

# The Impact of Academic Self-Concept, Academic Resilience, and Academic Engagement on the Academic Performance of Wasit University Students: The Mediating Role of Emotional Self-Regulation and the Moderating Role of Self-Esteem

Haidar Dawood Salman<sup>1</sup>, Ali Mahdad<sup>2\*</sup>, Rasheed Nassir Khalifa Al-Hashmy<sup>3</sup>, Gholamreza Manshaee<sup>2</sup>

1. PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

3. Professor, Department of education and Psychology, University of Wasit, Al Kut, Iraq

## ABSTRACT

The present study aimed to examine the impact of academic self-concept, academic resilience, and academic engagement on academic performance, considering the mediating role of emotional self-regulation and the moderating role of self-esteem among students. The statistical population included all students of the Faculty of Educational and Human Sciences at Wasit University, Iraq, in 2023, from which a sample of 306 students (115 female and 185 male students) was selected through a multi-stage cluster random sampling method. Data were collected using the Academic Performance Questionnaire (Pham & Taylor, 1999), Academic Self-Concept Scale (Chen & Thompson, 2004), Academic Engagement Scale (Reeve & Tseng, 2011), Academic Resilience Scale (Samuels, 2006), Emotional Self-Regulation Scale (Hoffman & Kashdan, 2010), and Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). The data were analyzed using Pearson correlation coefficient and structural equation modeling with SPSS-21 and AMOS-23 software. The results indicated that emotional self-regulation mediates the relationship between academic self-concept ( $P < .01$ ), academic resilience ( $P < .01$ ), and academic engagement ( $P < .05$ ) with academic performance. Regarding the moderating role of self-esteem, the results showed that self-esteem could not play a moderating role among the studied variables. Based on the findings of the present study, it is recommended that higher education policymakers prioritize improving academic engagement and strengthening psychological variables such as self-regulation and contextual factors like academic self-concept and academic resilience to empower students to achieve educational goals and academic success.

Received: 08 Apr 2024

Accepted: 09 June 2024

Available Online: 20 June 2024

## Keywords

Academic Self-Concept,  
Academic Resilience, Academic  
Engagement, Emotional Self-  
Regulation, Self-Esteem,  
Academic Performance, Students

## How to cite:

Salman, H.D., Mahdad, A., Nassir Khalifa Al-Hasimy, R., & Manshaee, G. (2024). The Impact of Academic Self-Concept, Academic Resilience, and Academic Engagement on the Academic Performance of Wasit University Students: The Mediating Role of Emotional Self-Regulation and the Moderating Role of Self-Esteem. *Study and Innovation in Education and Development*, 4(1), 1-21.

## \* Corresponding Author:

Dr. Ali Mahdad

E-mail: alimahdad.am@gmail.com



© 2024 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

## EXTENDED ABSTRACT

### INTRODUCTION

The present study aims to explore the influence of academic self-concept, academic resilience, and academic engagement on the academic performance of students at Wasit University, Iraq. The study further investigates the mediating role of emotional self-regulation and the moderating role of self-esteem in this relationship. Academic performance is critical in educational systems as it represents the culmination of students' learning processes, measured by their ability to achieve specific academic goals (2). Given the challenges faced by students in higher education, understanding the psychological and contextual factors that contribute to academic success is crucial (1).

Academic self-concept refers to a student's self-perception of their academic abilities, which influences their motivation and academic outcomes (5). Academic resilience, on the other hand, is the capacity to thrive academically despite adverse conditions, and it plays a significant role in students' academic achievements (20). Academic engagement, defined as the active participation in academic activities, has been consistently linked to better academic performance (22). Emotional self-regulation, the ability to manage and control one's emotions, is hypothesized to mediate the relationship between these factors and academic performance, while self-esteem is proposed as a potential moderator in this model

### METHODS AND MATERIALS

This study employed a descriptive-survey design with a correlational analysis approach to examine the relationships between the variables. The statistical population included all students enrolled in the Faculty of Educational and Human Sciences at Wasit University, Iraq, in 2023. A sample of 306 students (115 females and 185 males) was selected using a multi-stage cluster random sampling method.

Data were collected using several standardized questionnaires, including:

**Academic Performance Questionnaire:** A 48-item scale measuring academic self-efficacy, emotional influences, planning, lack of outcome control, and motivation.

**Academic Self-Concept Scale:** A 15-item scale assessing students' perceptions of their academic abilities.

Academic Engagement Scale: A 22-item scale evaluating behavioral, cognitive, and emotional aspects of academic engagement.

Academic Resilience Scale: A 29-item scale measuring communication skills, future orientation, and problem-solving/positive thinking.

Emotional Self-Regulation Scale: A 20-item scale assessing emotional concealment, adjustment, and tolerance.

Self-Esteem Scale: A 10-item scale measuring overall self-worth and self-respect.

The data were analyzed using Pearson correlation coefficients and structural equation modeling (SEM) via SPSS-21 and AMOS-23 software.

## **FINDINGS**

The analysis revealed that academic self-concept, academic resilience, and academic engagement are significantly positively correlated with academic performance, with correlation coefficients of 0.65, 0.69, and 0.79, respectively ( $p < 0.01$  for all). Emotional self-regulation also showed a significant positive correlation with academic performance, with a coefficient of 0.62 ( $p < 0.01$ ). These results indicate that students with higher levels of self-concept, resilience, and engagement tend to perform better academically, particularly when they are able to effectively regulate their emotions.

Structural Equation Modeling (SEM) further demonstrated that emotional self-regulation mediates the relationship between academic self-concept, resilience, and engagement with academic performance. The indirect effects of self-concept, resilience, and engagement on performance through self-regulation were significant, with standardized coefficients of 0.23, 0.30, and 0.61, respectively ( $p < 0.01$ ). Despite this, the moderating effect of self-esteem was not supported, as it did not significantly influence the relationships between these variables and academic performance ( $p > 0.05$ ). The overall model fit was good, with  $CMIN/DF = 3.06$ ,  $CFI = 0.97$ ,  $GFI = 0.99$ ,  $TLI = 0.87$ ,  $IFI = 0.98$ , and  $RMSEA = 0.07$ .

## **DISCUSSION AND CONCLUSION**

The study underscores the importance of psychological and contextual factors in academic performance. The findings suggest that academic self-concept, academic resilience, and academic engagement positively influence academic performance through emotional self-regulation. This supports previous studies that have highlighted the critical role of self-regulation in academic settings (7, 19). Students who can effectively manage

their emotions are better equipped to navigate the challenges of academic life, leading to improved academic outcomes.

The lack of a significant moderating effect of self-esteem on the relationship between the variables and academic performance may be attributed to the complex nature of self-esteem, which might be more closely related to long-term personal development rather than immediate academic outcomes. This finding suggests that while self-esteem is important, its impact on academic performance might be indirect and mediated by other factors such as self-concept and emotional regulation.

In conclusion, the study highlights the need for educational institutions to focus on enhancing students' academic self-concept, resilience, and engagement, while also fostering their ability to regulate emotions. These factors collectively contribute to better academic performance, and by addressing them, educators can help students achieve their full academic potential. Future research could explore other potential moderating variables or focus on longitudinal studies to better understand the long-term effects of these factors on academic success.

# تأثیر خودپنداره تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه واسط: نقش میانجیگری خودتنظیمی هیجانی و تعدیل کنندگی عزت نفس

حیدر داوود سلمان<sup>۱</sup>، علی مهداد<sup>۲\*</sup>، رشید ناصر خلیفه الهاشمی<sup>۳</sup>، غلامرضا منشی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
۳. استاد، گروه آموزشی و روانشناسی، دانشگاه واسط، الکو، عراق

## چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر خودپنداره تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با نقش میانجیگری خودتنظیمی هیجانی و تعدیل کنندگی عزت نفس در میان دانشجویان بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و انسانی دانشگاه واسط عراق در سال ۲۰۲۳ بود که از بین آن‌ها تعداد ۳۰۶ دانشجو (۱۱۵ دانشجوی دختر و ۱۸۵ دانشجوی پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های عملکرد تحصیلی (فام و تیلور، ۱۹۹۹)، خودپنداره تحصیلی (چن و تامپسون، ۲۰۰۴)، اشتیاق تحصیلی (ریو و تسینگ، ۲۰۱۱)، تاب آوری تحصیلی (ساموئلز، ۲۰۰۶)، خودتنظیمی هیجانی (هافمن و کاشدن، ۲۰۱۰) و عزت نفس (روزنبرگ، ۱۹۶۵) جمع‌آوری و توسط ضریب همبستگی پیرسون و الگوی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزارهای SPSS-21 و AMOS-23 تحلیل شدند. نتایج نشان داد که متغیر خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین خودپنداره تحصیلی ( $p < 0/01$ )، تاب آوری تحصیلی ( $p < 0/01$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $p < 0/05$ ) با عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد. در خصوص نقش تعدیل کنندگی عزت نفس نیز نتایج حاکی از آن بود که عزت نفس نتوانست در میان متغیرهای مورد مطالعه نقش تعدیل کننده ایفا کند. براساس یافته‌های پژوهش حاضر به سیاست‌گذاران آموزش عالی پیشنهاد میگردد که به منظور توانمندسازی دانشجویان جهت پیشبرد اهداف آموزشی و موفقیت تحصیلی آنان بهبود اشتیاق تحصیلی و تقویت متغیرهای روان شناختی مانند خودتنظیمی و عوامل زمینه‌ای مانند خودپنداره تحصیلی و تاب آوری تحصیلی را در اولویت برنامه‌هایشان قرار دهند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۰

تاریخ اصلاحات: ۱۴۰۳/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۳۰

## کلیدواژه‌ها

خودپنداره تحصیلی، تاب آوری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، خودتنظیمی هیجانی، عزت نفس، عملکرد تحصیلی، دانشجویان

## شیوه ارجاع‌دهی:

سلمان، حیدر داوود، مهداد، علی، ناصر خلیفه الهاشمی، رشید، و منشی، غلامرضا. (۱۴۰۳). تأثیر خودپنداره تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه واسط: نقش میانجیگری خودتنظیمی هیجانی و تعدیل کنندگی عزت نفس. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۴(۱)، ۱-۳۱.

