

## تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی ذهنی و سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی دانشجویان شهر تبریز

نوشین درخشان <sup>۱\*</sup>

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: [noushin.derakhshan@pnu.ac.ir](mailto:noushin.derakhshan@pnu.ac.ir)

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۰۴

### چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی ذهنی و سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی دانشجویان شهر تبریز انجام شد. این تحقیق از نوع کاربردی، کمی و توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور و سراسری شهر تبریز بودند که ۳۸۰ نفر از آنان با روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های یادگیری خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱)، سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴)، شادکامی آکسفورد (OHI) آرچیل و همکاران (۱۹۸۹) و خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری و آزمون سوپل در نرم‌افزار smartpls3.1.1 و در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام شد. نتایج نشان داد که یادگیری خودراهبر بر شادکامی ( $p=0/001$ ;  $t=4/037$ )، سازگاری تحصیلی ( $t=4/916$ ) و خودکارآمدی تحصیلی ( $p=0/001$ ;  $t=29/028$ ) دانشجویان تأثیر معناداری دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی بر شادکامی ( $p=0/001$ ;  $t=7/447$ ) و سازگاری تحصیلی ( $p=0/001$ ;  $t=129/340$ ) دانشجویان تأثیر معناداری دارد و خودکارآمدی تحصیلی در تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی ( $p=0/001$ ;  $Z=9/594$ ) و سازگاری تحصیلی ( $p=0/001$ ;  $Z=12/252$ ) دانشجویان نقش میانجی ایفا می‌کند. بنابراین، می‌توان با ترویج خودمدیریتی، خودکنترلی و انگیزش و همچنین شناسایی استعداد دانشجویان و فراهم کردن زمینه‌های تلاش آنها، موجبات شادکامی و سازگاری تحصیلی دانشجویان را فراهم کرد.

**کلیدواژه‌ها:** خودکارآمدی تحصیلی، سازگاری تحصیلی، یادگیری خودراهبر.

استناد به این مقاله:

درخشان، نوشین. (۱۴۰۴). تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی ذهنی و سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی دانشجویان شهر تبریز. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۲۴-

doi: 10.22051/jontoe.2025.49742.4009 ۲۱(۱): ۱۱۱

## مقدمه

دوره تحصیلی فرصت مغتنمی برای فراگیری فنون تحصیلی و اجتماعی مثبت است. این موضوع نه تنها به سبب ارزش ذاتی آن، بلکه بدین علت است که این دوره آموزشی پس از خانواده مهم‌ترین منبع جامعه‌پذیری هر فرد به شمار می‌آید (کامتسیوس، ۲۰۲۳، ص ۱۲). در این میان می‌توان به موضوعاتی مانند شادکامی (باقری مهباری و همکاران، ۲۰۲۴، ص ۹) و سازگاری تحصیلی (کبیر دهبه، رضایی و ناصح، ۲۰۲۴، ص ۲۹) به‌عنوان موضوعاتی که از دیرباز دانشمندانی مانند ارسطو، زنون و اپیکور به آن پرداخته‌اند، توجه ویژه‌ای داشت. دوره تحصیلی فرصت مغتنمی برای فراگیری فنون تحصیلی و اجتماعی مثبت است. بدون شک یکی از این مؤلفه‌های حیاتی، شادکامی<sup>۱</sup> است (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۷). آرگیل (۱۹۹۵) در تعریف شادکامی، به بررسی زمینه‌یابی که بر روی نمونه‌های فراوان انجام شده اشاره کرده و بر این باور است که شادکامی شامل حالت خوشحالی و یا سرور، رضایت از زندگی و فقدان افسردگی و اضطراب است (به نقل از نورالدینی، ثناگو و مجیدنیا، ۲۰۱۹، ص ۵۲). این تعریف شاید جامع‌تر از دیگر تعاریف باشد؛ زیرا مجموعه عواطف مثبت و منفی را که امری درونی هستند در نظر گرفته و در بعد بیرونی نیز به رضایت از زندگی اشاره دارد (عالم و مهتی، ۲۰۲۳، ص ۱۶). همچنین شوارز و استراک (۱۹۸۸) باور دارند که افراد شادکام کسانی هستند که در پردازش اطلاعات سوگیری دارند؛ یعنی اطلاعات را به گونه‌ای پردازش و تفسیر می‌کنند که به خوشحالی آنها می‌انجامد (به نقل از جشانلو، ۲۰۲۳، ص ۸).

