

نقش واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی در رابطه هیجان تحصیلی امید و بهزیستی

تحصیلی

صفورا خاتمه مربوئی^{*}، فاطمه زارعی^{**}، آمنه همایون^{***}، مجید شهبازی^{****}

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی در رابطه بین هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی بود. طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است که در آن روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر مرودشت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که از بین آن‌ها ۳۹۳ دانش‌آموز (۱۸۸ پسر و ۲۰۵ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های امید به تحصیل، بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی انگیزشی پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۵) و برای آزمون فرضیه و مدل پژوهش از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۰) استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد. همچنین، یافته‌ها نشان دادند که اثر مستقیم هیجان تحصیلی امید بر خودتنظیمی انگیزشی و بهزیستی تحصیلی و اثر مستقیم خودتنظیمی انگیزشی بر بهزیستی تحصیلی معنی‌دار بود. اثر هیجان تحصیلی امید بر بهزیستی تحصیلی از طریق واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی نیز معنی‌دار بود. این یافته‌ها حاکی از آن است که متغیر خودتنظیمی انگیزشی رابطه بین متغیرهای هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به‌منظور افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان، باید به هیجان تحصیلی امید و خودتنظیمی انگیزشی آن‌ها توجه شود.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی تحصیلی، خودتنظیمی انگیزشی، هیجان تحصیلی امید

* کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد داراب، دانشگاه آزاد اسلامی، داراب، ایران. (asadiariya@yahoo.com)

** گروه روان‌شناسی، روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور جهرم، ایران. (نویسنده مسئول) (fzary4599@gmail.com)

*** کارشناسی گروه پرستاری، واحد آباء، دانشگاه آزاد اسلامی، آباء، ایران. (amnhmawyn@gmail.com)

**** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور بوشهر، بوشهر، ایران. (mjds1372@gmail.com)

مقدمه

براساس رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا^۱، بهزیستی به‌عنوان شاخصی از عملکرد مثبت، بر افزایش ظرفیت و رشد شخصی متمرکز است. بهزیستی باعث می‌شود فرد، انعطاف‌پذیری بیشتری در برابر چالش‌های مختلف زندگی از خود نشان دهد و نگرش مثبتی نسبت به خود و دیگران داشته باشد (González-Zamar, Ortiz Jiménez, Sánchez Ayala, & Abad-Segura, 2020). بهزیستی تحصیلی^۲، حالت ذهنی مثبت و رضایت‌بخشی است که دربردارنده انرژی، شوق و احساس تعهد و دلبستگی به زندگی تحصیلی است (Widlund, Tuominen, & Korhonen, 2018). پژوهش‌های پیشین در جهت تعیین مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی گام‌هایی برداشته‌اند. برای مثال Korhonen, Linnanmäki, and Aunio (2014) خودپنداره تحصیلی، مشکل‌های یادگیری ادراک‌شده و فرسودگی نسبت به مدرسه را ازجمله مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی می‌دانند. Fiorilli, Galimberti, De Stasio, Di Chiacchio, and Albanese (2014) نیز بهزیستی تحصیلی را شامل دو مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه^۳ و درگیری تحصیلی^۴ می‌دانند. Tuominen-Soini, Salmela-Aro, and Niemivirta (2012) نگاه جامع‌تری به این سازه دارند و علاوه بر فرسودگی نسبت به مدرسه و درآمیزی با تکالیف مدرسه^۵، ارزش مدرسه^۶ و رضایت از تحصیل^۷ را نیز از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی می‌دانند. در این پژوهش از مدل بهزیستی تحصیلی (Tuominen-Soini et al., 2012) بهره گرفته شده است؛ چرا که این مدل علاوه بر این که مؤلفه‌های مثبت (همچون درگیری تحصیلی) و منفی (همچون فرسودگی نسبت به مدرسه) را در بر می‌گیرد، بر انتظاراتی شناختی (ارزش مدرسه) و وضعیت هیجانی فراگیران نسبت به تحصیل (رضایت از تحصیل) نیز توجه می‌کند. فرسودگی نسبت به مدرسه به‌عنوان کاهش توانمندی روان‌شناختی ناشی از قرار گرفتن طولانی‌مدت در معرض استرس‌ها و فشارهای تحصیلی برای دستیابی به موفقیت توصیف می‌شود (Di Chiacchio, De Stasio, & Fiorilli, 2016). درآمیزی با کار مدرسه به‌عنوان دیگر مؤلفه بهزیستی تحصیلی نیز به‌عنوان داشتن احساس مثبت مرتبط با تحصیل و برخورداری از نشاط و جذب شدن به هنگام انجام امور تحصیلی تعریف می‌شود (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020). ارزش مدرسه که مؤلفه دیگر بهزیستی تحصیلی است؛ به میزان اهمیت تحصیل نسبت به سایر فعالیت‌ها در خزانه شناختی فراگیر اشاره دارد (Eccles & Wigfield, 2020). نظریه‌پردازان نظریه انتظار- ارزش بیان

^۱. positive psychology

^۲. academic well-being

^۳. school burnout

^۴. academic engagement

^۵. schoolwork engagement

^۶. school value

^۷. satisfaction with educational choice

می‌کنند که انتخاب^۱، پایداری^۲ و عملکرد^۳ افراد را می‌توان براساس باورهایشان نسبت به انجام موفقیت‌آمیز تکلیف و ارزشی که برای آن فعالیت قائل هستند تبیین کرد (Eccles & Wigfield, 2020). بنابراین دانش‌آموزانی که تحصیل و فعالیت‌های مرتبط با آن، از ارزش بالایی نزد آنها برخوردار است و پیگیری بیشتری در امور تحصیلی دارند؛ عملکرد بهتری خواهند داشت و رضایت بیشتری از تحصیل تجربه خواهند کرد (Doménech-Betoret, Abellán-Roselló, & Gómez-Artiga, 2017). رضایت از مدرسه نیز به هیجان‌های مثبتی که دانش‌آموز نسبت به مدرسه و برنامه‌های تحصیلی دارد گفته می‌شود (Marchiondo, Marchiondo, & Lasiter, 2010).

پژوهش‌های متعددی در خصوص بهزیستی تحصیلی انجام شده است که در آنها به عوامل بافتی مانند ناهماهنگی بین ارزش‌های مدرسه و خانواده (Arunkumar, Midgley, & Urdan, 1999)، جو مدرسه که شامل نظام ارزش‌گذاری مدرسه^۴ و نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان است (Ruus et al., 2007)، جو تبعیض‌آمیز محیط آموزشی و حمایت‌های اجتماعی والدین، هم‌سالان و مدرسه (Chirkov & Ryan, 2001; DeGarmo & Martinez, 2006)، جو روانی – اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس (Hatef & Yousefi, 2019) و عوامل درون‌فردی همچون باورهای انگیزشی (Baker, 2004)، دانش فراشناختی و استفاده از راهبردهای مؤثر از جمله کمک‌طلبی تحصیلی (Ghanbari Talab, Sheikholeslami, Fooladchang, & Hosseinchari, 2019)، عملکرد تحصیلی (Korhonen et al., 2014)، اهداف پیشرفت (Tuominen-Soini et al., 2012)، توانمندی‌های فردی همچون سطوح مختلف شایستگی از جمله شایستگی‌های اجتماعی^۵، هیجانی^۶، شناختی^۷، رفتاری^۸ و اخلاقی^۹، تاب‌آوری^{۱۰}، خودتعیین‌گری^{۱۱} و خودکارآمدی^{۱۲} (Azadian, Cohen, 2006; Shek & Chai, 2020)، و سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی (Bojnordi, Bakhtiarpour, Makvandi, & Ehteshamzadeh, 2020) توجه کرده‌اند.