## نویسنده مسئول:

دکتر علی مهداد

پست الکترونیکی: alimahdad.am@gmail.com

دانشجویان با چالش‌ها و رقابت‌های سخت تری در سطوح آموزش عالی مواجه می‌شوند. این امر به این دلیل اتفاق می‌افتد که موضوع درسی دشوارتر می‌شود، تکالیف بیشتر می‌شود، رقابت برای پیشرفت تحصیلی فشرده تر می‌شود، ظرفیت محیط آموزشی بزرگ‌تر می‌شود، زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی دانشجویان متنوع‌تر می‌شود و روابط اجتماعی بین آن‌ها بیشتر و بین دانشجویان و معلمان غیرشخصی‌تر می‌شوند. در آموزش عالی، دانشجویان با تقاضاهای علمی سخت و فزاینده‌ای مواجه می‌شوند و برای موفقیت در دانشگاه، رقابت بر سر شغل و کسب درآمد زیاد در زمان فارغ التحصیلی، بار بیشتری احساس می‌کنند (1). این امر می‌تواند عملکرد تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عملکرد تحصیلی شامل تمام فعالیت‌ها و تلاش‌هایی است که فرد برای کسب دانش و گذراندن مراحل مختلف آموزشی در مراکز آموزشی انجام می‌دهد (2). عملکرد تحصیلی باید سازماندهی و هدایت شود تا رشد و یادگیری در یادگیرندگان افزایش یابد (3). باتوجه به این که عملکرد تحصیلی بالا در بین فراگیران یکی از اهداف مهم نظام آموزشی است، هدف پژوهشگران شناسایی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی فراگیران و به کارگیری این عوامل در محیط‌های آموزشی است (4).

براساس مدل خودافزایشی<sup>1</sup>، خودپنداره تحصیلی یک سازه روان‌شناختی است که موفقیت تحصیلی را در موقعیت‌های اجتماعی و عاطفی هدایت می‌کند (5). خودپنداره تحصیلی بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خود در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌ها در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی است (6). خودپنداره در فرآیندهای روان‌شناختی مختلفی مانند خودتنظیمی رفتار، انگیزه و احساسات دخیل است و یک ساختار سازمان یافته از دانش است که بر پردازش اطلاعات مربوط به فرد تأثیر می‌گذارد و بر رفتار تأثیر می‌گذارد (7). به اعتقاد کاواناگ (۲۰۲۰) فراگیری که در دوران تحصیل دچار ضعف و شکست می‌شوند، در اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدود کننده می‌یابند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودانگاره منفی و بازدارنده و ممانعت در برابر ابراز توانایی‌ها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی می‌شود؛ تصور مردود شدن، احتمال مردود شدن در عمل، عدم تلاش برای حل مشکلات و جبران ضعف‌ها و بروز ضعف تحصیلی را افزایش داده و بتدریج جزو شخصیت وی می‌گردد. از این رو، گر فراگیران در زمینه تحصیلی خودپنداشتی مطلوب از خویش نداشته باشند دست به رفتارهای غیرمولد تحصیلی می‌زنند (8). خود پنداره تحصیلی نقش مهمی در پشتکار و تلاش و خودارزیابی فراگیران دارد (9, 10) و دانشجویانی که خودپنداره تحصیلی بالاتری را دارند از عزت نفس بیشتری برخوردار هستند (11). همچنین، رابطه متقابلی بین خودپنداره تحصیلی و نمرات در طول زمان پیدا شده است (12). چارچوب تاب آوری در عمل<sup>2</sup> (13) نیز بیان می‌کند که تاب آوری می‌تواند عملکرد تحصیلی را ارتقا دهد که برای خودپنداره تحصیلی حیاتی است (14). تاب آوری به فرآیندی اشاره دارد که عوامل استرس زا و محافظ به طور همزمان کار می‌کنند، که می‌تواند

1. Self-enhancement model

2. Resilience in Action

انطباق موفقیت آمیز و نیروی مثبت آن‌ها را در برابر ناملايمات و بحران ارتقا دهد (15). برخی از مطالعات نشان داده اند که افراد با سطوح تاب آوری بالاتر، خودپنداره تحصیلی بهتری را گزارش کردند (10). تاب آوری ممکن است تأثیر مثبتی بر استراتژی تنظیم هیجان فرد داشته باشد. مدل فرضی تاب‌آوری<sup>۱</sup> (16) بیان کردند که تأثیر متقابل بین تاب‌آوری و مقابله (به عنوان مثال، استراتژی تنظیم هیجان) وجود دارد. براساس مطالعات صورت گرفته، افراد با سطوح تاب آوری بالاتر، ثبات عاطفی و توانایی تنظیم هیجانی بهتری داشته (17) و با ارتقای تاب‌آوری و توانایی ارزیابی مجدد (راهبرد تنظیم هیجان)، می‌توان خودپنداره تحصیلی فراگیران را بهبود بخشید (18). شواهد پژوهشی نشان داده است که تاب آوری تحصیلی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی (19) و بهبودی در عملکرد تحصیلی می‌شود (20). پژوهش العمری و همکاران (۲۰۲۳) در بین دانشجویان عراقی نشان داد که عزت نفس و داشتن معدل و عملکرد تحصیلی خوب عواملی بودند که به طور قابل توجهی تاب آوری مثبت را پیش بینی می‌کردند (21).

یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی اشتیاق تحصیلی است که به مشارکت سازنده، مشتاقانه، از روی میل و آگاهی و مبتنی بر شناخت فراگیران در پیامدهای مثبت تحصیلی اشاره دارد (22, 23) و شامل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است. این ابعاد به هم پیوسته اند و میان آن‌ها روابط درونی و فعالی برقرار است (اپلتون<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). براساس نظر پومرانتز نورین<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، اشتیاق تحصیلی اساس ارزش‌ها و باورهای است که فراگیران را هدایت می‌کند تا به آمل و اهدافشان دسترسی پیدا کنند وی اذعان می‌دارد که این پارادایم گامی نوین در جهت تکامل فعالیت‌های دانشجویی است و نیاز به تفکر جدید در مورد میزان مداخله دانشجویان در فعالیت‌ها و رفتارهای خارج از محیط کلاس درس که می‌تواند بر یادگیری آنان تأثیر داشته باشد، را ایجاب می‌کند. میزان مشارکت علمی و کاربردی فراگیران با عملکرد تحصیلی آن‌ها مرتبط است و فراگیران با اشتیاق بالا در امتحانات خود بهتر عمل می‌کنند (24). در این پژوهش تلاش شده است تا نقش خودتنظیمی هیجانی در عملکرد تحصیلی فراگیران از نظر ارتباط احتمالی بین متغیرهای مطالعه مورد بررسی قرار گیرد. موفقیت در محیط‌های آموزشی تحت تأثیر عواملی بیش از توانایی‌ها و فرصت‌های شناختی و ظرفیت‌های فراگیران برای مدیریت رفتارهای هدفمند و وظیفه محور، حفظ روابط اجتماعی و تنظیم احساسات و هیجانات است (25). اصطلاح خودتنظیمی برای توصیف تلاش‌ها برای شروع، هدایت و مدیریت استراتژیک تعقیب هدف از طریق برنامه‌ریزی فراشناختی، نظارت، ارزیابی و تطبیق شناخت، رفتار، انگیزه و تأثیر فرد استفاده می‌شود. شواهدی مبنی بر اینکه پیش‌بینی‌کننده‌های غیرشناختی مانند خودتنظیمی، انگیزه، مشارکت و نگرش عاطفی نسبت به یادگیری مستقیماً به عملکرد تحصیلی در بین نمونه‌هایی که از نظر سن، جنسیت، نوع فعالیت آموزشی، تفاوت‌های فرهنگی متفاوت هستند، کمک می‌کنند (26). خودتنظیمی هیجانی حفظ سطح بهینه برانگیختگی هیجانی مورد نیاز برای یادگیری را ارتقا می‌دهد (27) و به طور غیرمستقیم از طریق ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی و رفتاری با موفقیت در محیط‌های آموزشی مرتبط هستند (28). فراگیرانی که از خودکارآمدی هیجانی بالایی برخوردار هستند

1. Hypothesized Model of Resilience  
2. Appleton  
3. Pomerantz Noreen



به عملکرد تحصیلی بهتری دست می‌یابند (10, 18, 29, 30). همچنین، یافته‌ها حاکی از آن است که بین سرمایه روان‌شناختی (تاب‌آوری) و درگیری تحصیلی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (31). نجم (۲۰۲۳) نیز در پژوهشی به بررسی کنترل خود تنظیمی دانشجویان دانشگاه عراق و مهارت‌های تحصیلی نوشتن پرداخت. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که خودتنظیمی نقش بسزایی در رشد مهارت نوشتاری دانشجویان دارد (32). جوهر (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی دیگر در دانشگاه‌های اربیل عراق نشان داد که یادگیری انگیزشی و خودتنظیمی الگوهایی را برای ایجاد انگیزه در فراگیران و تقویت زندگی فردی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها فراهم می‌کند (33).