یکی دیگر از مؤلفه‌هایی که از نظر روان‌شناسان و دانشمندان در دوران تحصیلی افراد اهمیت دارد، سازگاری تحصیلی<sup>۲</sup> است (کبیر دهبه، رضایی و ناصح، ۲۰۲۴، ص ۲۹). فرایند سازگاری تحصیلی دربرگیرنده تغییرات رفتاری و روان‌شناختی است که طی آن افراد سعی می‌کنند خودشان را با محیط تحصیلی جدیدشان هماهنگ کرده و به طور موفقیت‌آمیز با تقاضاهای تحصیلی سازگار شوند و به نیازهای یادگیریشان برسند (والکا، ۲۰۱۵، ص ۱۶۴). افرادی که در سازگاری تحصیلی، با مشکل مواجه هستند، به احتمال زیاد در دیگر ابعاد سازگاری و حتی دیگر ابعاد زندگی با مشکل مواجه می‌باشند (مک‌برین و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۱۰۶). از نگاهی دیگر، مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی، شامل انگیزه برای یادگیری، اقدام برای دست‌یابی به تقاضاهای تحصیلی، دست‌یابی به اهداف روشن و رضایت کلی از محیط تحصیلی است. از نظر بسیاری از محققان، سازگاری با محیط تحصیلی به مقدار زیادی تحت تأثیر شرایط محیطی قرار می‌گیرد و در مدرسی که از جو عاطفی اجتماعی بهتری برخوردارند، دانشجویان از محیط تحصیلی رضایت بیشتری دارند (فتاحی و همکاران، ۲۰۲۱، ص ۷۹).

با نگاهی دقیق به عوامل مؤثر بر شرایط تحصیلی دانشجویان، این نکته حاصل می‌شود که عوامل مختلفی بر شرایط تحصیلی تأثیر دارند. یکی از مفاهیم مهم در یادگیری، مفهوم یادگیری خودراهبر<sup>۳</sup> است که در چند دهه اخیر، به یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش مبدل شده است (قهرانی و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۵۵؛ قمی، مسلمی و محمدی، ۲۰۱۶، ص ۲۷۰). تئوری یادگیری خودراهبر به فراگیران اجازه می‌دهد که راهبردهای یادگیری را به منظور رسیدن به نیازهای یادگیری خود به کار ببرند (چوکونرم، ۲۰۲۳، ص ۸۲). یادگیری خودراهبر به معنای برعهده گرفتن مسئولیت فردی به منظور شناسایی نیازمندی‌های فرایند یادگیری، تدوین اهداف یادگیری فردی و جست‌وجوی منابع یادگیری به منظور درگیری در فعالیت‌های خودآموزی و خودارزشیابی مداوم یادگیری است (یاسمین و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۳۸). خودراهبری در یادگیری، اعتماد به نفس دانشجویان و ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی و کاری چالش برانگیز را افزایش می‌دهد و یادگیری‌هایشان هدفمند، معنادار، پایدار و باثبات است. این‌گونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیر بوده و از فرایند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (چاکاروارثی و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۶۴).

1. Happiness

2. Academic compatibility

3. Self-directed learning

به نظر می‌رسد پرداختن به متغیر خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> نیز می‌تواند بخشی از چگونگی رسیدن دانشجویان به شادکامی و سازگاری تحصیلی را پاسخ دهد (گرگو و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۱۱). خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی از جمله امتحان در یک تراز مشخص می‌باشد (هیتنس، وودکوک و اهریچ، ۲۰۲۲، ص ۱۴). خودکارآمدی قضاوت افراد در مورد توانایی برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده می‌باشد (یانگ، سونگ و جیانگ، ۲۰۲۲، ص ۹). همچنین خودکارآمدی به‌عنوان باور اساسی فرد به اینکه چه زمانی می‌تواند یاد بگیرد، تعریف شده است و به‌عنوان یک عامل اساسی، بر توانایی واقعی فرد برای یادگیری تأثیرگذار است (الایباض و عبدالعظیم، ۲۰۲۲، ص ۶۰). خودکارآمدی، اعتماد کلی فرد به خود به منظور انجام موفقیت‌آمیز تکالیف است. خودکارآمدی تحصیلی به معنای باور فرد در مورد توانایی خود برای انجام تکلیف خاص، توانایی خود برای عملکرد تحصیلی و مقابله با مشکلات و دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است (زاندر و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۰۴).

