321. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.006>
- Liu, H., Elahi Shirvan, M., & Taherian, T. (2024). Revisiting the relationship between global and specific levels of foreign language boredom and language engagement: A moderated mediation model of academic buoyancy and emotional engagement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 15(1), 13-39. <https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=1331299>
- Liu, W., Zhang, L., & Zeng, Y. (2024). Exploring the mediating role of basic psychological needs in the relationship between teacher confirmation and students' academic engagement in EFL classes: A self-determination perspective. *Learning and Motivation*, 88, 102071. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102071>
- Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2019). Study engagement in Italian university students: a confirmatory factor analysis of the Utrecht Work Engagement Scale—Student version. *Social Indicators Research*, 142(2), 845-854. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1943-y>
- Lowe, H., & Cook, A. (2003). Mind the gap: are students prepared for higher education?. *Journal of further and higher education*, 27(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/03098770305629>
- Maro, C. N., and Roberts, G. (2012). Combating hiv/aids in sub-saharan africa: effect of introducing a mastery motivational climate in a community-based programme. *Appl. Psychol-Int. Rev.* 61, 699–722. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00482.x>
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(0), 21. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>

- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British journal of educational psychology*, 84(1), 86-107. <https://doi.org/10.1111/bjep.12007>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Obeng, P., Srem-Sai, M., Salifu, I., Amoade, M., Arthur, F., Agormedah, E. K., ... & Schack, T. (2025). Linking students' grit and academic engagement: Mediating role of academic motivation and self-regulated learning. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4185>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Park, S., & Kim, N. H. (2022). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *European Journal of Training and Development*, 46(1/2), 22-40.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, R. (2003). College Adults Are Not Good at Self-Regulation: A Study on the Relationship of Self-Regulation, Note Taking, and Test Taking. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 335-346. <https://psycnet.apa.org/buy/2003-00780-012>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33. <https://psycnet.apa.org/buy/1990-21075-001>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-5742-3#page=733>
- Putwain, D. W., & Wood, P. (2023). Riding the bumps in mathematics learning: Relations between academic buoyancy, engagement, and achievement. *Learning and Instruction*, 83, 101691. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101691>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Robinson, K. A. (2023). Motivational climate theory: Disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates. *Educational Psychologist*, 58(2), 92-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2198011>
- Schaufeli, W. B. (2017). General engagement: conceptualization and measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES). *Journal of Well-Being Assessment*, 1(1), 9-24. <https://doi.org/10.1007/s41543-017-0001-x>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Shakerinasab, M., Mahdian, H., & Ghasemi Motlagh, M. (2023). Comparison the Effectiveness of cognitive restructuring learning and self-regulated learning on students' academic buoyancy. *Educational and Scholastic studies*, 12(3), 285-303. [10.48310/pma.2023.3024](https://doi.org/10.48310/pma.2023.3024)
- Shi, A., Xu, C., Zhao, W., Shanks, D. R., Hu, X., Luo, L., & Yang, C. (2023). Judgments of learning reactively facilitate visual memory by enhancing learning engagement. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30(2), 676-687. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02174-1>
- Sinval, J., Casanova, J. R., Marôco, J., & Almeida, L. S. (2021). University student engagement inventory (USEI): Psychometric properties. *Current Psychology*, 40, 1608-1620. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0082-6>
- Soininen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2023). Reciprocal associations among teacher-child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of applied developmental psychology*, 85, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329. <https://doi.org/10.1080/00313830802025124>
- Šverko, I., & Babarović, T. (2019). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of vocational behavior*, 111, 59-73. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.011>
- Tayama, J., Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Tanaka, M., & Takahama, A. (2018). Validation of a Japanese version of the work engagement scale for students. *Japanese Psychological Research*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1111/jpr.12229>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Wang, T. (2017). A positive analysis of foreign students' circumstances of student engagement and influence mechanism in Chinese language learning. *Chinese Language Learning*, (1), 91-100.
- Winnie, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 277-304.
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319-1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- Wu, H., Wang, Y., & Wang, Y. (2024). How burnout, resilience, and engagement interplay among EFL learners: A mixed-methods investigation in the Chinese senior high school context. *Porta Linguarum*, 193-213. <https://hdl.handle.net/10481/92268>.

- Xu, J., Li, J., & Yang, J. (2024). Self-regulated learning strategies, self-efficacy, and learning engagement of EFL students in smart classrooms: A structural equation modeling analysis. *System*, 125, 103451. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103451>
- Yang, Y., & Liang, S. (2025). Classroom social climate and student engagement in english as a foreign language learning: the mediating roles of academic buoyancy and academic emotions. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(3), 1123-1132. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00926-2>
- Zhang, Y., & Zhang, X. (2024). The impact of online interaction and information technology accessibility on academic engagement among international undergraduate students in Chinese universities: The mediating effect of learning interest. *Acta psychologica*, 249, 104478. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104478>
- Zhao, S., & Cao, C. (2023). Exploring relationship among self-regulated learning, self-efficacy and engagement in blended collaborative context. *SAGE Open*, 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/21582440231157240>
- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 12, 690828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>
- Zheng, S., Ji, X., Cheng, L., Xu, J., & Cronin, L. D. (2023). Perceptions of the motivational climate, basic psychological needs, and life skills development in Chinese physical education students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1232849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232849>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-Regulated Learning and Performance*. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.
- Assareh, A. , Ahmadi, R. & Esmaeili, M. (2022). The Effectiveness of Active Learning Method on the Belongingness to School and Educational Motivation of Elementary School Students. *Theory and Practice in Teachers Education*, 8(13), 238-219. [20.1001.1.26457156.1401.8.13.10.7](https://doi.org/10.1001.1.26457156.1401.8.13.10.7) [In Persian]
- Bahrami, S., Bahrami, S., & Bahrami, E. (2025). The role of self-regulated learning and academic hope in predicting academic engagement among senior high school students: A study in Azadshahr city. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 96, 351–360. <http://edcbmj.ir/article-۱۷۱۳-۱-fa.html> [In Persian]
- Hossein-Chari, M., & Dehghanizadeh, M. H. (2012). Academic vitality and perception of family communication patterns: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 4 (2), 22-47. [10.22099/JSLI.2013.1575](https://doi.org/10.22099/JSLI.2013.1575) [In Persian]
- Ramazani, M & khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(29), 185-204. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555> [In Persian]
- Sadat, S., & Setayeshiazhari, M. (2019). The mediation roles of academic buoyancy and humor in relationship between academic emotions and academic engagement. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 12(4), 26–40. <http://edcbmj.ir/article-1-1806-fa.html> [In Persian]
- Salehi, M. & Zahed, S. (2025). Testing a causal model of student teachers' perceptions of classroom environment and teaching self-efficacy. *Theory and Practice in Teachers Education*, 11(19), 161-173. [doi: 10.48310/itt.2025.4489](https://doi.org/10.48310/itt.2025.4489) [In Persian]

Yousefi, F., & Bordbar, M. (2016). The mediation roles of self-system processes and academic emotions in relationship between autonomy supportive environment and academic engagement. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 13 (49), 13-28. <https://www.magiran.com/p1628330> [In Persian]