همچنین، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که فراگیران با عزت نفس بالاتر تمایل به عملکرد تحصیلی خوبی دارند (34). عزت نفس در عملکرد تحصیلی به این اشاره دارد که چگونه ادراک فرد از خود بر موفقیت‌های او در محیط‌های آموزشی تأثیر می‌گذارد (35). عزت نفس یک ارزیابی شخصی است که تحت تأثیر افکار و اعتقادات افراد است و ارزش و ادراک خود را شکل می‌دهد و شامل ارزیابی توانایی‌ها و نقاط قوت خود است (36). فراگیران با عزت نفس بالاتر، احساس آرامش بیشتر و سطح استرس پایین‌تری دارند، پارانرژی هستند، از روش‌های حل مساله قوی‌تری استفاده می‌کنند (37) و تمایل به تجربه تجربیات مثبت بیشتری از خود دارند (38).

با توجه به روابط موجود میان متغیرهای ذکر شده و همچنین در نظر گرفتن اینکه زندگی تحصیلی از مهمترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فراگیران اثر می‌گذارد و در آنجا شایستگی‌ها و توانایی‌ها بالفعل می‌شوند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود، بررسی موضوع پژوهش حاضر نقش پررنگی پیدا می‌کند؛ چراکه در زندگی روزانه تحصیلی، دانشجویان با انواع چالش‌ها و موانع روان‌شناختی مواجه می‌شوند. بر این اساس یکی از رسالت‌های آموزش و پرورش و موسسات آموزشی، توانمندسازی فراگیران است تا بتوانند در موقعیت‌های غیرقابل پیش بینی و تهدید آمیز به نحو احسن عمل کنند. چنین مأموریتی تحت تأثیر عوامل بسیاری قرار می‌گیرد و موفقیت و شکست فراگیران بر آینده آن‌ها تأثیر می‌گذارد. مدیران آموزشی همواره به دنبال راهکارهایی بوده‌اند که به شیوه مناسب با مشکلات تحصیلی فراگیران برخورد کنند. بر این اساس یکی از دغدغه‌های مربیان و مؤسسات آموزشی، شناسایی و پرورش عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش عوامل مشکل‌ساز مؤثر در شکست است (39). با مروری بر ادبیات پژوهشی تاکنون تحقیقی که عواملی مانند خودپنداره تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی را در قالب یک مدل مورد بررسی قرار داده باشند یافت نشد. بررسی این عوامل می‌تواند نقش عوامل شخصیتی و فردی را بیش از پیش در زمینه ارتقای انگیزش تحصیلی برجسته سازد و تفاوت‌های فردی را مورد تأکید قرار دهد. بنابراین هدف این پژوهش پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق خودپنداره تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجیگری خودتنظیمی هیجانی و تعدیل‌کنندگی عزت نفس در بین دانشجویان دانشگاه استان واسط بود.



## روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی-پیمایشی از نوع تحلیل همبستگی است که در آن رابطه میان متغیرها بر اساس هدف تحقیق تحلیل می‌گردد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه دختر و پسر استان واسط در سال ۲۰۲۳ بود. آمار تعداد دانشجویان ۱۵۰۰ دانشجو بود و حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران برابر ۳۰۶ نفر که به روش بود نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از تمایل و رضایت آگاهانه دانشجو (براساس قوانین دانشگاه) برای شرکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در یکی از مقاطع دانشگاه در نیم سال سوم و چهارم عدم ابتلا به اختلال روان‌شناختی نظیر افسردگی، اضطراب یا دیگر مواردی که در مشارکت در پژوهش تداخل ایجاد نماید و معیارهای معیارهای خروج نیز عدم تمایل به شرکت در پژوهش‌ها انصراف از ادامه کار بود. با استفاده از روش مدل سازی معادلات ساختاری از نوع تحلیل مسیر، به کمک نرم افزار ایموس داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

**پرسشنامه عملکرد تحصیلی:** برای سنجش عملکرد تحصیلی از پرسشنامه ۴۸ سوالی پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسشنامه عملکرد تحصیلی را در ابعاد خودکارآمدی، تاثیرات هیجان، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش اندازه گیری می‌کند. نمره گذاری سوالات براساس لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) می‌باشد و سوالات ۸، ۲۶، ۲۳ و ۳۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و به سوال ۷ نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. نمره کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی ضعیف، بالاتر از ۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی قوی و بین ۱۷۴ تا ۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط می‌باشد. در پژوهش درتاج (۱۳۸۳) روایی پرسشنامه به روش تحلیل عاملی ۰/۸۱ و پایایی کل پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش شده است. در پژوهش صفاریه و همکاران (۱۴۰۱) که به هنجاریابی این پرسشنامه پرداخته شد، پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد (40). این پرسشنامه به زبان عربی ترجمه، روایی و پایایی آن‌ها در کشور عراق مورد سنجش و تایید قرار گرفت و آلفای کرونباخ برای محاسبه درونی پرسشنامه در این تحقیق برابر ۰/۹۳ مورد تایید قرار گرفت.

**پرسشنامه خودپنداره تحصیلی:** برای سنجش خودپنداره تحصیلی از پرسشنامه ۱۵ سوالی خودپنداره تحصیلی چن و تامپسون (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسشنامه تصویر ذهنی فرد از خودش را میسنجد و بر این اساس، خودپنداره را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی مورد سنجش قرار میدهد. نمره گذاری این پرسشنامه براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرتی (از ۵ = کاملاً موافقم تا ۱ = کاملاً مخالفم) پاسخ داده می‌شوند. سطح عمومی با سوالات ۱، ۳، ۱۲، ۱۳، ۱۳ آموزشگاهی با سوالات ۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴ و ۱۵ غیرآموزشگاهی با سوالات ۵، ۶ و ۷ سنجیده میشود. به منظور کسب نمره کلی این آزمون نمره همه پرسش‌ها با هم جمع میشود. حداقل نمره آزمودنی در این آزمون ۱۵ و حداکثر آن ۶۰ است. بالاتر بودن نمره آزمودنی نسبت به سایر آزمودنی‌ها خودپنداره مثبت تر وی نسبت به سایرین را نشان می‌دهد. این پرسشنامه به وسیله افشاری زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) ترجمه شده و روایی آن مورد

تایید قرار گرفت. همچنین ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش ذکر شده ۰/۹۲ بوده است (41). این پرسشنامه به زبان عربی ترجمه، روایی و پایایی آن‌ها در کشور عراق مورد سنجش و تایید قرار گرفت و آلفای کرونباخ برای محاسبه درونی پرسشنامه در این تحقیق برابر ۰/۸۷ مورد تایید قرار گرفت

### پرسشنامه درگیری تحصیلی: برای ارزیابی جنبه‌های درگیری دانشجویان (درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری

شناختی، درگیری عاملیت)، از پرسشنامه ۲۲ سوالی ریو و تسینگ (۲۰۱۱) استفاده شد. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس لیکرت پنج درجه‌ای (از ۱=هرگز تا ۵=همیشه) میباشد. درگیری عاملیت (سوالات ۱، ۳، ۵، ۸، ۱۴)، درگیری رفتاری (سوالات ۲، ۷، ۲۱، ۲۱، ۹)، درگیری عاطفی (سوالات ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۷) به وسیله‌ی ۴ ماده و درگیری شناختی (سوالات ۲۰، ۲۲، ۱۹، ۱۸، ۱۵، ۱۲، ۴) سنجیده می‌شود. دامنه نمره برای هر فرد بین ۲۲ تا ۱۱۰ خواهد بود که نمرات بالاتر نشان‌دهنده درگیری تحصیلی بیشتر هست. در مطالعه ریو و تسینگ (۲۰۱۱)، روایی تحلیل عاملی و اکتشافی در سطح رضایت بخشی گزارش شده و پایایی درگیری عاملیت، رفتاری، شناختی و عاطفی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۹۴، ۰/۸۸ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش مشهدی و همکاران (۱۴۰۳) پایایی این پرسشنامه ۰/۷۹ گزارش شد (42). این پرسشنامه به زبان عربی ترجمه، روایی و پایایی آن‌ها در کشور عراق مورد سنجش و تایید قرار گرفت و آلفای کرونباخ برای محاسبه درونی پرسشنامه در این تحقیق برابر ۰/۹۱ مورد تایید قرار گرفت