درمجموع با اندکی تامل بیشتر می‌توان اذعان نمود که محققان در بین عوامل درون‌فردی بیشتر بر نقش عوامل انگیزشی و هیجانی تمرکز داشته‌اند و کمتر بر انتظارهای شناختی فراگیران و رابطه آن با بهزیستی تحصیلی توجه کرده‌اند. در صورتی که انتظارهای شناختی نقش چشمگیری در

¹. choice

². persistence

³. performance

⁴. school value system

⁵. social competence

⁶. emotional competence

⁷. cognitive competence

⁸. behavioral competence

⁹. moral competence

¹⁰. resilience

¹¹. self-determination

¹². self-efficacy

وضعیت تحصیلی فراگیران دارند (Eccles & Wigfield, 2020). از بین سازه‌های شناختی، می‌توان به «امید» اشاره کرد که در این پژوهش رابطه آن با بهزیستی تحصیلی مفروض است. لذا خلاء پژوهشی در جهت روشن‌سازی رابطه بین این سازه شناختی - انگیزشی و بهزیستی تحصیلی و مکانیسم‌هایی که می‌توانند در این میان نقش ایفا کنند، وجود دارد.

نظریه امید اسنایدر به شکل مطلوبی به مفهوم امید پرداخته است (Snyder, 1995). هیجان تحصیلی امید مربوط به اهداف تحصیلی است که یادگیرنده برای خویش برمی‌گزیند و به راه و مسیرهای دستیابی به این اهداف و همچنین عواملی که باعث می‌شوند تا دانش‌آموزان در این راه ثابت‌قدم بمانند، اشاره دارد (Yee Wan & Tsui, 2019). از نظر Hansen (2013)، هیجان تحصیلی امید عبارت است از اعتقاد دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای توسعه راهبردهای رسیدن به اهداف و داشتن انگیزه لازم برای استفاده از راهبرد توانایی حفظ سطح بالایی از عواطف مثبت و همچنین تعهد به استقامت طولانی‌تر و صرف تلاش بیشتر برای به چالش کشیدن و انجام دادن وظایف درسی. دانش‌آموزانی که امید تحصیلی دارند، پریشانی و استرس روانی کمتری را تجربه می‌کنند و این امر بر موفقیت تحصیلی آنان نیز بسیار تأثیرگذار است. همچنین این دسته از دانش‌آموزان قادرند راهبردهای مناسب‌تری برای دستیابی به اهداف خود انتخاب کنند. براساس نظریه امید Snyder (2000)، دستیابی به اهداف به هیجان‌های مثبت و عدم‌دستیابی به آن به هیجان‌های منفی منجر می‌شود و رفتارهای مقابله‌ای را در پیش دارد. ازاین‌رو، امید یک نظام شناختی- انگیزشی پویا است که دارای آثار مطلوب بسیار در حوزه‌های مختلف از جمله تحصیل و آموزش است (James & Roby, 2019). طبق مدل شناختی- انگیزشی اسنایدر، امید به معنای درک فرد از ظرفیت‌های خود برای ۱. تدوین و روشن‌سازی اهداف، ۲. تدوین راهبردهای خاص برای دستیابی به اهداف (تفکر مسیریاب)^۱ و ۳. ایجاد و حفظ انگیزه استفاده از این راهبردها (تفکر عاملی)^۲ است (Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003). طبق این مدل، در جهت رسیدن به هدف، مؤلفه‌های راهبردی و انگیزشی هر دو لازم هستند و هیچ‌یک به‌تنهایی در دستیابی به موفقیت کافی نیست (Snyder & Lopez, 2002). علاوه بر نظریه امید اسنایدر، مفهوم‌پردازی‌های دیگری نیز در رابطه با امید صورت گرفته که از جمله آن‌ها نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت^۳ Pekrun (2006) است. Pekrun (2006) امید را به‌عنوان یک هیجان مثبت تحصیلی معرفی می‌کند که موجب افزایش انگیزه فرد در مسیر دستیابی به اهداف می‌گردد. در این مدل، تجربه هیجان امید تابع ارزیابی مثبت از دستیابی به هدف و احساس کنترل نسبی بر موقعیت است (Pekrun &

^۱. pathway

^۲. agency

^۳. control-value theory of achievement emotions

(Stephens, 2010). اما از بین دیدگاه‌های ارائه‌شده، الگویی که بیشترین ارتباط را با حیطه تحصیلی دارد و امید فراگیران را نسبت به تحصیل مورد توجه قرار می‌دهد، مدل امید به تحصیل است (Khormaei & Kamari, 2017)؛ از این‌رو، در این پژوهش از این مدل بهره گرفته شد. در این مدل، هیجان تحصیلی امید به معنای انتظار کسب فرصت‌ها، مهارت‌های زندگی، شایستگی و سودمندی‌های دیگر همچون رسیدن به یک زندگی بهتر و کسب شغل مناسب از مسیر تحصیل است (Khormaei & Kamari, 2017). بنابراین منطقی به نظر می‌رسد که سازه امید با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بیشتر همراه باشد (Chen, Huebner, & Tian, 2020). همچنین هیجان تحصیلی امید، پشتکار را پیش‌بینی می‌کند و با ارزش تکلیف مرتبط است (Muwonge, Schiefele, Ssenyonga, & Kibedi, 2017). همچنین فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (Mohammadipour & Rahmati, 2016)؛ چرا که هیجان تحصیلی امید به لحاظ انتظارات مثبتی که از تحصیل ایجاد می‌کند با فرسودگی تحصیلی که با نگرش‌های بدبینانه نسبت به تحصیل و مدرسه همراه است؛ در تقابل قرار می‌گیرد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که هیجان تحصیلی امید می‌تواند بهزیستی را نیز مورد پیش‌بینی قرار دهد (Bryce, Alexander, Fraser, & Fabes, 2020; Rand, Shanahan, Fischer, & Fortney, 2020). علاوه بر امید، شناسایی مکانیسم‌هایی که امید می‌تواند از طریق آن‌ها بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار باشد نیز درخور اهمیت است. طبق نظریه امید Snyder (1995) به نظر می‌رسد امید با خودتنظیمی ارتباط تنگاتنگی داشته باشد. از آنجاکه فراگیران امیدوار اهدافی را برای خود متصور می‌شوند و سپس براساس تفکر مسیریاب و تفکر عاملی جهت یافتن مسیرها تلاش می‌کنند و انگیزه لازم را فراهم نموده و مورد پایش قرار می‌دهند؛ اقدام‌های خودتنظیمی همچون برنامه‌ریزی، سامان‌دهی به تلاش‌ها، خودارزیابی و تغییر الگوهای رفتاری و شناختی متناسب با هدف می‌تواند در ارتباط با هر سه مؤلفه امید قرار گیرد. بنابراین، فرض ارتباط امید و خودتنظیمی از آن جهت است که منابع خودتنظیمی، اقدام‌های موفقیت‌آمیز خودکنترلی را موجب می‌شوند و بدین‌ترتیب وضعیت شخص را برای دستیابی به اهداف مورد انتظار هموار می‌کنند (Vohs & Schmeichel, 2002).