بررسی تحقیقات گذشته نشان می‌دهد که در حوزه پژوهش حاضر چه در داخل کشور و چه در خارج از کشور برخی تحقیقات انجام شده است. برای نمونه، از جمله تحقیقات داخلی می‌توان به تحقیق محمودی‌ماندنی و ضیایی‌قهنویه (۲۰۲۴) اشاره کرد که در تحقیق خود نشان دادند که بسته آموزش یادگیری خودراهبر بر پایداری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان پسر اثربخش است. در تحقیقی دیگر نیز حیدری، قیصری و هاشمی (۲۰۲۳) بیان داشتند که در افراد با خودراهبری بالا، رابطه تفکر نقادانه و خودکارآمدی تحصیلی معنادار است، اما در افراد با خودراهبری پایین این رابطه معنادار نیست که نشانگر نقش تعدیل‌گر خودراهبری در رابطه تفکر نقادانه و خودراهبری می‌باشد. مختاری سه قلعه و همکاران (۲۰۲۳) عنوان کردند که شادکامی و خودکارآمدی رابطه معنادار با یکدیگر دارند. مولودی و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند که تأثیر یادگیری خودراهبر بر خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار است و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین باورهای فراشناخت و یادگیری خودراهبر نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. یافته‌های تحقیق کریمی، زارعی و ولی‌زاده (۲۰۲۰) نیز نشان‌دهنده این بود که چهار متغیر خودراهبری در یادگیری، سواد اطلاعاتی، خودکارآمدی تحصیلی و مهارت تفکر انتقادی تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان کشاورزی داشتند. جدیدی (۲۰۱۹) در تحقیقی بیان کردند که اشتیاق تحصیلی نقش واسطه‌گری بین کمک‌طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دارد و نتایج تحقیق قمی، مسلمی و محمدی (۲۰۱۷) حاکی از این بود که بین کل مقیاس یادگیری خودراهبر و زیر مقیاس‌های آن (مهارت خودکنترلی، رغبت به یادگیری و مهارت خودمدیریتی) با سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود داشت. از جمله تحقیقات خارجی نیز می‌توان به تحقیق ژانگ، عمر و رادزی (۲۰۲۴) اشاره کرد که نشان دادند که سازگاری روان‌شناختی مستقیماً بر سازگاری تحصیلی دانشجویان بین‌المللی تأثیر می‌گذارد و انگیزه درونی به‌عنوان میانجی بین این دو نقش مهمی دارد، نتایج تحقیق کاراتاش، آرپاچی و سوئر (۲۰۲۳) نشان داد که یادگیری خودراهبر تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد، ائوه، لی و پارک (۲۰۲۲) بیان داشتند که سازگاری تحصیلی بر شادی عمومی کودکان از طریق عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد و استفاده مشکل‌ساز از تلفن هوشمند تأثیرات تعدیل‌کننده قابل توجهی بر رابطه بین سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد، نتایج تحقیق کیم و همکاران (۲۰۲۰) حاکی از آن است که شادکامی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی بودند، شودر (۲۰۱۹) در مطالعه خود نشان داده است که راهبردهای کنترل میانجی همه روابط موجود است، اگرچه این ارتباطات در گروه نوجوانان مسن‌تر قوی‌تر است و نوجوانان هر دو گروه سنی از نظر میزان خودکارآمدی و تفصیل تفاوتی ندارند و کیم (۲۰۱۶) نیز بیان کرد که بین سازگاری تحصیلی با مثبت‌اندیشی و شادکامی ذهنی همبستگی مثبتی مشاهده شد و مثبت‌اندیشی، شادی ذهنی و رضایت عمده، همگی پیش‌بینی‌کننده‌های مهم سازگاری تحصیلی بودند. بررسی پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد با وجود تحقیقات بسیاری که در زمینه شادکامی و سازگاری تحصیلی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن

1. Academic self-efficacy

انجام شده‌اند، تا به حال پژوهشی به تأثیر یادگیری خودراهبر بر این دو عامل نپرداخته است و نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی نیز در تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی و سازگاری تحصیلی دانشجویان مورد بررسی قرار نگرفته است. با وجود اهمیت بالای شادکامی و سازگاری تحصیلی در موفقیت دانشجویان، در سال‌های گذشته توجه چندانی در دانشگاه‌های کشور و به ویژه کلان‌شهرهایی مانند تبریز به این عوامل نشده است و بسیاری از دانشجویان قادر به انطباق خود با شرایط تحصیلی نیستند و همین مورد باعث افت شدید تحصیلی آنها شده است (باقری مهباری و همکاران، ۲۰۲۴، ص ۱۰). از سوی دیگر، با اینکه در پژوهش‌های گذشته ثابت شده است که خودراهبردی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان می‌تواند بسیاری از مشکلات تحصیلی دانشجویان را رفع کند، تا به حال پژوهشی که به تأثیر خودراهبردی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر شادکامی و سازگاری تحصیلی دانشجویان بپردازد، یافت نشد تا همچنان دانشجویان بسیاری با مشکلات مختلفی مانند افسردگی و عدم تطابق با شرایط تحصیلی روبه رو شده و خلأ پژوهشی نیز در این زمینه احساس شود. با توجه به تمامی موارد یادشده و برای پر کردن خلأ پژوهشی و مشکلات یادشده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این پرسش اساسی بود که آیا یادگیری خودراهبر بر شادکامی و سازگاری تحصیلی دانشجویان شهر تبریز با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی تأثیر معناداری دارد؟

## روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر هدف از نوع کاربردی، از نظر نوع داده‌ها از نوع کمی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی-پیمایشی با استفاده از پرسشنامه استاندارد می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش نیز، دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور و سراسری شهر تبریز بودند. با توجه به استعلام از این دو دانشگاه در سال ۱۴۰۳، تعداد دانشجویان دانشگاه پیام نور تبریز ۱۵۰۰۰ نفر و تعداد دانشجویان دانشگاه تبریز ۲۴۰۰۰ نفر می‌باشند که بر اساس تعداد جامعه آماری و با استفاده از فرمول کوکران، تعداد نمونه آماری ۳۸۰ نفر (۱۹۸ نفر=مرد؛ ۱۸۲=زن) تعیین شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس نسبت تعداد هر دانشگاه از کل جامعه آماری انتخاب شدند، به طوری که ۳۸ درصد افراد از دانشگاه پیام نور تبریز و ۶۲ درصد از دانشگاه سراسری تبریز انتخاب شدند. ملاک ورود شرکت‌کنندگان به تحقیق دانشجو بودن و نداشتن مشکل یا بیماری روحی-روانی و ملاک خروج عدم تمایل به شرکت در تحقیق بود.

روش گردآوری اطلاعات در این تحقیق توصیفی-پیمایشی بود. برای جمع‌آوری داده‌ها در این تحقیق از پرسشنامه استاندارد استفاده شد. پرسشنامه‌های تحقیق به شکل آنلاین تنظیم شد و در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داده شد و نتایج آنها به صورت اکسل دریافت شد. پیش از جمع‌آوری داده‌ها به وسیله پرسشنامه استاندارد، ابتدا با استفاده از سؤالات مرتبط با اطلاعات جمعیت‌شناختی، به گردآوری اطلاعات دموگرافیک شرکت‌کنندگان در تحقیق اقدام شد و سپس برای جمع‌آوری داده‌های مرتبط با متغیرهای اصلی تحقیق از چهار پرسشنامه استاندارد به شرح زیر استفاده شد.

**پرسشنامه یادگیری خودراهبری فیشر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۱):** برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به متغیر یادگیری خودراهبری از پرسشنامه استاندارد فیشر و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۱ گویه و سه مؤلفه می‌باشد و بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) طراحی شده است و مؤلفه‌های سه‌گانه یادگیری آن شامل خودمدیریتی (گویه‌های ۱ تا ۱۶)، خودکنترلی (گویه‌های ۱۷ تا ۲۶) و انگیزش در یادگیری (گویه‌های ۲۷ تا ۴۱) می‌باشد. روایی این پرسشنامه توسط فیشر و همکاران (۲۰۰۱) تأیید شده و آلفای کرونباخ کلی آن را نیز ۰/۸۳ و برای زیر مقیاس خودمدیریتی، ۰/۸۰، خودکنترلی ۰/۸۰ و انگیزش در یادگیری ۰/۸۵ محاسبه کردند. نادى، مشفقى و امینى (۲۰۱۰) نیز این مقیاس را در ایران اعتباریابی کردند و پایایی کل آزمون به روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۲ گزارش کردند.

<sup>1</sup> Fisher Self-Directed Learning Questionnaire

کردند.

**پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک<sup>۱</sup> (۱۹۸۴):** برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به متغیر سازگاری تحصیلی از پرسشنامه استاندارد بیکر و سریاک (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال بوده و به‌ورت تک‌مؤلفه‌ای می‌باشد و بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای نمره‌گذاری شده است. بیکر و سریاک (۱۹۸۴) روایی این پرسشنامه را تأیید کرده و پایایی آن را نیز با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده است و محمدی و همکاران (۲۰۱۶) نیز روایی این پرسشنامه را تأیید و آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۰ گزارش کرده است.

**پرسشنامه شادکامی آکسفورد (OHI)<sup>۲</sup>:** داده‌های مربوط به متغیر شادکامی نیز با استفاده از پرسشنامه استاندارد شادکامی آکسفورد (OHI) استفاده شد. این پرسشنامه در سال ۱۹۸۹ توسط آرچیل، مارتین و کراسلند در ۲۹ سؤال و سه مؤلفه‌ی درجه‌ی عاطفه مثبت، میانگین سطح رضایت در طول یک دوره و نداشتن احساس منفی تنظیم شده است که بر اساس طیف چهار گزینه‌ای ۰ تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود. آرچیل، مارتین و کراسلند (۱۹۸۹) روایی این پرسشنامه را تأیید کرده و آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را نیز ۰/۹۰ گزارش کرد. همچنین مرشدی و همکاران (۲۰۲۰) نیز روایی پرسشنامه را مناسب و قابل قبول و پایایی کلی آن را ۰/۸۷ ذکر کرده است و میزان آلفای کرونباخ برای سه بعد درجه‌ی عاطفه مثبت، میانگین سطح رضایت در طول یک دوره و نداشتن احساس منفی را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۸ و ۰/۹۳ گزارش کرده است.

**پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان<sup>۳</sup> (۱۹۹۹):** به منظور جمع‌آوری داده‌های مربوط به متغیر خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال است که جواب هر سؤال به‌صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌باشد و دارای سه مؤلفه‌ی استعداد (گویه‌های ۱ تا ۱۰)، کوشش (گویه‌های ۱۱ تا ۲۰) و بافت (گویه‌های ۲۱ تا ۳۰) می‌باشد. سازنده این پرسشنامه ضریب پایایی آن را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ گزارش کرده است و روایی آن را نیز تأیید کرده است. همچنین کشاور نوروزپور، ابراهیمی و احمدی (۲۰۲۴) روایی این پرسشنامه را تأیید کرده و میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۳ گزارش کرده است.

تمامی ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر استاندارد بوده و در تحقیقات گذشته روایی و پایایی آنها مورد تأیید قرار گرفته است و جهت اطمینان بیشتر در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی صوری و محتوایی ابزار تحقیق از نظر ۱۰ تن از متخصصان و جهت بررسی پایایی ابزار تحقیق نیز از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد و نتایج آلفای کرونباخ برای پرسشنامه یادگیری خودراهبر ۰/۸۳۳، شادکامی ۰/۷۷۴، سازگاری تحصیلی ۰/۸۳۸ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۸۴ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار تحقیق می‌باشد.

در مرحله‌ی تجزیه و تحلیل داده‌ها، برای بررسی و توصیف ویژگی‌های عمومی پاسخ‌دهندگان از روش‌های آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی و میانگین استفاده شد. همچنین از روش‌های آماری استنباطی مانند آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری و آزمون سوبل برای بررسی فرضیات تحقیق استفاده شد. تمامی تجزیه و تحلیل داده‌ها در تحقیق حاضر با استفاده از نرم‌افزارهای spss نسخه ۲۳ و smartpls نسخه ۳.۱.۱ در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام شد.