### پرسشنامه تاب آوری تحصیلی: پرسش نامه تاب آوری تحصیلی که در سال ۲۰۰۶ توسط سامونلز ساخته شد و در دو

پژوهش مطلوب بودن آن تایید شد. پس از آن با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری رو به چاپ رسید. در نسخه نهایی این پرسشنامه ۴۰ سوالی از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا میزان تاب آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) درجه بندی کنند. در این پژوهش از فرم ۲۹ سوالی آن استفاده شد. سوالات این پرسشنامه به متغیرهای مهارت ارتباطی (سوالات ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۳)، جهت گیری آینده (سوالات ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، و متغیر مسئله محور / مثبت نگری (سوالات ۱، ۲، ۳، ۱۹) اختصاص یافته است و سوالات ۴، ۱۲، ۲۱ و ۲۲ به صورت معکوس نمره گذاری شده است. دامنه نمرات بین ۲۹ و ۱۴۸ می‌باشد و نمره ۸۷ نمره متوسط محسوب می‌شود. سامونلز (۲۰۰۴) ضریب پایایی پرسشنامه تاب آوری تحصیلی را ۰/۸۹ گزارش نمود. در پژوهش زکی پور و عبدی (۱۴۰۳) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های مهارت ارتباطی، جهت گیری آینده و مسئله محور / مثبت نگری ۰/۷۸، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ و نمره کل پرسشنامه ۰/۷۵ به دست آمد. این پرسشنامه به زبان عربی ترجمه، روایی و پایایی آن‌ها در کشور عراق مورد سنجش و تایید قرار گرفت و آلفای کرونباخ برای محاسبه درونی پرسشنامه در این تحقیق برابر ۰/۶۶ مورد تایید قرار گرفت.

### پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی: برای سنجش خودتنظیمی هیجانی از پرسشنامه ۲۰ سوالی هافمن و کاشدن (۲۰۱۰)

استفاده شد. پاسخگویی به سوالات بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۵=بی نهایت در مورد من درست است تا ۱=اصلاً در مورد من درست نیست) می‌باشد و دارای سه مولفه یا خرده مقیاس پنهان کاری، سازش کاری و تحمل است که به ترتیب ۸، ۷ و ۵ سوال

دارند. میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه توسط کارشکی (۱۳۹۲) ۰/۸۷ گزارش شده است (39). این پرسشنامه به زبان عربی ترجمه، روایی و پایایی آن‌ها در کشور عراق مورد سنجش و تایید قرار گرفت و آلفای کرونباخ برای محاسبه درونی پرسشنامه در این تحقیق برابر ۰/۹۱ مورد تایید قرار گرفت.

**پرسشنامه عزت نفس:** در این پژوهش برای سنجش عزت نفس از پرسشنامه ۱۰ سوالی عزت نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) استفاده شد. این پرسشنامه به منظور اندازه گیری عزت نفس حرمت کلی و ارزش شخصی تدوین شده است. نمره گذاری پرسشنامه براساس لیکرت ۴ درجه‌ای (از ۴= کاملاً موافقم تا ۱= کاملاً مخالفم) می‌باشد. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه برای ماده‌های ۱ تا ۵ به صورت مستقیم و برای ماده‌های ۶ تا ۱۰ برعکس است و دامنه نمرات بین ۱۰ تا ۴۰ می‌باشد. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده عزت نفس بیشتر است. در پژوهش سیسک (۲۰۲۱) همسانی درونی این پرسشنامه ۰/۸۰ گزارش شد. روایی این پرسشنامه نیز در پژوهش لری (۲۰۰۵) از طریق همبستگی با پرسشنامه عزت نفس کوپراسمیت (۱۹۶۷) بررسی شده است که ضریب ۰/۶۸ گزارش شده است و از این رو روایی آن تأیید می‌شود. در پژوهش زارعی و فولادوند (۱۴۰۰) پایایی پرسشنامه عزت نفس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. این پرسشنامه به زبان عربی ترجمه، روایی و پایایی آن‌ها در کشور عراق مورد سنجش و تایید قرار گرفت و آلفای کرونباخ برای محاسبه درونی پرسشنامه در این پژوهش برابر ۰/۸۱ مورد تایید قرار گرفت.

## یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۱۱۵ دانشجوی دختر و ۱۸۵ دانشجوی پسر شرکت داشتند. سن ۵۱ از آن‌ها کمتر از ۲۱ سال، ۱۵۵ بین ۲۱ تا ۲۴ سال و ۷۴ بین ۲۵ تا ۳۰ سال و ۲۰ شرکت کننده بیشتر از ۳۰ سال است بود. تحصیلات ۱۰۲ دانشجویان فوق دیپلم، ۱۳۱ لیسانس و ۶۷ تحصیلات تکمیلی بود.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
خودپنداره تحصیلی	۵۷/۲۹	۴/۲۶
تاب آوری تحصیلی	۱۷۳/۵۱	۱۴/۶۶
اشتیاق تحصیلی	۷۴/۰۴	۸/۲۵
خودتنظیمی هیجانی	۸۵/۷۹	۹/۷
عزت نفس	۲۸	۲/۹۴
عملکرد تحصیلی	۲۰۷/۲۳	۱۸/۰۲

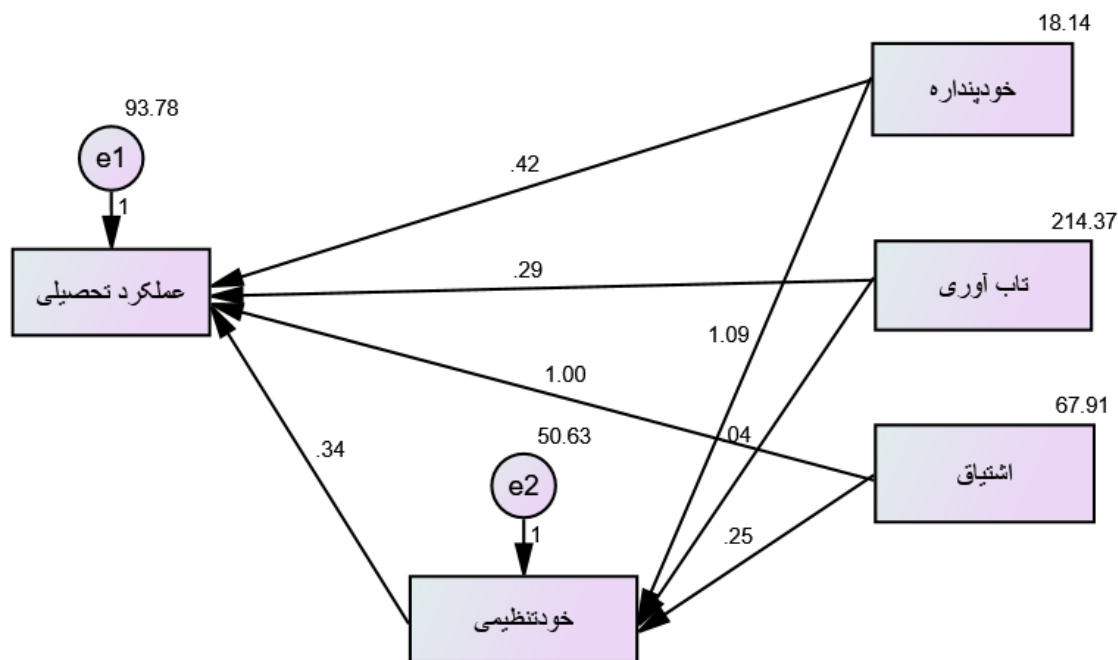
بر اساس نتایج جدول شماره ۱ میانگین تاب آوری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، عزت نفس، عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی به ترتیب ۱۷۳/۵۱، ۵۷/۲۹، ۲۸، ۲۰۷/۲۳، ۷۴/۰۴ و ۸۵/۷۹ است. به منظور بررسی همبستگی بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲. ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش با عملکرد تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ تاب آوری تحصیلی	۱					
۲ خودپنداره تحصیلی	۰/۵۵**	۱				
۳ عزت نفس	۰/۴۷**	۰/۷۳**	۱			
۴ عملکرد تحصیلی	۰/۶۹**	۰/۶۵**	۰/۶۱**	۱		
۵ اشتیاق تحصیلی	۰/۶۹**	۰/۶۶**	۰/۵۵**	۰/۷۹**	۱	
۶ خودتنظیمی هیجانی	۰/۴۶**	۰/۶۵**	۰/۵۷**	۰/۶۲**	۰/۵۷**	۱

\*\*P<0.01

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین عملکرد تحصیلی با تاب آوری تحصیلی (۰/۶۹)، خودپنداره تحصیلی (۰/۶۵)، عزت نفس (۰/۶۱)، اشتیاق تحصیلی (۰/۷۹) و خودتنظیمی هیجانی (۰/۶۲) رابطه معنی دار مثبت وجود دارد ( $P < 0.01$ ). یافته‌های مربوط به برازش مدل با داده‌های پژوهش در مدل نهایی در جدول ۳ ارائه شده است. مدل پیشنهادی نهایی در این تحقیق در شکل ۲ نشان داده شده است. این مدل بر اساس ضرایب اصلاح نرم افزار Amos انتخاب گردید. چنانچه در شکل ۲ مشاهده می‌شود، قوی‌ترین رابطه بین خودپنداره تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی (۱/۰۹) می‌باشد.