خودتنظیمی انگیزشی^۱ به رفتارهایی اطلاق می‌شود که فرد از طریق آن‌ها به‌طور عمدی میزان انگیزش خود را برای درگیر شدن در یک تکلیف و انجام آن و یا رسیدن به یک هدف خاص، تنظیم می‌کند (Paulino, Sa, & Lopes da Silva, 2016). Wolters (1999)، برای خودتنظیمی انگیزشی، پنج مؤلفه ارتقای علاقه^۲، گفتگوی درونی درباره عملکرد^۳، خودپاداش‌دهی^۴، گفتگوی

^۱. motivational self-regulation

^۲. interest enhancement

^۳. performance self-talk

^۴. self-consequating

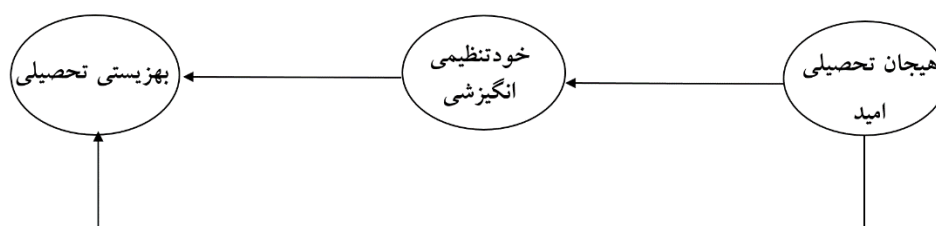
درونی درباره تسلط^۱ و کنترل محیط^۲ را مشخص کرد. Zimmerman and Kitsantas (2014) معتقدند که خودتنظیمی موجب می‌شود که فراگیران بر اثربخشی و سازگاران بودن عملکرد خود نظارت داشته باشند. خودتنظیمی حلقه‌های خودارزیابی را فعال نموده، توانایی افراد در تلاش جهت نیل به اهداف و رشد باورهای انگیزشی (همچون خودکارآمدی) را افزایش می‌دهد و موجب می‌شود به‌طور کلی کنترل شناخت، هیجان‌ها و محیط را در دست گیرند. Hong and O'Neil (2001) خودتنظیمی انگیزشی را شامل استفاده از راهبردهای فراشناختی و راهبردهای انگیزشی می‌دانند. راهبردهای فراشناختی به‌لحاظ نظری مشابه مؤلفه تفکر مسیرباب است و راهبردهای انگیزشی به تفکر عاملی در ادبیات امید شباهت دارد (Sieben, 2013). بنابراین می‌توان گفت خودتنظیمی به‌عنوان منبعی تسهیل‌کننده برای پیگیری و دستیابی به اهداف با امید رابطه دارد (Hashemizadeh Nehi, Jajarmi, & Mahdian, 2020). نتایج حاصل از پژوهش‌ها حاکی از این است که فراگیران با خودتنظیمی بالا انگیزه بسیار بیشتری نسبت به سایر همکلاسی‌های خود دارند (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004; Zhao & Kuo, 2015) و حتی پژوهشی نشان داد که خودتنظیمی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را بیشتر از ضریب هوشی دارد (Duckworth & Seligman, 2005). همچنین فراگیران خودنظم‌ده از فرسودگی تحصیلی کمتری رنج می‌برند (Dunn, Lo, Mulvenon, & Sutcliffe, 2012; Khalaj & Savoji, 2018)؛ سلامت روانی و بهزیستی ارمغان دیگر خودتنظیمی انگیزشی برای فراگیران است (Arslan, 2018). در این راستا، نتایج پژوهش‌های Simon and Durand-Bush (2014)، Sher-Censor, Khafi, and Yates (2016) و Rotgans and Schmidt (2012) نیز رابطه مثبتی بین خودتنظیمی و بهزیستی گزارش کرده‌اند.

عنایت به مطالبی که عنوان شد و نیز عنایت به مفهوم بهزیستی در بافت تحصیلی به این جهت که بهزیستی باعث می‌شود فرد، انعطاف‌پذیری بیشتری در برابر چالش‌های مختلف زندگی از خود نشان دهد و نگرش مثبتی نسبت به خود و دیگران داشته باشد، حائز اهمیت فراوان است. بعلاوه، شناخت عوامل مؤثر بر بهزیستی تحصیلی فراگیران نیاز به نگاه چندبعدی و عمیق دارد (Zhen et al., 2017). روابط یک‌به‌یک و خطی بین متغیرها، بینش چندان عمیقی ارائه نمی‌دهد و همواره متغیرهای دیگری وجود دارند که می‌توانند ارتباطات غیرمستقیم را شکل دهند. به همین دلیل، بررسی سهم متغیرهای واسطه‌ای در این زمینه اهمیت بسیاری دارد. علاوه بر این، پژوهش‌های مدل‌یابی می‌توانند زمینه بیشتر و گسترده‌تری را برای این‌گونه مطالعات فراهم و هموار سازند. مهم تر اینکه، پژوهشی که به‌طور مستقیم و یا هم‌زمان به ارتباط متغیرهای پژوهش حاضر بپردازد تا آنجا

¹. mastery self-talk

². environmental control

که محقق بررسی نموده است یافت نشد، بنابراین شکاف پژوهشی احساس می‌شود. از این رو، هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی در رابطه بین هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی بود. در نهایت، با توجه به شکاف موجود در ادبیات پژوهشی مبنی بر سنجش نقش انتظارها و طرح‌های شناختی به‌خصوص امید، این پژوهش در پی آزمون این فرضیه است که هیجان تحصیلی امید به‌صورت مستقیم و نیز از طریق سازوکار واسطه‌ای خودتنظیمی انگیزشی بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است. مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است که در آن روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر مرودشت بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، تعداد اعضای نمونه ۳۹۳ نفر در نظر گرفته شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. بدین ترتیب که از بین ۱۳ مدرسه متوسطه اول این شهرستان، ۴ مدرسه (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) به تصادف انتخاب شد و اغلب دانش‌آموزان این ۴ مدرسه در پژوهش شرکت کردند. شایان ذکر است که برای تعیین حجم نمونه، ملاک Kline (2016) مورد توجه قرار گرفت. وی، تعداد مناسب حجم نمونه را برای آزمون مدل‌یابی معادلات ساختاری، ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل پژوهش می‌داند. معیارهای ورود به پژوهش رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان و نیز تحصیل در سال تحصیلی مذکور و معیارهای خروج از پژوهش نیز داشتن سابقه بیماری جسمی و روانی خاص (بنابر خودگزارشی آزمودنی‌ها) و ناقص بودن پرسش‌نامه بود. در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی شامل آگاه شدن شرکت‌کنندگان از هدف پژوهش، آزادی کامل برای شرکت یا عدم شرکت در پژوهش، اخذ رضایت آگاهانه و تضمین رازداری رعایت شد. دامنه سنی شرکت

کنندگان بین ۱۳ تا ۱۵ سال، میانگین و انحراف معیار سن آن‌ها به ترتیب برابر با ۱۳/۴۵ و ۰/۹۷ سال بود. ۲۰۵ نفر از شرکت‌کنندگان (۵۲/۱۶ درصد) دختر و ۱۸۸ نفر از آن‌ها (۴۷/۸۴ درصد) پسر بودند. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد. پرسش‌نامه خودتنظیمی انگیزشی: پرسش‌نامه خودتنظیمی انگیزشی^۱ Wolters (1999) شامل ۲۷ گویه و ۵ مؤلفه (ارتقای علاقه، گفتگوی درونی درباره عملکرد، گفتگوی درونی درباره تسلط، خودپاداش‌دهی و کنترل محیط) است. نمره‌گذاری به شیوه ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) انجام می‌شود و نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ قرار دارند. در پژوهش Abbasi, Dargahi, Pirani, & Bonyadi (2015) روایی پرسش‌نامه توسط اساتید و متخصصان تأیید شد. آن‌ها همچنین برای پایایی پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ کل را ۰/۷۰ گزارش کردند. در این پژوهش روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ($X^2/df = ۲/۴۱$, $CFI = ۰/۹۱$, $AGFI = ۰/۸۹$, $GFI = ۰/۹۲$, $RMSEA = ۰/۰۶$). پایایی این ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های ارتقای علاقه، گفتگوی درونی درباره عملکرد، گفتگوی درونی درباره تسلط، خودپاداش‌دهی و کنترل محیط و نمره کل ابزار به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۸۸ مورد تأیید قرار گرفت.