<sup>1</sup> Baker and Siryk Academic Adjustment Questionnaire

<sup>2</sup> Oxford-Happiness-Questionnaire

<sup>3</sup> Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)

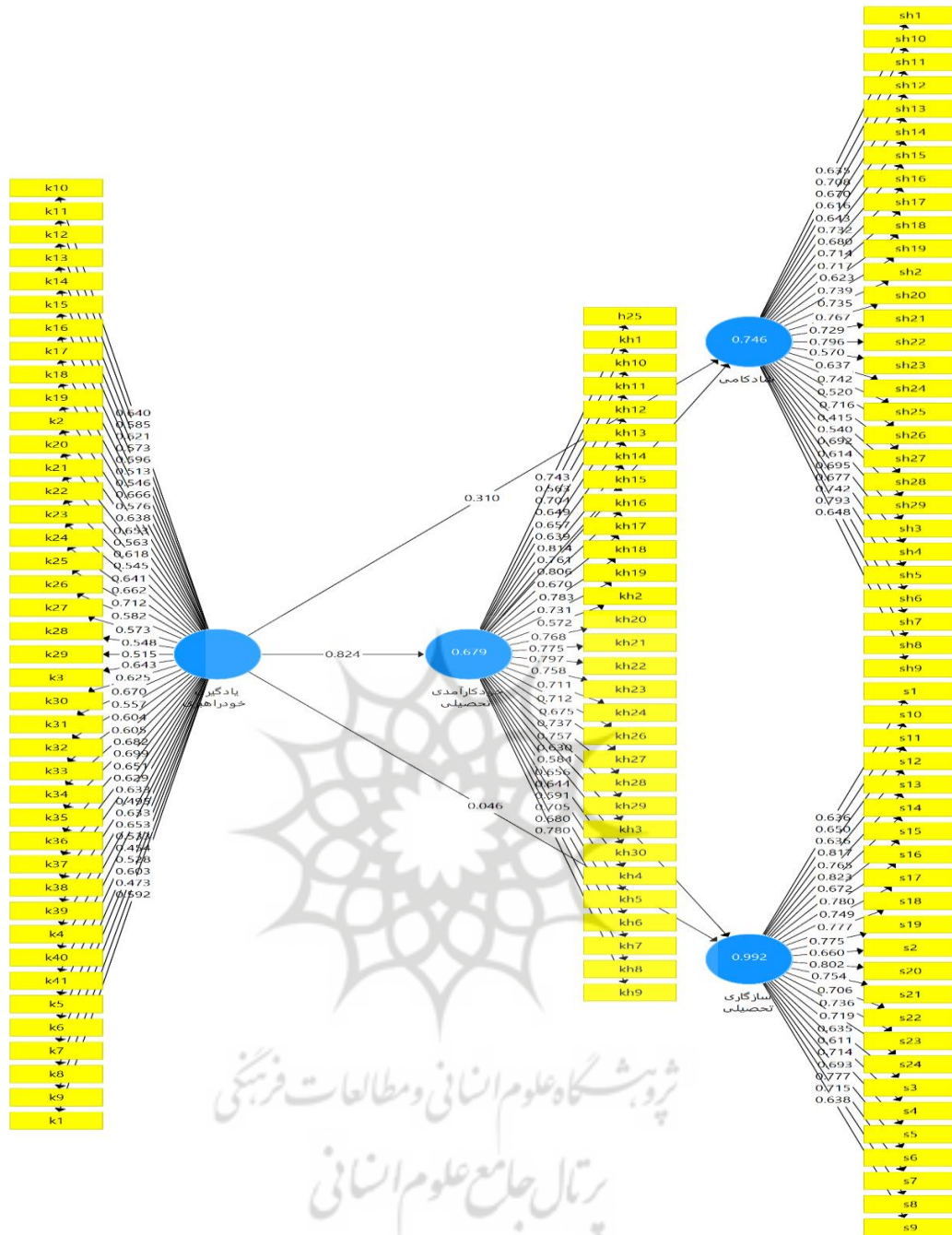
## یافته‌های پژوهش

در ابتدای بخش یافته‌ها، اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در تحقیق آورده شده و نتایج آن در جدول شماره ۱ گزارش شده است.

جدول شماره ۱. نتایج توصیف اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در تحقیق

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد فراوانی
سن (سال)	۲۰ یا کمتر	۶۳	۱۶/۶
	۲۱ تا ۲۵	۱۶۷	۴۳/۹
	۲۶ تا ۳۰	۱۱۹	۳۱/۳
جنسیت	بیشتر از ۳۰	۳۱	۸/۲
	زن	۱۸۲	۴۷/۹
دانشگاه	مرد	۱۹۸	۵۲/۱
	پیام نور	۱۴۴	۳۷/۹
	سراسری	۲۳۶	۶۲/۱
رشته تحصیلی	علوم انسانی	۱۴۱	۳۷/۱
	علوم پایه	۱۳۰	۳۴/۲
	فنی و مهندسی	۱۰۹	۲۸/۷

در ادامه پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. به همین منظور ابتدا برای بررسی برازش مدل پژوهش از شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی مرتبه اول و سازنده مرتبه دوم استفاده شد. برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی مرتبه اول از شاخص‌های پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ، بررسی بارهای عاملی، روایی همگرا (AVE) و شاخص فورنل‌لارکر (روایی واگرا) و برای بررسی برازش سازنده مرتبه دوم از شاخص افزایش نرخ واریانس (VIF) استفاده شد. در ادامه، در شکل شماره ۱ نتایج مربوط به بررسی اولیه بارهای عاملی تمامی سؤالات پرسشنامه آورده شده است.