شکل ۲. ضرایب غیر استاندارد در رگرسیون در مدل نهایی

**جدول ۳. یافته‌های مربوط به برازش داده‌ها در مدل نهایی**

RMSEA	IFI	TLI	GFI	CFI	CMIN/DF	مدل پیشنهادی
۰/۰۷	۰/۹۸	۰/۸۷	۰/۹۹	۰/۹۷	۳/۰۶	

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، مدل به خوبی با داده‌ها برازش دارد. آزمون کای اسکور بیانگر برازش مناسب مدل با ماتریس واریانس-کوواریانس است، هم چنین آماره‌های  $CFI, IFI, TLI, GFI$  همگی در سطح عالی و بالاتر یا نزدیک به ۰/۹۰ قرار دارند، هم چنین مقدار  $RMSEA$  کمتر از ۰/۱۰ بوده که همگی نشان از برازش بسیار خوب مدل با داده‌های پژوهش دارند. یکی از شاخص‌های عمومی برای به حساب آوردن پارمترهای آزاد در محاسبه شاخص برازش، کای اسکور بهنجار یا نسبی است که از تقسیم مقدار کای اسکور بر درجه آزادی مدل محاسبه می‌شود و اغلب مقادیر بین ۱ تا ۵ را برای این شاخص قابل قبول می‌دانند. در این پژوهش کای اسکور حدود ۳ به دست آمده است. در مجموع نتایج نشان می‌دهد مدل ارائه شده از برازش مطلوبی برخوردار است. بنابراین می‌توان تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم را محاسبه و بررسی کرد.

**جدول ۴. نتایج روش بوت استروپ روابط غیرمستقیم در کل نمونه**

کل		غیر مستقیم		شاخص مسیر
P	مقدار	P	مقدار	
۰/۰۰۱	۰/۶۱	۰/۰۵	۰/۰۴	اشتقاق تحصیلی - خودتنظیمی هیجانی - عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۳	۰/۰۰۱	۰/۰۱	تاب آوری تحصیلی - خودتنظیمی هیجانی - عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۱	خودپنداره تحصیلی - خودتنظیمی هیجانی - عملکرد تحصیلی

با توجه به نتایج جدول ۴ با استفاده از روش بوت استروپ، متغیر اشتقاق تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی به صورت غیرمستقیم از طریق خودتنظیمی هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر معنادار دارد، چرا که ضریب استاندارد برآورد شده در مسیر غیرمستقیم در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

همچنین، برای بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر عزت نفس در رابطه بین خودپنداره تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و اشتقاق تحصیلی با عملکرد تحصیلی از روش رگرسیون گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

**جدول ۵. آنالیز واریانس رگرسیون مربوط به تعیین سهم عزت نفس در رابطه بین خودپنداره تحصیلی، تاب آوری**

**تحصیلی و اشتقاق تحصیلی با عملکرد تحصیلی**

مراحل	متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	Bet a	T	سطح معناداری	R
۱	عملکرد تحصیلی	خودپنداره تحصیلی	۱/۸۵	۰/۴۳	۷/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۶۸
		عزت نفس	۱/۷۹	۰/۲۹	۴/۷۱	۰/۰۰۱	
۲	عملکرد تحصیلی	خودپنداره تحصیلی	۱/۰۵	۰/۲۴	۱/۰۷	۰/۲۸	۰/۶۸
		عزت نفس	۰/۲	۰/۰۳	۰/۱	۰/۹۱	
۱	عملکرد تحصیلی	خودپنداره تحصیلی * عزت نفس	۰/۰۳	۰/۴۲	۰/۸۵	۰/۳۹	
		تاب آوری تحصیلی	۰/۶۴	۰/۵۲	۱۲/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۷۶

			۲/۳۵	۰/۳۶	۸/۷۵	۰/۰۰۱	عزت نفس
۲	عملکرد تحصیلی	تاب آوری تحصیلی	-۰/۰۱	-۰/۰۰۹	-۰/۰۴	۰/۹۶	عزت نفس
		عزت نفس	-۱/۶	-۰/۳۶	-۱/۱۷	۰/۲۴	عزت نفس
		تاب آوری تحصیلی * عزت نفس	۰/۰۲	۱/۰۰۴	۲/۸۷	۰/۰۰۴	عزت نفس
۱	عملکرد تحصیلی	اشتیاق تحصیلی	۱/۴۳	۰/۶۵	۱۶/۵۱	۰/۰۰۱	عزت نفس
		عزت نفس	۱/۵۳	۰/۲۵	۶/۳۹	۰/۰۰۱	عزت نفس
۲	عملکرد تحصیلی	اشتیاق تحصیلی	۰/۸۹	۰/۴	۱/۹۴	۰/۰۵	عزت نفس
		عزت نفس	۰/۲۶	۰/۰۴	۰/۲۴	۰/۸۱	عزت نفس
		اشتیاق تحصیلی * عزت نفس	۰/۰۲	۰/۴	۱/۱۹	۰/۲۳	عزت نفس

با توجه به نتایج جدول ۵ و مقدار Beta و سطوح معناداری در مرحله دوم، متغیرهای خودپنداره تحصیلی، عزت نفس و خودپنداره تحصیلی \* عزت نفس نمی‌توانند متغیر عملکرد تحصیلی را در سطح  $P < 0/01$  پیش‌بینی کنند. این بدان معناست که عزت نفس در رابطه بین خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی نقش تعدیل‌کنندگی ندارد. همچنین با توجه به مقدار Beta و سطوح معناداری در مرحله دوم، متغیرهای تاب آوری تحصیلی و عزت نفس نمی‌توانند متغیر عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. اما تاب آوری تحصیلی \* عزت نفس می‌تواند متغیر عملکرد تحصیلی را در سطح  $P < 0/01$  پیش‌بینی کند. در خصوص متغیر اشتیاق تحصیلی نیز می‌توان گفت که با توجه به مقدار Beta و سطوح معناداری در مرحله دوم، متغیر اشتیاق تحصیلی می‌تواند متغیر عملکرد تحصیلی را در سطح  $P < 0/05$  پیش‌بینی کند. اما متغیرهای عزت نفس و اشتیاق تحصیلی \* عزت نفس نمی‌توانند متغیر عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند، یعنی عزت نفس در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی نقش تعدیل‌کنندگی ندارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف اثربخشی عملکرد تحصیلی از طریق خودپنداره تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجیگری خودتنظیمی هیجانی و تعدیل‌کنندگی عزت نفس در بین دانشجویان صورت گرفت. نتایج نشان داد که خودتنظیمی هیجانی بین خودپنداره تحصیلی با عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد. این یافته همخوان با نتایج پژوهش باسیت (۲۰۲۱) و استینبرگ و همکاران (۲۰۲۴) می‌باشد (11, 12). در تبیین این یافته می‌توان گفت خودپنداره تحصیلی تأثیرات مثبتی بر لذت دارد و اگر فراگیران احساس شایستگی برای برآورده کردن نیازهای تحصیلی کند، انتظار می‌رود در طول یادگیری لذت را تجربه کند. اگر فراگیران احساس بی‌کفایتی کند، درس خواندن برای آن‌ها لذتبخش نخواهد بود (43). تجربه عواطف مثبت در محیط یادگیری عموماً خزانه‌ی فکر- عمل لحظه‌ای را غنی می‌کند. در طول فعالیت یادگیری، دامنه توجه یادگیرنده، راهبردهای شناختی سازگارتر و رفتارهای گرایشی افزایش می‌یابد که همگی منجر به مشارکت بیشتر در فعالیت می‌شود (44). به همین دلیل، هیجانات مثبت به راحتی به عنوان کاتالیزورهای تعارض شناسایی می‌شوند (45)، تسهیل‌کننده‌هایی که اقدامات (تعارض) در وظایف یادگیری را تسریع می‌کنند. کنترل- ارزش هیجانات مثبت نه تنها به فراگیران کمک می‌کند تا احساس خوبی را تجربه کنند، بلکه افزایش مشارکت تحصیلی را نیز پیش