پرسش‌نامه امید به تحصیل: پرسش‌نامه امید به تحصیل^۲ فراگیران توسط Khormaei and Kamari (2017) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۲۷ گویه است که چهار مؤلفه شامل امید به کسب فرصت‌ها (۷ گویه)، امید به کسب مهارت‌های زندگی (۸ گویه)، امید به سودمندی مدرسه (۸ گویه) و امید به کسب شایستگی (۴ گویه) را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. گویه‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این ابزار توسط Khormaei and Kamari (2017) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای امید به کسب فرصت‌ها (۰/۹۰)، امید به کسب مهارت‌های زندگی (۰/۹۰)، امید به سودمندی مدرسه (۰/۸۰)، امید به کسب شایستگی (۰/۷۶) و نمره کل پرسش‌نامه (۰/۹۴) گزارش کرده‌اند. آن‌ها همچنین روایی پرسش‌نامه را با استفاده از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و بررسی همبستگی ابزار با متغیرهای مرتبط مورد تأیید قرار دادند. روایی و پایایی این پرسش‌نامه توسط Keshtvarz Kondazi, Rezaeifard, and Tomaj (2021) نیز بررسی و تأیید شد. آنان برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده و روایی آن را مطلوب گزارش کردند. همچنین پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضرایب را برای ابعاد امید به کسب فرصت‌ها، امید به

^۱. Motivational Self-Regulation Scale (MSRS)

^۲. academic hope questionnaire

کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل ابزار به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۹۱ گزارش کردند. در این پژوهش روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ($X^2/df=2/49$ ، $GFI=0/90$ ، $AGFI=0/87$ ، $CFI=0/93$ ، $IFI=0/93$ ، $RMSEA=0/05$ و $PCLOSE=0/10$). پایایی ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل امید به تحصیل به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۸، ۰/۷۸، ۰/۷۸ و ۰/۷۸ و ۰/۹۳ مورد تأیید قرار گرفت.

پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی: پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی^۱ توسط Tuominen-Soini et al.

(2012) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۳۱ گویه است که چهار مؤلفه ارزش مدرسه (۶ گویه)، فرسودگی نسبت به مدرسه (۱۲ گویه)، رضایتمندی تحصیلی (۴ گویه) و درآمیزی با کار مدرسه (۹ گویه) را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. طیف لیکرت نمره‌گذاری مؤلفه‌ها بدین صورت است که ارزش مدرسه بر روی طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۷)؛ رضایتمندی تحصیلی بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از به‌هیچ وجه (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵)؛ درآمیزی با کار مدرسه بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز (نمره ۱) تا روزانه (نمره ۷) و فرسودگی نسبت به مدرسه نیز بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای و به‌صورت معکوس، از کاملاً مخالفم (نمره ۷) تا کاملاً موافقم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود. به این ترتیب در پژوهش حاضر در راستای هماهنگی با مفهوم کلی بهزیستی تحصیلی، از مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه، به نام «عدم فرسودگی نسبت به مدرسه» نام برده خواهد شد. روایی و پایایی این ابزار توسط Tuominen-Soini et al. (2012) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. آنان ضریب آلفای کرونباخ برای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش نمودند. Moradi, Solimani Khashab, Shahabzadeh, Sabaghian, & Dehghanizadeh (2016) روایی نسخه فارسی این پرسش‌نامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ($X^2/df=1/96$ ، $GFI=0/93$ ، $AGFI=0/90$ ، $NFI=0/91$ ، $CFI=0/97$ ، $RMSEA=0/06$). همچنین آنان پایایی مؤلفه‌های این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۷ تا ۰/۹۲ و آلفای کرونباخ برای نمره کل بهزیستی تحصیلی را ۰/۹۲ گزارش نموده‌اند. در این پژوهش روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ($X^2/df=2/75$ ، $GFI=0/87$ ، $AGFI=0/84$ ، $IFI=0/92$ ، $CFI=0/92$ ، $RMSEA=0/06$). پایایی ابزار نیز

^۱. Academic Well-Being Questionnaire

با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های ارزش مدرسه، عدم‌فروودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه و نمره کل بهزیستی تحصیلی به‌ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴، ۰/۸۸ و ۰/۷۲ مورد تأیید قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۵) استفاده گردید. همچنین برای آزمون فرضیه پژوهش و ارزیابی روابط بین متغیرهای مدل پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۰) و برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر میانجی، از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. در این راستا، جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- هیجان تحصیلی امید	۹۶/۰۳	۲۰/۱۵							
۲- بهزیستی تحصیلی	۱۲۲/۱۵	۲۳/۳۲	۰/۴۲**	۱					
۳- خودتنظیمی انگیزشی	۶۳/۲۸	۲۲/۲۸	۰/۵۵**	۰/۳۳**	۱				
۴- امید به کسب فرصت‌ها	۲۷	۵/۴۴	۰/۹۰**	۰/۴۰**	۰/۷۶**	۱			
۵- امید به کسب مهارت‌ها	۲۹/۵۵	۵/۷۲	۰/۸۷**	۰/۴۴**	۰/۵۶**	۰/۷۲**	۱		
۶- امید به کسب شایستگی	۱۴/۲۷	۳/۴۴	۰/۷۵**	۰/۳۴**	۰/۷۱**	۰/۶۲**	۰/۶۳**	۱	
۷- امید به سودمندی مدرسه	۲۵/۲۱	۵/۵۵	۰/۸۰**	۰/۱۷*	۰/۶۶**	۰/۶۴**	۰/۵۳**	۰/۴۲**	۱
۸- ارزش مدرسه	۳۱/۹۱	۶/۸۳	۰/۷۹**	۰/۵۴**	۰/۴۹**	۰/۷۱**	۰/۷۵**	۰/۵۳**	۰/۶۲**
۹- عدم فروودگی نسبت به مدرسه	۴۱/۱۸	۱/۴۶	۰/۵۵**	۰/۱۸*	۰/۴۹**	۰/۴۸**	۰/۴۰**	۰/۲۸**	۰/۶۳**
۱۰- رضایتمندی تحصیلی	۱۳/۴۲	۱۳/۷۴	۰/۶۴**	۰/۴۷**	۰/۵۱**	۰/۶۰**	۰/۵۸**	۰/۴۲**	۰/۵۱**
۱۱- درآمیزی با کار مدرسه	۳۵/۶۴	۱/۲۹	۰/۵۷**	۰/۷۳**	۰/۵۴**	۰/۵۴**	۰/۵۰**	۰/۳۷**	۰/۴۶**
۱۲- ارتقای علاقه	۱۵/۶۲	۳/۴۵	۰/۶۵**	۰/۲۳**	۰/۸۷**	۰/۴۱**	۰/۳۶**	۰/۲۴**	۰/۳۸**
۱۳- گفتگوی درونی درباره عملکرد	۱۰/۱۶	۴/۴۶	۰/۴۶**	۰/۲۷**	۰/۸۶**	۰/۴۲**	۰/۳۷**	۰/۲۷**	۰/۳۹**
۱۴- گفتگوی درونی درباره تسلط	۱۲/۴۸	۴/۶۹	۰/۵۱**	۰/۳۵**	۰/۸۹**	۰/۴۹**	۰/۴۱**	۰/۳۱**	۰/۴۶**
۱۵- خودپاداش دهی	۱۰/۴۸	۴/۰۱	۰/۴۵**	۰/۱۸*	۰/۸۳**	۰/۲۸**	۰/۲۰**	۰/۲۳**	۰/۳۳**
۱۶- کنترل محیط	۱۴/۵۲	۵/۶۷	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۰/۸۵**	۰/۲۹**	۰/۲۵**	۰/۲۴**	۰/۳۵**

ادامه جدول ۱.