شکل شماره ۱. مدل با ضرایب بار عاملی

بر اساس شکل شماره ۱ بررسی اولیه ضرایب بارهای عاملی هر یک از سؤالات پرسشنامه نشان داد که بارهای عاملی تمامی سؤالات بیشتر از ۰/۴ بودند. در ادامه، نتایج مربوط به آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، روایی همگرا (AVE) و شاخص افزایش نرخ واریانس (VIF) در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول شماره ۲. نتایج آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، روایی همگرا و شاخص افزایش نرخ واریانس

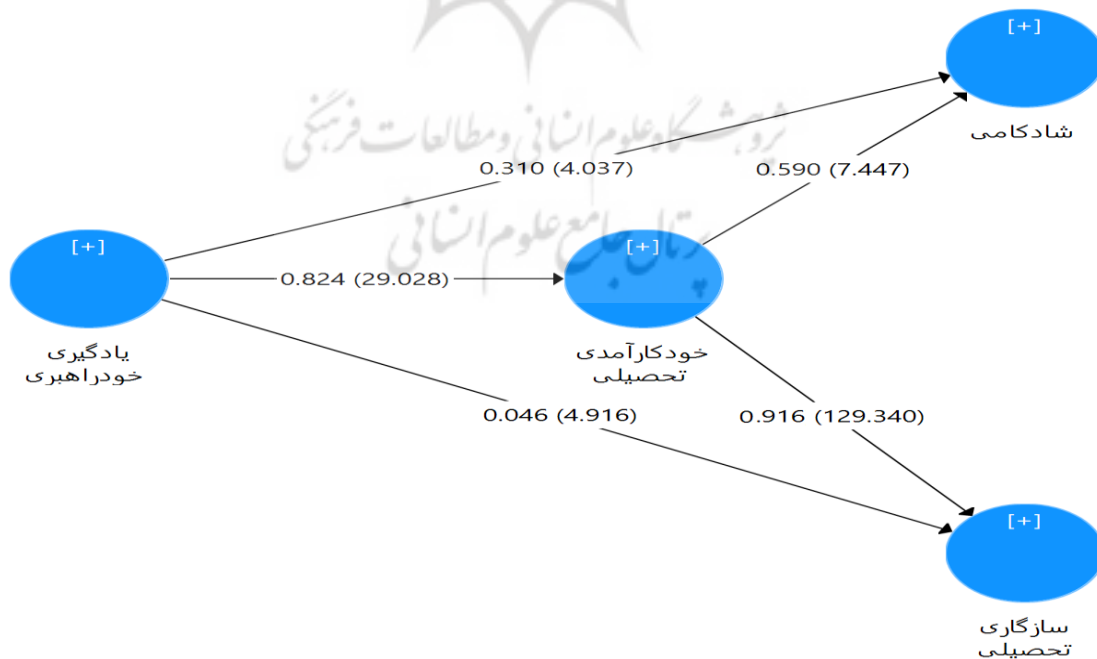
متغیرها	AVE	VIF	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
یادگیری خودراهبر	۰/۷۲۴	۱/۱۱۶	۰/۸۷۵	۰/۸۲۳
شادکامی	۰/۷۴۷	۱/۱۴۷	۰/۸۸۴	۰/۸۴۹
سازگاری تحصیلی	۰/۶۳۴	۱/۱۲۹	۰/۸۳۴	۰/۷۹۶

بر اساس نتایج جدول شماره ۲، تمامی متغیرها مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بالاتر از ۰/۷، شاخص AVE بالاتر از ۰/۵ و شاخص VIF پایین‌تر از ۵ به‌دست آوردند، بنابراین ابزار مورد استفاده در این پژوهش از پایایی، روایی همگرا و افزایش نرخ واریانس و مدل پژوهش نیز از برازش مناسبی برخوردار است. در ادامه، نتایج مربوط به ماتریس فورنل-لارکر برای بررسی روایی و اگرایی ابزار پژوهش در جدول شماره ۳ آورده شده است.