بینی می‌کنند و رویکردهای رفتاری را تسهیل می‌کنند که افراد را برای شرکت در فعالیت‌های خاص ترغیب می‌کند. عواطف مثبت به فراگیران این امکان را می‌دهد که خود را افرادی موفق در کارها تصور کنند و هیجانات منفی مرتبط با شکست را رها کنند. پکران و همکاران (۲۰۱۱) بر این باورند که هیجانات فعال ابزارهای مثبت مانند لذت، امید و غرور انگیزه درونی و بیرونی را افزایش می‌دهند، استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق را تسهیل می‌کنند و در اغلب موارد تأثیر مثبتی بر درگیری تحصیلی دارند. یادگیرنده از فعالیت‌های یادگیری لذت می‌برد و نسبت به قبل از انجام عمل و با توجه و کنترل، انگیزه درونی بیشتری دارد. انعطاف بیشتر با فرآیندهای یادگیری سر و کار دارد و این منجر به تلاش‌های بیشتر علمی می‌شود (46). کینگ و گیرتن (۲۰۱۴) فرآیند ترویجی هیجان‌های پیشرفت مثبت (مثلاً لذت) را بر درگیری تحصیلی فراگیران مورد بررسی قرار داد و نشان داد که هر چه سطح هیجان‌های مثبت فراگیران بالاتر باشد، آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری مشارکت بیشتری خواهند داشت (45).

همچنین، نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. در زمینه‌های آموزشی، تاب‌آوری تحصیلی به ظرفیت موفقیت در محیط‌های آموزشی علیرغم قرار گرفتن در معرض نامالایمات شخصی و محیطی اشاره دارد و می‌تواند به ارتقای بهزیستی اجتماعی و هیجانی کمک کند. فراگیران دارای تاب‌آوری تحصیلی ویژگی‌های منحصر به فردی مانند خوش بینی، تأیید درونی، منبع کنترل درونی، انگیزه درونی، قاطعیت، توانایی حل مشکلات، حمایت اجتماعی ادراک شده و داشتن اهداف و آرزو دارند که از آن‌ها در مواجهه با نامالایمات تحصیلی مراقبت می‌کند (20). مطالعه اوزوما و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارد، بنابراین دانش‌آموزانی که تاب‌آورتر هستند بهترین مکانیسم‌های مقابله‌ای را در محیط‌های یادگیری جدید به کار می‌برند (47).

فراگیرانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم کنند، به عنوان یادگیرنده مؤثرتر در نظر گرفته می‌شوند. تاب‌آوری به عنوان سازگاری مثبت فرد در پاسخ به شرایط نامطلوب در نظر گرفته می‌شود. در نظریه اسناد و کنترل، تاب‌آوری یکی از عوامل حفاظتی است که نقش مهمی در موفقیت افراد و بقای افراد در شرایط نامطلوب دارد، به طوری که برخورداری از این ویژگی باعث می‌شود فراگیران در موقعیت‌های حل مسئله سازگارانه برای مواجهه با مشکلات رفتار کنند و کار را برای آن‌ها آسان کند (19, 48). فراگیرانی که دارای یادگیری عمیق و مهارت‌های مقابله با استرس متمرکز بر مشکل هستند نسبت به کسانی که از یادگیری سطحی و استراتژی‌های مقابله با استرس مبتنی بر هیجان استفاده می‌کنند تاب‌آورتر هستند (47, 49). این بدان معناست که فراگیران دارای تاب‌آور مهارت‌های یادگیری و مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. ثانیاً، دانش‌آموزان تاب‌آور کیفیت زندگی بهتری دارند و اضطراب و افسردگی کمتری دارند، که آن‌ها را قادر می‌سازد تا مکانیسم‌های مقابله‌ای خود را در هنگام مواجهه با افت تحصیلی فعال کنند (49). خودتنظیمی نتایج ارزشمندی در فرآیند یادگیری و آموزش دارد زیرا خودتنظیمی درگیری فعال در محیط است. این گونه یادگیرندگان بر یادگیری خود برنامه ریزی و نظارت می‌کنند و معتقدند رمز موفقیت و پیشرفت آن‌ها در گرو تلاش و استفاده از راهبردهایی است که تحت کنترل آن‌هاست و به عبارت دیگر احساس می‌کنند بر وضعیت تحصیلی خود مسلط



هستند (50) هنگامی که فراگیران یادگیری خود را کنترل می‌کنند، بینش عمیق تری نسبت به نحوه یادگیری و آنچه برای آن‌ها بهتر است به دست می‌آورند و این در نهایت به آن‌ها کمک می‌کند تا وظایف خود را در سطح بالاتری انجام دهند.

همچنین براساس یافته‌های پژوهش متغیر اشتیاق تحصیلی به صورت غیرمستقیم از طریق خودتنظیمی هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر معنادار دارد. فراگیرانی که از یادگیری لذت می‌برد معمولاً انگیزه بیشتری برای مقابله با چالش‌های دشوار دارند (51). علاوه بر این، زمانی که فراگیران فعالانه در فعالیت‌های یادگیری شرکت می‌کنند، تکالیف را کامل می‌کنند و با همکلاسی و اساتید خود در تعامل هستند، به احتمال زیاد درک عمیق تری از موضوع درسی پرورش می‌دهند، مهارت‌های تفکر انتقادی خود را تقویت می‌کنند و درگیری شناختی خود را در یادگیری تقویت می‌کنند (52). بنابراین، فراگیران می‌توانند با ایجاد پایه‌ای محکم برای درگیری عاطفی و رفتاری، محیطی مساعد برای درگیری شناختی عمیق‌تر ایجاد کنند که در نهایت منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود (43). به عنوان یک توانایی رفتاری و شناختی، تنظیم هیجان نیز می‌تواند با هماهنگ کردن فرآیندهای ذهنی، بیولوژیکی و انگیزشی، تجهیز فراگیران به پاسخ‌های کارآمد به موقعیت‌ها و بهبود حس کارآمدی، رابطه آن‌ها را با محیط تثبیت کند. تنظیم هیجان می‌تواند حس کنترل افراد را افزایش دهد، باور آن‌ها را در تأثیرگذاری بر موقعیت‌ها تقویت کند و حس اثربخشی را در آن‌ها تقویت کند (53). هیجان‌ها در بردارنده شناخت هستند و از فرآیندهای ارزیابی مرتبط با اهداف مرتبط و بهزیستی روان شناختی افراد ناشی می‌شوند. به این ترتیب، احساسات افراد را راهنمایی می‌کنند تا آنچه را که شخصاً مرتبط هستند، شناسایی و تأمل کنند (54).

بنابراین، هیجانات مثبت به عنوان یک عامل محافظتی در برابر ناملایمات عمل می‌کند. با توجه به رابطه مؤلفه عواطف مثبت با عملکرد تحصیلی به طور خاص، عناصر حالت مانند (به عنوان مثال، خوش بینی) این مؤلفه می‌تواند به عنوان یک نیروی انگیزشی قوی در پشت سر فردی که به دنبال موفقیت تحصیلی است، در زمان و با وجود مواجهه با موانع (که همچنین نشان می‌دهد) عمل کند. به جنبه انگیزشی تسلط تأثیر مثبت). راهبردهای تنظیم هیجان مانند ارزیابی مجدد شناختی و مقابله فعال می‌توانند به عنوان راهبردهای شناختی و رفتاری قدرتمندی برای غلبه بر چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی عمل کنند. تأثیر جنبه‌های عواطف مثبت می‌تواند توضیح دهد که چرا دانش آموزانی که نمره بالایی در عاطفه مثبت دارند، کمتر رشته تحصیلی خود را ترک می‌کنند (55).

درخصوص نقش تعدیل کننده عزت نفس در این پژوهش، یافته‌ها نشان دادند که عزت نفس در رابطه بین خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی نقش تعدیل کننده ندارد. در این راستا می‌توان اظهار داشت که خودپنداره تحصیلی به عنوان ارزیابی فرد از خود و تصوراتی که از تواناییها، عملکرد و پیشرفت می‌تواند تأثیر بزرگی در خود اثربخشی فراگیران داشته باشد؛ زیرا هنگامی که فراگیران اعتقاد داشته باشند که توانایی‌ها و توانمندی‌های آنان مؤثر در عملکرد تحصیلی است، انگیزه و اعتماد به نفس آنان برای موفقیت در تحصیلات افزایش می‌یابد (56). خودپنداره تحصیلی می‌تواند در تعیین هدف‌های تحصیلی فراگیران نقش مهمی ایفا کند و منجر شود که آن‌ها هدف‌های بلندمدت و متعهدانه تری را تعیین کنند و در پی رسیدن به آن‌ها تلاش بیشتری خواهند کرد. در زمینه تبیین این فرضیه همچنین می‌توان گفت که عملکرد تحصیلی متغیری است که بیشتر تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی معطوف به هدف و تکلیف

است و تأثیر به مراتب بیشتری رات در مقایسه با عزت نفس دارد که شاخص تعیین کننده نگرش و قضاوت فرد در مورد حس ارزشمند بودنش است.