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
۱- هیجان تحصیلی امید	۹۶/۰۳	۲۰/۱۵									
۲- بهزیستی تحصیلی	۱۲۲/۱۵	۲۳/۳۲									
۳- خودتنظیمی انگیزشی	۶۳/۲۸	۲۲/۲۸									
۴- امید به کسب فرصت‌ها	۲۷	۵/۴۴									
۵- امید به کسب مهارت‌ها	۲۹/۵۵	۵/۷۲									
۶- امید به کسب شایستگی	۱۴/۲۷	۳/۴۴									
۷- امید به سودمندی مدرسه	۲۵/۲۱	۵/۵۵									
۸- ارزش مدرسه	۳۱/۹۱	۶/۸۳	۱								
۹- عدم فرسودگی نسبت به مدرسه	۴۱/۱۸	۱/۴۶	۰/۵۱**	۱							
۱۰- رضایتمندی تحصیلی	۱۳/۴۲	۱۳/۷۴	۰/۶۶**	۰/۵۷**	۱						
۱۱- درآمیزی با کار مدرسه	۳۵/۶۴	۱/۲۹	۰/۶۰**	۰/۴۵**	۰/۶۴**	۱					
۱۲- ارتقای علاقه	۱۵/۶۲	۳/۴۵	۰/۴۰**	۰/۴۵**	۰/۴۴**	۰/۴۵**	۱				
۱۳- گفتگوی درونی درباره عملکرد	۱۰/۱۶	۴/۴۶	۰/۴۴**	۰/۴۱**	۰/۴۳**	۰/۴۴**	۰/۷۶**	۱			
۱۴- گفتگوی درونی درباره تسلط	۱۲/۴۸	۴/۶۹	۰/۵۲**	۰/۴۷**	۰/۵۴**	۰/۵۸**	۰/۶۶**	۰/۷۰**	۱		
۱۵- خودپاداش دهی	۱۰/۴۸	۴/۰۱	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۳۶**	۰/۶۱**	۰/۶۳**	۰/۶۲**	۱	
۱۶- کنترل محیط	۱۴/۵۲	۵/۶۷	۰/۴۵**	۰/۳۶**	۰/۴۵**	۰/۴۵**	۰/۶۳**	۰/۶۴**	۰/۶۳**	۰/۶۲**	۱

** $p < ۰/۰۱$ * $p < ۰/۰۵$

با توجه به جدول ۱، در بیشتر موارد، روابط بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار است؛ بنابراین امکان انجام تحلیل‌های بعدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود دارد. پیش از آزمون مدل، ابتدا داده‌های پرت حذف شد و مفروضات مدل‌یابی معادلات ساختاری ازجمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از مقادیر کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد. چنانچه مقادیر کجی در محدوده ± ۳ و مقادیر کشیدگی در محدوده ± ۱۰ باشند، پیش‌فرض نرمال بودن برقرار است (Meyers, Gamst, and Guarino, 2016)، که در این پژوهش مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها براساس معیارهای ذکرشده برقرار بود (جدول ۲). برای بررسی فرض نرمال بودن چندمتغیری، از شاخص کشیدگی چندمتغیری نرمال‌شده ماردیا^۳ استفاده شد. مطابق با نظر Yuan, Lambert, and Fouladi (2004)، مقدار این شاخص نباید از ۳ بزرگ‌تر باشد. در

^۱. skewness^۲. kurtosis^۳. Mardia's normalized multivariate kurtosis value

پژوهش حاضر، مقدار این شاخص برابر با $1/27$ به دست آمد که کمتر از ۳ و نرمال بودن چندمتغیری نیز برقرار است. هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها، بیشتر از $0/10$ (بین $0/5$ تا $0/82$) و مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها، کوچکتر از 10 ($1/12$ تا $1/86$) بودند که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرها است (Meyers et al., 2016).

جدول ۲. شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

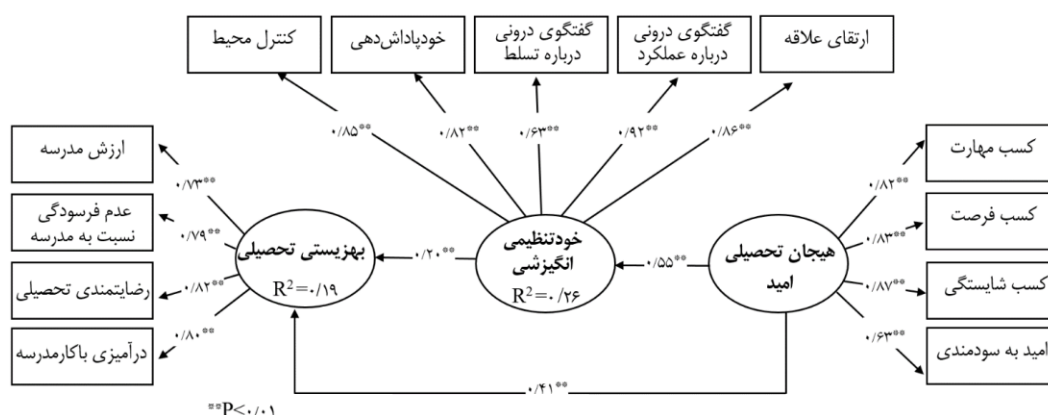
متغیرهای پژوهش	کجی		کشیدگی	
	آماره	انحراف معیار	آماره	انحراف معیار
امید به کسب فرصت‌ها	-۰/۴۸	۰/۱۱	-۰/۱۳	۰/۲۱
امید به کسب مهارت‌های زندگی	-۰/۳۲	۰/۱۱	۰/۱۴	۰/۲۱
امید به کسب شایستگی	-۰/۴۰	۰/۱۱	-۰/۸	۰/۲۱
امید به سودمندی مدرسه	-۰/۱۹	۰/۱۱	۰/۵۵	۰/۲۱
ارزش مدرسه	-۰/۷۲	۰/۱۱	۰/۵۵	۰/۲۱
عدم فرسودگی نسبت به مدرسه	۰/۲۳	۰/۱۱	-۰/۵۵	۰/۲۱
رضایتمندی تحصیلی	-۰/۳۳	۰/۱۱	-۰/۰۸	۰/۲۱
درآمیزی با کار مدرسه	۰/۱۷	۰/۱۱	۰/۵۹	۰/۲۱
ارتقای علاقه	-۰/۰۷	۰/۱۱	-۰/۳۷	۰/۲۱
گفتگوی درونی درباره عملکرد	-۰/۴۲	۰/۱۱	-۰/۳۱	۰/۲۱
گفتگوی درونی درباره تسلط	-۰/۱۲	۰/۱۱	-۰/۶۷	۰/۲۱
خودپاداش دهی	-۰/۲۶	۰/۱۱	۰/۰۵	۰/۲۱
کنترل محیط	-۰/۱۴	۰/۱۱	-۰/۶۵	۰/۲۱

در ادامه، برای آزمون فرضیه پژوهش و بررسی روابط ساختاری بین متغیرها بر اساس مدل پژوهش، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. بررسی شاخص‌های برازندگی مدل نشان داد که همه شاخص‌های برازندگی به‌دست آمده مطلوبیت بالا دارد؛ زیرا مطابق دیدگاه Kline (2016)،

^۱. tolerance

^۲. variance Inflation Factor (VIF)