در رابطه بین تاب آوری تحصیلی و عملکرد تحصیلی نیز عزت نفس نقش تعدیل کننده دارد. در این زمینه می توان گفت که حفظ تاب آوری در محیط های آموزشی به فراگیران کمک کند تا تجربه افسردگی یا اضطراب را کاهش دهند، بنابراین تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی بالقوه و بهزیستی آن ها هم اکنون و هم بعداً در زندگی دارند (57). وقتی فراگیران رابطه بین تلاش ها و استراتژی ها و نتایج تحصیلی شان را درک می کنند، کنترل بیشتری بر توانایی خود برای دستیابی و تکرار موفقیت یا اجتناب از شکست احساس می کنند. بنابراین تسلط افراد در یادگیری و کنترل موقعیت یادگیری، اضطراب یا ترس از شکست را در آن ها کاهش می دهد. تلاش و تعهد و استفاده از راهبردهای مناسب با موقعیت یادگیری به همراه عدم ترس از شکست منجر به حل مسئله و غلبه بر مشکلات و ارتقای خودکارآمدی آن ها می شود (39). همچنین، افرادی که دیدگاه روشن، سریع و پایداری نسبت به خود دارند، بهتر می توانند تجربیات زندگی خود را معنا کنند، کمتر در برابر تأثیر منفی موقعیت های چالش برانگیز آسیب پذیر هستند و به طور مداوم نیازها و خواسته های خود را در تعاملات بین فردی بیان می کنند. افراد با سطوح بالایی از تاب آوری روان شناختی بهتر می توانند با ناملایمات و شکست های حاد یا مزمن کنار بیایند. پس از حل موفقیت آمیز مشکلات، وضوح خودپنداره فرد از نظر توانایی شخصی و خودکارآمدی بهبود می یابد که منجر به سطح بالاتری از تاب آوری روان شناختی می شود (58). همچنان نتایج نشان داد که عزت نفس در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی نقش تعدیل کننده ندارد. فراگیران اغلب احساساتی مانند لذت بردن از یادگیری، امید به موفقیت، غرور در موفقیت ها، عصبانیت در مورد خواسته های وظایف، ترس از شکست در امتحان یا کسالت در محیط های تحصیلی را تجربه می کنند. تحقیقات نشان داده است که هم آموزش سنتی کلاس درس و هم محیط های یادگیری مبتنی بر فناوری پیشرفته می توانند انواع زیادی از این هیجانات را القا کنند. علاوه بر این، شواهد موجود حاکی از آن است که این احساسات برای موفقیت و رشد شخصی ابزاری هستند. تجربه عواطف مثبت می تواند به فراگیران کمک کند تا اهداف را تصور کند، حل خلاقانه مسئله را ترویج کند و از خود تنظیمی حمایت کند (59). از سوی دیگر، تجربه هیجانات منفی بیش از حد در مورد مطالعه و شرکت در امتحانات می تواند عملکرد تحصیلی را مختل کند، باعث ترک تحصیل شود و بر سلامت تأثیر منفی بگذارد (46).

با توجه به این که داده ها در دانشجویان دانشگاه و از یکی از شهرهای عراق جمع آوری شده بود، مهم ترین محدودیت پژوهش حاضر عدم امکان تعمیم پذیری یافته ها است و در تعمیم آن به سایر مناطق و سایر مقاطع تحصیلی باید احتیاط کرد. بنابراین برای تعمیم بهتر نتایج، پیشنهاد می شود در جامعه های دیگر و مقاطع تحصیلی مختلف مطالعه شود. پیشنهاد می شود با توجه به نقش میانجی خود تنظیمی هیجانی، دست اندرکاران نظام آموزش و پرورش، نهایت تلاش خود را در ارتقای عاطفه مثبت به درس و دانشگاه و افزایش کیفیت عاطفی یادگیری انجام دهند و به جای تأکید بر نمرات تحصیلی بالاتر، تأکید بر ایجاد عشق و علاقه به کتاب ها،

واحدهای درسی و کلاس‌های درس داشته باشند. افزون بر این با در نظر گرفتن نقش خودپنداره و تاب‌آوری تحصیلی، کارگروه‌هایی برای دانشجویان ترتیب داده شود تا شیوه‌های ارتقای به‌طور عملی این ویژگی‌های مهم روان‌شناختی آموزش داده شوند.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## موازن اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

## حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

## منابع

1. Dwiastuti I, Hendriani W, Andriani F. The impact of academic resilience on academic performance in college students during the Covid-19 pandemic. *KnE Social Sciences*. 2022;25-41. doi: 10.18502/kss.v7i1.10198. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i1.10198>
2. Tisocco F, Liporace MF. Structural Relationships Between Procrastination, Academic engagement, and Academic Achievement Within University Students: A Selfdetermination Theory Approach. *Innovative Higher Education*. 2023;48(2):351-69. doi: 10.1007/s10755-022-09622-9. <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09622-9>
3. da Costa Júnior JF, Bezerra DdMC, de Araújo AG, Ramos ASM. Anti-Procrastination Strategies, Techniques and Tools and Their Interrelation with Self-Regulation and Self-Efficacy. *Journal of Education and Learning*. 2024;13(1):72-91. doi: 10.5539/jel.v13n1p72. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p72>
4. Yang L, Yan Z, Zhang D, Boud D, Datu JA. Exploring the roles of academic self-concept and perseverance of effort in self-assessment practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2023;30(2):104-29. doi: 10.1080/0969594X.2023.2191161. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2191161>
5. Marsh HW, Pekrun R, Murayama K, Arens AK, Parker PD, Guo J, Dicke T. An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*. 2018;54(2):263-80. doi: 10.1037/dev0000393. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
6. Tella A. The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2007;3(2):149-56. doi: 10.12973/ejmste/75390. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75390>
7. Perinelli E, Pisanu F, Checchi D, Scalas LF, Fraccaroli F. Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*. 2022;69:102071. doi: 10.1016/j.cedpsych.2022.102071. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102071>

8. Keshtvarz Kandazi E, Rezaeifard A, Abdoljalal T. The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and unproductive academic behaviors. *Journal of Psychology*. 2021;99(3):490-510.
9. Yang X, Liu RD, Ding Y, Hong W, Jiang S. The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*. 2023;42(9):7534-48. doi: 10.1007/s12144-021-02075-x. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
10. Yu J, Huang C, He T, Wang X, Zhang L. Investigating students' emotional self-efficacy profiles and their relations to self-regulation, motivation, and academic performance in online learning contexts: A person-centered approach. *Education and Information Technologies*. 2022;27(8):11715-40. doi: 10.1007/s10639-022-11099-0. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11099-0>
11. Basith A. The relationship among academic self-concept, academic self-esteem, and academic achievement. *Konselor*. 2021;10(2):36-42. doi: 10.15294/jubk.v9i1.45373. <https://doi.org/10.15294/jubk.v9i1.45373>
12. Steinberg O, Kulakow S, Raufelder D. Academic self-concept, achievement, and goal orientations in different learning environments. *European Journal of Psychology of Education*. 2024;1-25. doi: 10.1007/s10212-024-00825-6. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00825-6>
13. Li H, Zhang W. Review of the studies on psychological resilience. *Journal of Shandong Normal University (Social Sciences)*. 2006;51(3):149-52.
14. Chen X, Shi W. Cross-legged regression analysis of relationship between academic self-concept and academic achievement in primary and middle school students: Test of reciprocal effect model and development perspective. *Psychological Development and Education*. 2016;32(1):81-8.
15. Kalisch R, Baker DG, Basten U, Boks MPM, Bonanno GA, Brummelman E, et al. Academic self-concept formation: testing the internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond model, and an integrated model at the end of primary school. *European Journal of Psychology of Education*. 2020;35(1):93-109. doi: 10.1007/s10212-019-00416-w. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00416-w>
16. Mancini AD, Bonanno GA. Predictors and parameters of resilience to loss: Toward an individual differences model. *Journal of Personality*. 2009;77(6):1805-32. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00601.x. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00601.x>
17. Lyu MS, Xi JZ, Luo YR. Daily emotional characteristics in individuals with different resilience levels: Supplementary evidence from experience-sampling method. *Acta Psychologica Sinica*. 2017;49(7):928-40. doi: 10.3724/SP.J.1041.2017.00928. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2017.00928>
18. Huang J, Li X, Zhao J, An Y. Relations among resilience, emotion regulation strategies and academic self-concept among Chinese migrant children. *Current Psychology*. 2023;42(10):8019-27. doi: 10.1007/s12144-021-02086-8. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02086-8>
19. Romano L, Angelini G, Consiglio P, Fiorilli C. Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation Health, Psychology and Education*. 2021;11(2):334-44. doi: 10.3390/ejihpe11020025. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
20. Fru-Ngongban AC. The Impact Of Resilience On Students' Academic Achievement: Case Study Of Secondary School Students. *Journal Transnational Universal Studies*. 2023;1(5):206-13. doi: 10.58631/jtus.v1i5.31. <https://doi.org/10.58631/jtus.v1i5.31>
21. Al Omari O, Al Yahyaie A, Wynaden D, Damra J, Aljezawi M, Al Qaderi M, Albashtawy M. Correlates of resilience among university students in Oman: a cross-sectional study. *BMC Psychology*. 2023;11(1):2. doi: 10.1186/s40359-022-01035-9. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-01035-9>
22. Johnson SR, Stage FK. Academic engagement and student success: Do high-impact practices mean higher graduation rates? *Journal of Higher Education*. 2018;89(5):753-81. doi: 10.1080/00221546.2018.1441107. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1441107>
23. Seif MH, Talebi S, Darvishi M. Presenting causal model of students' academic burnout based on perfectionism with the mediating role of academic procrastination and academic engagement. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020;24(4):7913-24. doi: 10.37200/IJPR/V24I4/PR2020741. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I4/PR2020741>
24. Anwar S, Butt AA, Menekse M, editors. Exploring relationships between academic engagement, application engagement, and academic performance in a first-year engineering course. 2022 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE); 2022.
25. Guo J, Tang X, Marsh HW, Parker P, Basarkod G, Sahdra B, Salmela-Aro K. The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multi-cohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2023;124(5):1079. doi: 10.1037/pspp0000426. <https://doi.org/10.1037/pspp0000426>
26. Morosanova VI, Bondarenko IN, Fomina TG. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia*. 2022;15(4):170. doi: 10.11621/pir.2022.0411. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>
27. Graziano P, Reavis R, Keane S, Calkins S. The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*. 2007;45(1):3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>