مقدار نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از ۳، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته و شاخص توکر- لویس بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و ریشه دوم واریانس خطای تقریب کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهندهٔ پرازش مطلوب مدل است. مقادیر شاخص‌های برازندگی شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی ($X^2/df=2/56$)، شاخص برازندگی ($GFI=0/97$)، شاخص تطبیقی ($CFI=0/98$)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته ($AGFI=0/94$)، شاخص توکر- لویس ($TLI=0/97$)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب ($RMSEA=0/05$) و احتمال نزدیکی برازندگی ($PCLOSE=0/25$) مطلوب به‌دست آمدند. همچنین یافته پژوهش (با استفاده از آزمون بوت‌استراپ^۱) نشان داد خودتنظیمی انگیزشی توانست نقش میانجی‌گری در رابطه بین هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی ایفا نماید. نتایج کامل‌تر در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش

^۱. bootstrapping

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	P	β	P	β	P	β
از هیجان تحصیلی امید به بهزیستی تحصیلی	۰/۴۱	۰/۰۱	۰/۱۱	۰/۰۴	۰/۵۲	۰/۰۱
از هیجان تحصیلی امید به خودتنظیمی انگیزشی	۰/۵۵	۰/۰۱	---	---	۰/۵۵	۰/۰۱
از خودتنظیمی انگیزشی به بهزیستی تحصیلی	۰/۲۰	۰/۰۱	---	---	۰/۲۰	۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، تاثیر مستقیم هیجان تحصیلی امید بر بهزیستی تحصیلی ($\beta = ۰/۴۱$, $p < ۰/۰۱$) و خودتنظیمی انگیزشی ($\beta = ۰/۵۵$, $p < ۰/۰۱$) معنی‌دار است. همچنین خودتنظیمی انگیزشی دارای تاثیر معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی ($\beta = ۰/۲۰$, $p < ۰/۰۱$) است. در نهایت، هیجان تحصیلی امید توانسته است به‌طور غیرمستقیم و معنی‌دار از طریق خودتنظیمی انگیزشی بر بهزیستی تحصیلی اثر داشته باشد ($\beta = ۰/۱۱$, $p = ۰/۰۴$). بدین ترتیب، فرضیه پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی در رابطه بین هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی تایید می‌گردد. همان‌گونه که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، درمجموع متغیرهای هیجان تحصیلی امید و خودتنظیمی انگیزشی توانستند ۱۹ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد هدف این پژوهش واکاوی یک مدل علی پیرامون نقش واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی در رابطه بین هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. نتایج پژوهش نشان داد که هیجان تحصیلی امید هم به‌صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی انگیزشی بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است. همان‌گونه که مدل تجربی پژوهش نشان داد هیجان تحصیلی امید دارای اثر مستقیم و مثبت بر بهزیستی تحصیلی بود که این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های دیگر (Bryce et al., 2020; Chen et al., 2020; Mohammadipour & Rahmati, 2016; Muwonge et al., 2017; Rand et al., 2020) هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، هیجان تحصیلی امید اشاره به انتظاراتی شناختی فراگیران نسبت به کسب نتایج مطلوب مانند کسب فرصت‌های مطلوب، مهارت‌های زندگی، شایستگی احترام و بهره‌مندی از سودمندی‌های دیگر همچون شاغل شدن از طریق تحصیل است؛ بنابراین فراگیرانی که از سطوح

بالای امید برخوردارند اهدافی را برای خود تعیین می‌کنند، مسیرهای دستیابی به آن‌ها را تعیین نموده و انگیزه لازم را برای رسیدن به آن‌ها در خود به وجود می‌آورند؛ بدین ترتیب، وجود رابطه بین هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد؛ چرا که خصوصیت‌های پیش‌گفته امید موجب می‌شود که افراد برای تحصیل و تکالیف ارزش بیشتری قائل شده، درگیری و مشغولیت بیشتری داشته باشند؛ محیط آموزشی و برنامه‌های درسی خود را لذت‌بخش‌تر ادراک کنند و در نهایت نگرش خوش‌بینانه‌تری نسبت به تحصیل و مدرسه داشته باشند که این مسئله موجب می‌شود فرسودگی کمتر و بهزیستی تحصیلی بیشتری را تجربه کنند. به بیان دیگر می‌توان گفت، امید منابع شناختی و انگیزشی لازم را برای رخداد مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی فراهم می‌کند.

افزون‌بر آن، همان‌گونه که از مدل آزمون‌شده پژوهش برمی‌آید، اثر مثبت و معنی‌دار هیجان تحصیلی امید بر خودتنظیمی انگیزشی از دیگر یافته‌های پژوهش بود. این یافته نیز با نتایج حاصل از پژوهش‌های دیگر (Hashemizadeh Nehi et al., 2020; Vohs & Schmeichel, 2002) هم‌سو است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد خودتنظیمی انگیزشی به‌عنوان رفتارهایی که فرد از طریق آن‌ها به‌طور عمدی میزان انگیزش خود را برای درگیر شدن در یک تکلیف و انجام آن و یا رسیدن به یک هدف خاص تنظیم می‌کند، شناخته می‌شود (Paulino et al., 2016). Snyder (2000) امید را با خودتنظیمی مرتبط می‌داند؛ چرا که امید خود تابعی از تعیین اهداف مناسب، ایجاد مسیرها و حفظ انگیزه لازم جهت رسیدن به آن‌ها است که پیگیری هریک از این مؤلفه‌های امید مستلزم استفاده از منابع خودتنظیمی انگیزشی (ارتقای علاقه، گفتگوی درونی درباره عملکرد، خودپاداش‌دهی، گفتگوی درونی درباره تسلط و کنترل محیط) جهت نظارت و کنترل آن‌ها است.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، می‌توان به اثرگذاری مثبت خودتنظیمی انگیزشی بر بهزیستی تحصیلی چه به‌صورت مستقیم و چه در نقش واسطه‌گر اشاره کرد. به بیان دیگر، خودتنظیمی انگیزشی هم به‌صورت مستقل و هم با اثرپذیرفتن از هیجان تحصیلی امید می‌تواند به افزایش بهزیستی تحصیلی کمک کند؛ که این یافته نیز با نتایج حاصل از پژوهش‌های دیگر (Arslan, 2018; Khalaj & Savoji, 2018; Zhao & Kuo, 2015) هم‌سو است. قابل ذکر است که خودتنظیمی انگیزشی با فراهم آوردن منابع شناختی و فراشناختی لازم (ارتقای علاقه، گفتگوی درونی درباره عملکرد، خودپاداش‌دهی، گفتگوی درونی درباره تسلط و کنترل محیط) امکان مواجهه موفقیت‌آمیز با چالش‌های تحصیلی را برای فراگیران فراهم می‌کند؛ که بدین ترتیب موجب افزایش شور و اشتیاق برای یادگیری، ارزش مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و فرسودگی کمتر به‌طور خاص و بهزیستی تحصیلی به‌طور کلی می‌گردد.

همچنین می‌توان اذعان نمود که خودتنظیمی انگیزشی نه تنها به آگاهی و هماهنگی فرایندهای شناختی و فراشناختی، بلکه به انتخاب و استفاده از راهبردهای مناسب جهت دستیابی به اهداف یادگیری نیز مربوط می‌شود؛ که این فرایند نشان‌دهنده این است که دانش‌آموزان از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرایند یادگیری فعال هستند. Dunn et al. (2012) که این فعال‌بودن می‌تواند مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی را تحت‌تأثیر قرار دهد. هم‌سو با نتایج این پژوهش، Simon and Durand-Bush (2014) نیز رابطه مثبتی بین خودتنظیمی و بهزیستی گزارش کرده‌اند. پژوهش‌های دیگری نیز بر توان واسطه‌گری خودتنظیمی و اثرگذاری آن بر بهزیستی و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی صحه گذاشته‌اند (Rotgans & Schmidt, 2012; Sher-Censor et al., 2016).

از بین نتایج به‌دست آمده آنچه که قابل توجه به نظر می‌رسد، رابطه مثبت بین هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی در مدل معادلات ساختاری و میزان واریانس تبیین‌شده ۱۹ درصد بهزیستی تحصیلی است؛ درحالی‌که رابطه بین نمره کل هیجان تحصیلی امید و بهزیستی تحصیلی در ماتریس همبستگی ساده متغیرها مقداری متعارف دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، مدل‌یابی معادلات ساختاری یک تکنیک تحلیل چندمتغیری از خانواده رگرسیون چندمتغیری است؛ که مجموعه‌ای از معادلات رگرسیون را به‌گونه هم‌زمان مورد آزمون قرار می‌دهد (Meyers et al., 2016)؛ بنابراین در این میان، متغیرهایی که با یکدیگر هم‌پوشانی مفهومی دارند؛ وقتی با یکدیگر وارد مدل معادلات ساختاری می‌شوند، هم‌افزایی واریانس‌ها رخ می‌دهد. ماهیت مفهوم هیجان تحصیلی امید از جهاتی با بهزیستی تحصیلی مشابهت‌هایی دارد. مؤلفه‌های هیجان تحصیلی امید یعنی امید به کسب فرصت‌ها، مهارت‌های زندگی، شایستگی و سودمندی‌های دیگر همگی بیانگر ارزش مدرسه هستند و در نقطه مقابل فرسودگی تحصیلی که همراه با نگرش‌های بدبینانه نسبت به تحصیل و مدرسه است، قرار می‌گیرند؛ بنابراین این یافته نیز قابل توضیح به نظر می‌رسد. درمجموع، نتایج این پژوهش بیانگر اهمیت متغیرهای هیجان تحصیلی امید و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی است. از این رو، نقش این دو سازه حائز اهمیت در جهت افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند مورد توجه معلمان و مشاوران تحصیلی قرار گیرد.

مانند هر پژوهشی، این پژوهش نیز محدودیت‌هایی را دربر دارد که لازم است به آن‌ها اشاره کرد؛ بنابراین، هوشمندانه است که نتایج این پژوهش را با در نظر گرفتن محدودیت‌های آن ارزیابی کرد. این پژوهش با استفاده از طرح همبستگی صورت گرفته است و نمی‌توان از یافته‌های آن دست به استنباط علی زد. همچنین مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان

مرودشت بودند که باید در تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان جانب احتیاط را رعایت نمود. در نهایت به‌عنوان پیشنهادهای پژوهشی می‌توان گفت، استفاده از روش آزمایشی به‌دلیل کنترل بسیاری از متغیرها می‌تواند روشنگری بیشتری در مورد رابطه بین متغیرهای حاضر در پژوهش ارائه دهد؛ بنابراین توصیه می‌گردد این پژوهش با استفاده از روش‌های آزمایشی و با هدف فراهم آوردن پاسخی برای این پرسش که «آیا مداخلات مبتنی بر آموزش هیجان تحصیلی امید و خودتنظیمی انگیزشی می‌توانند بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشند؟»، اجرا گردد. همچنین از آنجا که میزان هیجان تحصیلی امید و خودتنظیمی انگیزشی در فراگیران دوره‌های مختلف تحصیلی و بافت‌های فرهنگی متفاوت با یکدیگر تفاوت دارد، پیشنهاد می‌گردد مدل این پژوهش در بین دانشجویان و فراگیران بافت‌های فرهنگی دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد تا به افزایش قابلیت تعمیم نتایج منجر گردد.

منابع

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 160-169. [In Persian]
- Arslan, G. (2018). School-based social exclusion, affective wellbeing, and mental health problems in adolescents: A Study of mediator and moderator role of academic self-regulation. *Child Indicators Research*, 11(3), 963-980.
- Arunkumar, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 9(4), 441-466.
- Azadian Bojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamzadeh, P. (2020). Internal and external developmental assets and academic well-being: The mediating role of academic buoyancy. *Journal of Developmental Psychologist: Iranian Psychologist*, 16(64), 426-436. [In Persian]
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23 (3), 189-202.
- Bryce, C. I., Alexander, B. L., Fraser, A. M., & Fabes, R. A. (2020). Dimensions of hope in adolescence: Relations to academic functioning and well-being. *Psychology in the Schools*, 57(2), 171-190.
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101824.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

- DeGarmo, D. S., & Martinez Jr, C. R. (2006). A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family Relations*, 55(3), 267-278.
- Di Chiacchio, C., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2016). Examining how motivation toward science contributes to omitting behaviors in the Italian PISA 2006 sample. *Learning and Individual Differences*, 50, 56-63.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1193.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Dunn, K. E., Lo, W. J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational and Psychological Measurement*, 72(2), 312-331.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 1-13.
- Fiorilli, C., Galimberti, V., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., & Albanese, A. (2014). L'utilizzazione dello school burnout inventory (SBI) con studenti italiani di scuola superiore di primo e secondo grado [School burnout inventory with Italian students of high school]. *Psicol. Clin. Psicologia clinica dello sviluppo*, 13, 403-424.
- Ghanbari Talab, M., Sheikholeslami, R., Fouladchang, M., & Hosseinchari, M. (2019). Meta cognitive knowledge and school well-being: The meditating role of academic help seeking. *Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 16(61), 49-60. [In Persian]
- González-Zamar, M. D., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Ayala, A., & Abad-Segura, E. (2020). The impact of the university classroom on managing the socio-educational well-being: A global study. *Environ. Res. Public Health*, 17, 93-103.
- Hansen, M. J. (2013). *Academic Hope Theory Implications for Promoting Academic Success*, Council on Retention and Graduation (GRG).
- Hashemizadeh Nehi, N., Jajarmi, M., & Mahdian, H. (2020). The effectiveness of group hope therapy on academic procrastination and self-regulation among female high school student learning in Mashhad. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39), 77-102.
- Hatef, N., & Yousefi, F. (2019). The relationship between classroom emotional intelligence and classroom psychosocial climate with school well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(61), 3-22. [In Persian]
- Hong, E., & O'Neil Jr, H. F. (2001). Construct validation of a trait self-regulation model. *International Journal of Psychology*, 36(3), 186-194.
- James, S. L., & Roby, J. L. (2019). Comparing reunified and residential care facility children's wellbeing in Ghana: The role of hope. *Children and Youth Services Review*, 96, 316-325.
- Keshtvarz Kondazi, E., Rezaeifard, A., & Tomaj, A. (2021). The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and counterproductive academic behavior. *Journal of Psychology*, 3(25), 490-510. [In Persian]

- Khalaj, E., & Savoji, A. P. (2018). The effectiveness of cognitive self-regulatory education on academic burnout and cognitive dissonance and academic achievement of elementary students. *World Family Medicine Journal*, 16(1), 225- 231
- Khormaei, F., & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the Academic Hope Scale. *Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15-37. [In Persian]
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Marchiondo, K., Marchiondo, L. A., & Lasiter, S. (2010). Faculty incivility: Effects on program satisfaction of BSN students. *Journal of Nursing Education*, 49(11), 608-614.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Mohammadipour, M., & Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 35-45.
- Moradi, M., Solimani Khashab, A., Shahabzadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2016). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the Irani version of academic well-being questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(26), 123-147. [In Persian]
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2017). Determinants of persistence among science teacher-trainees: Examining the role of self-efficacy, task value, and academic hope. *Journal of Science Teacher Education*, 28(6), 522-548.
- Paulino, P., Sa, I., & Lopez da Silva, A. I. (2016). Self-regulation of motivation: contributing to students learning in middle school. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 4th Annual International Conference on Cognitive-Social and Behavioral Sciences, published by Future Academy.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4(4), 225-238.
- Rand, K. L., Shanahan, M. L., Fischer, I. C., & Fortney, S. K. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences*, 81, 101906.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2012). The intricate relationship between motivation and achievement: Examining the mediating role of self-regulated learning and achievement-related classroom behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 197-208.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students'well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(7), 919-936.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school-The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943-964.