28. Liew J, Spinrad TL. Emotional self-regulation processes as foundation for social-emotional competencies and whole-child school success: Routledge; 2022.
29. Sawyer A, Chittleborough C, Mitty M, Miller-Lewis L, Sawyer M, Sullivan T, Lynch J. Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2-3 to 6-7 associated with academic achievement in the early school years? *Child: Care, Health and Development*. 2014;41(5):744-54. doi: 10.1111/cch.12208. <https://doi.org/10.1111/cch.12208>
30. Huang R, Geng Z, Siraj I. Exploring the associations among Chinese kindergartners between academic achievement and behavioral, cognitive and emotional self-regulation. *Early Education and Development*. 2023;34(3):591-606. doi: 10.1080/10409289.2022.2056695. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2056695>
31. Almurumudhe LKA, Mahdad A, Abdulkadhim Johni A, Yousefi Z. The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship between Psychological Capital, Academic Engagement, and Academic Procrastination with Academic Performance among Students in Al-Diwaniyah, Iraq. *Iranian Journal of Educational Sociology*. 2024;7(3):1-9. doi: 10.61838/kman.ijes.7.3.1. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.1>
32. Najm ZS. The correlation between Iraqi university student self-regulatory control and descriptive and narrative English writing skill. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2023;23(1):774.
33. Jawher SA. Motivational self-regulated strategy for learners in Erbil universities of Iraq. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*. 2021;12(13):3967-83.
34. Rischi N. The Correlation between Students' Self-Confidence and their English Achievement at SMA Negeri 3: State Islamic University of Sultan Syarif Kasim; 2021.
35. Vacalares ST, Ocliaman J, Maglangit JM, Ledesma FGR. The self-esteem and academic performance in purposive communication class at the tertiary level. *International Journal of Research and Review*. 2023;10(6):62-9. doi: 10.52403/ijrr.20230609. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20230609>
36. Bautista Z, Gamosa M, Pacia J, Parjan A, Pepito J, Soberano A, Tolentino J. The Relationship between Self-Esteem and Academic Performance among College Students of the Polytechnic University of the Philippines-Biñan Campus 2017.
37. Khan S, Anwar N, Khan I, Ullah S, Suliman M, Sultan A. Self-Esteem And Its Impact On Academic Performance Among Undergraduate Nursing Students Of Khyber Pukhtankhwa Pakistan; A Correlational Study: Self-Esteem and its Impact on Academic Performance. *Pakistan Journal of Health Sciences*. 2022;3(05). doi: 10.54393/pjhs.v3i05.232. <https://doi.org/10.54393/pjhs.v3i05.232>
38. Peng W, Li D, Jia J, Wang Y, Sun W. School disconnectedness and adolescent internet addiction: Mediation by self-esteem and moderation by emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*. 2019;98:111-21. doi: 10.1016/j.chb.2019.04.011. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.011>
39. Ataii M, Saleh-Sedghpour B, Asadzadeh-Dahraei H, Sadatee-Shamir A. Effect of Self-regulation on Academic Resilience Mediated by Perceived Competence. *International Journal of Behavioral Sciences*. 2021;15(3).
40. Safarieh M, Rezaei AM, Mohammadi-Far MA. Validity and reliability of the Academic Performance Questionnaire by Pham and Taylor (1999). *Journal of Jundishapur Educational Development*. 2022;13:4-15.
41. Basharpour S, Heidari F. The model of structural relationships of family cohesion /adaptability, academic self-concept and social acceptability with school adjustment: the mediator role of educational engagement. *Journal of School Psychology*. 2022;11(2):6-20. <https://www.magiran.com/paper/2485315>.
42. Mashhadi R, Ghanifar MH, Jafar-Tabatabaei TS, Jafar-Tabatabaei S. The effectiveness of self-regulation training on distress tolerance and academic engagement in depressed students. *Iranian Journal of Nursing Research*. 2023;18(5):12-21.
43. Liu Y, Wang Y, Liu RD, Ding Y, Wang J, Mu X. How classroom environment influences academic enjoyment in mathematics among Chinese middle school students: moderated mediation effect of academic self-concept and academic achievement. *Psychology Research and Behavior Management*. 2022:2035-48. doi: 10.2147/PRBM.S371092. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S371092>
44. Fredrickson BL. Positive emotions broaden and build *Advances on Experimental Social Psychology* 2013.
45. King RB, Gaerlan MJM. High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*. 2014;29:81-100. doi: 10.1007/s10212-013-0188-z. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0188-z>
46. Pekrun R, Goetz T, Frenzel AC, Barchfeld P. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. 2011;36(1):36-48. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
47. Uzoma O, Ogbeta M, Ndudi F, Dudutari B, Ikechuckwu M. Academic resilience, emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. *Knowledge and Performance Management*. 2022;6(1):1-10. doi: 10.21511/kpm.06(1).2022.01. [https://doi.org/10.21511/kpm.06\(1\).2022.01](https://doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.01)
48. Samuels WE. Development a nonintellective measure of academic success toward the quantification of resilience 2004. <http://www.proquest.com>
49. Tempiski P, Santos IS, Mayer FB, Enns SC, Perotta B, Paro HB, Martins MA. Relationship among medical student resilience, educational environment and quality of life. *PLOS One*. 2015;10(6):e0131535. doi: 10.1371/journal.pone.0131535. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131535>



50. Martin AJ, Marsh HW. Academic resilience and the four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment. 2003.
51. Pekrun R, Linnenbrink-Garcia L. Academic emotions and student engagement. Handbook of research on student engagement: Springer US; 2012. p. 259-82.
52. Wang MT, Eccles JS. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. Child Development. 2012;83(3):877-95. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
53. Haji Vosoogh NS, Tavakolizadeh J, Pakdaman M. Evaluating the Structural Equation Model for Explaining Students' Academic engagement Based on Emotion Regulation With The Mediating Role of Academic Self-efficacy. Journal of Research and Health. 2022;12(3):203-14. doi: 10.32598/JRH.12.3.1839.3. <https://doi.org/10.32598/JRH.12.3.1839.3>
54. Gallo E, Tassinari M. "Positive feelings about my work: I needed it!": Emotions and emotion self-regulation in language teachers. Apples-Journal of Applied Language Studies. 2017;11(2):55-87. doi: 10.17011/apples/urn.201708233539. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708233539>
55. van Wyk M, Mason HD, van Wyk BJ, Phillips TK, van der Walt PE. The relationship between resilience and student success among a sample of South African engineering students. Cogent Psychology. 2022;9(1):2057660. doi: 10.1080/23311908.2022.2057660. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2057660>
56. Hood S, Barrickman N, Djerdjian N, Farr M, Gerrits RJ, Lawford H, Hull K. Some believe, not all achieve: the role of active learning practices in anxiety and academic self-efficacy in first-generation college students. Journal of Microbiology & Biology Education. 2020;21(1):10-1128. doi: 10.1128/jmbe.v21i1.2075. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v21i1.2075>
57. Challen AR, Machin SJ, Gillham JE. The UK Resilience Programme: a school-based universal nonrandomized pragmatic controlled trial. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2014;82(1):75. doi: 10.1037/a0034854. <https://doi.org/10.1037/a0034854>
58. Zhang Q, Miao L, He L, Wang H. The relationship between self-concept and negative emotion: a moderated mediation model. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022;19(16):10377. doi: 10.3390/ijerph191610377. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610377>
59. Fredrickson BL. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist. 2001;56(3):218. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>