- Shek, D. T. L., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology, 11*, 2126.
- Sher-Censor, E., Khafi, T. Y., & Yates, T.M. (2016). Preschoolers' self-regulation Moderates relations between mothers' representations and children's adjustment to school. *Developmental Psychology, 52*(11), 1793–1804.
- Sieben, N. (2013). *Writing hope, self-regulation, and self-efficacy as predictors of writing ability in first-year college students*. Hofstra University.
- Simon, C. R., & Durand-Bush, N. (2014). Differences in psychological and affective well-being between physicians and resident physicians: Does high and low self-regulation capacity matter? *Psychology of Well-Being, 4*(1), 19.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development, 73*(3), 355-360.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122-139.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271-324.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 290-305.
- Vohs, K. D., & Schmeichel, B. J. (2002). What makes hope hopeful? The relationship between hope and self-regulation. *Psychological Inquiry, 13*(4), 318-321.
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>.
- Wolters, C. A. (1999). The relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 11*, 281-301.
- Yee Wan, W., & Tsui, M. S. (2019). Resilience for dropout students with depression in secondary schools in Hong Kong: parental attachment Hope and community integration. *Journal of Social Work and Development, 30*(3), 1-15.
- Yuan, K.-H., Lambert, P. L., & Fouladi, R. T. (2004). Mardia's multivariate kurtosis with missing data. *Multivariate Behavioral Research, 39*(3), 413–437.
- Zhao, R., & Kuo, Y. L. (2015). The role of self-discipline in predicting achievement for 10th graders. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics, 8*(1), 61-70.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences, 54*, 210-216.

- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155.

Extended Abstract

The Mediating Role of Motivational Self-Regulation in the Relationship between Academic Emotion of Hope and Academic Well-Being

Safora Khatameh Marbueih*, Fatemeh Zarei**, Ameneh Homayoon***, Majid Shahbazi****

Introduction: In the realm of positive psychology, well-being serves as a cornerstone of positive performance, fostering personal growth and enhanced capabilities. Academic well-being, a state characterized by enthusiasm, energy, and a deep commitment to academic pursuits, plays a crucial role in shaping the educational experience. Numerous studies have explored the factors influencing academic well-being, with hope emerging as a compelling element. Snyder's theory of hope offers a comprehensive framework for understanding this concept. According to Snyder, academic hope encompasses the belief in one's ability to formulate effective strategies to achieve goals, the motivation to utilize these strategies, the capacity to sustain positive emotions, and the perseverance to persist in the face of challenges and complete academic endeavors. Students who possess academic hope tend to experience lower levels of distress and psychological stress, contributing significantly to their academic success. Beyond the direct impact of hope, it is crucial to elucidate the mechanisms through which it influences academic well-being. Snyder's theory (1995) suggests a close association between hope and self-regulation. Motivational self-regulation refers to the intentional adjustments individuals make to their motivation to engage in tasks, accomplish goals, or reach specific objectives. Comprehending the role of motivational self-regulation in the relationship between hope and academic well-being is essential for a comprehensive understanding of this complex phenomenon. Given the multifaceted nature of factors affecting academic well-being, a unidimensional and linear

* Master of Educational Management, Darab Branch, Islamic Azad University, Darab, Iran. (asadiariya@yahoo.com)

** Department of Psychology, General Psychology, Payam Noor Jahrom University, Jahrom, Iran. (Corresponding author) (fzary4599@gmail.com)

*** Bachelor of Nursing Department, Abadeh Branch, Islamic Azad University, Abadeh, Iran. (amnhhmaywn@gmail.com)

**** Master of Educational Psychology, Department of Psychology, Payam Noor Bushehr University, Bushehr, Iran. (mjdsh1372@gmail.com)

approach is insufficient to unveil the underlying processes. Instead, a deeper exploration that considers indirect relationships among variables is paramount. Investigating mediating factors, such as motivational self-regulation, provides valuable insights into the complex dynamics of academic well-being. Thus, the primary objective of this research is to examine the mediating role of motivational self-regulation in the relationship between academic hope and academic well-being. By examining this indirect pathway, we aim to gain a deeper understanding of the processes through which hope fosters academic well-being and contributes to overall academic success.

Method: The present study employs a correlational research design to investigate the structural relationships between the variables using the method of structural equation modeling. The statistical population comprises all students from the first secondary school in Marvdasht who were enrolled in the 2020-2021 academic year. The sample size for this study was determined to be 393 individuals, selected via a random cluster sampling method. Consequently, out of the 13 first secondary schools in the city, 4 schools (comprising 2 girls' schools and 2 boys' schools) were randomly chosen, and a majority of the students from these 4 schools participated in the study. The sample size was determined based on Kline's (2016) recommendation, which suggests that the appropriate sample size for a structural equation modeling test should be 10 to 20 times the number of parameters in the research model. The inclusion criteria for the study were informed consent from the participants and enrollment in the specified academic year, while the exclusion criteria were a history of specific physical and mental illnesses (based on self-reporting by the subjects) and incomplete questionnaires. Ethical considerations in this study included informing the participants about the purpose of the research, ensuring their complete freedom to participate or not participate in the research, obtaining informed consent, and guaranteeing confidentiality. The participants' age range was between 13 and 15 years, with a mean and standard deviation of 13.45 and 0.97 years, respectively. The sample consisted of 205 female participants (52.16%) and 188 male participants (47.84%).

Results: The research model demonstrated a good fit with the collected data, indicating that the proposed relationships between the variables were supported by the empirical evidence. Moreover, the direct effects of academic emotion of hope on both motivational self-regulation and academic well-being were significant, suggesting that higher levels of hope were associated with enhanced self-regulation and academic well-being. Similarly, the direct effect of motivational self-regulation on academic well-being was also significant, highlighting the role of self-regulation in promoting academic well-being. Notably, the effect of academic emotion of hope on academic well-being was significantly mediated by motivational self-regulation. This finding underscores the mediating role of motivational self-regulation, suggesting that hope indirectly influences academic well-being through its impact on self-regulation. In essence, the results indicate that motivational self-regulation serves as a crucial pathway through which academic emotion of hope contributes to enhanced academic well-being.

Discussion and Conclusions: The objective of this study was to examine a causal model concerning the mediating role of motivational self-regulation in the relationship between the academic emotion of hope and academic well-being, utilizing structural equation modeling. The findings revealed that the academic emotion of hope had a direct and positive influence on academic well-being. This finding can be interpreted as the academic emotion of hope being related to learners' cognitive expectations of achieving desirable outcomes, such as securing favorable opportunities and life skills. Consequently, learners with high levels of hope set goals, identify the means to attain them, and generate the necessary motivation to achieve these goals. Additionally, the research found a positive and significant effect of the academic emotion of hope on motivational self-regulation. Other findings include the positive impact of motivational self-regulation on academic well-being, both directly and as a mediator. In summary, the results underscore the importance of the variables of academic excitement, hope, and motivational self-regulation in predicting academic well-being. Given that this research employed a correlational design, it is not possible to draw causal inferences from it. It is recommended that the model of this study be examined among students and learners from different cultural contexts to enhance the generalizability of the results.

Keywords: academic emotion of hope, academic well-being, motivational self-regulation