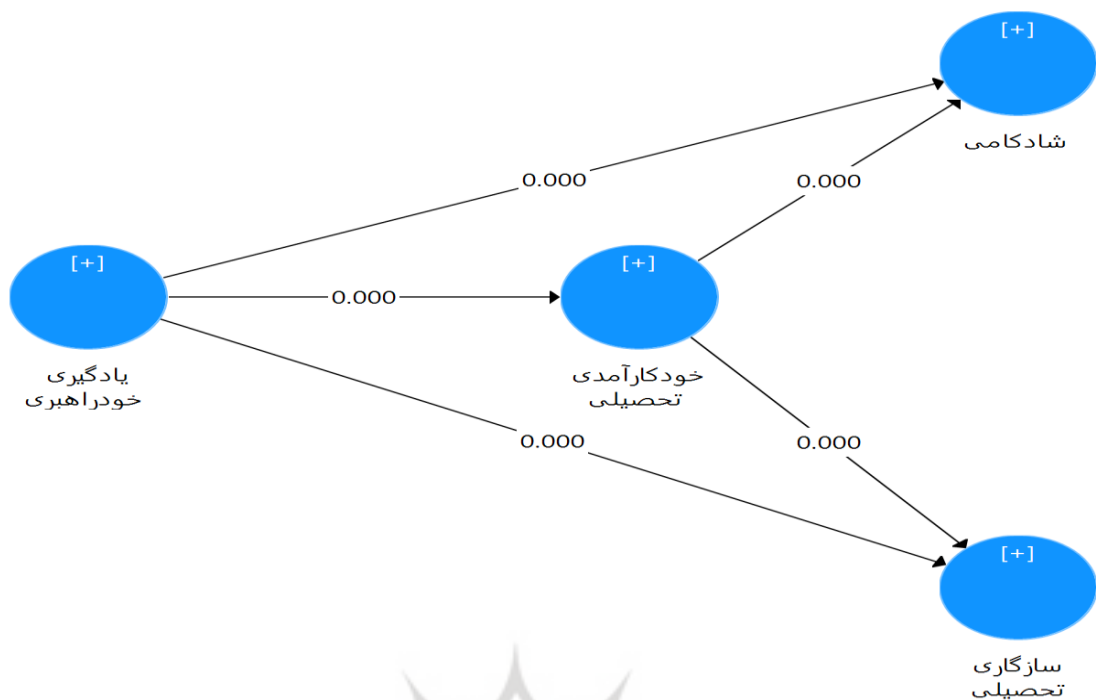
جدول شماره ۳. نتایج ماتریس فورنل و لارکر

متغیر	یادگیری خودراهبر	شادکامی	سازگاری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی
یادگیری خودراهبر	۰/۸۴۹			
شادکامی	۰/۷۱۶	۰/۸۷۹		
سازگاری تحصیلی	۰/۴۲۸	۰/۵۵۴	۰/۷۸۹	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۳۷	۰/۶۲۸	۰/۵۲۲	۰/۸۴۷

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، مقدار جذر AVE تمامی متغیرهای مرتبه اول از مقدار همبستگی میان آنها بیشتر است که این امر روایی و اگرایی ابزار تحقیق و برازش مناسب مدل پژوهش را نشان می‌دهد. در ادامه مدل‌ها با مقادیر ضریب مسیر و معناداری  $t$ -value در شکل شماره ۲ و  $p$ -value در شکل شماره ۳ نشان شده است. شایان ذکر است که با توجه به بالا بودن تعداد گویه‌ها و جهت جلوگیری از نامنظم دیده شدن مدل‌های به‌دست آمده و همچنین با توجه به اینکه در ادامه، برای تجزیه و تحلیل نتایج به ضرایب مسیر، آماره  $t$  و معناداری نیاز است، در دو مدلی که در ادامه نشان داده شده است، گویه‌های مربوط به تمامی متغیرها به حالت پنهان درآمده است تا مدل‌ها شکل منظم‌تری داشته باشند. همچنین مقادیر ضریب مسیر، آماره  $t$  و معناداری مرتبط با تمامی مسیرهای مدل پژوهش حاضر، در جدول شماره ۴ آورده شده است.



شکل شماره ۲. مدل با مقادیر ضریب مسیر و معناداری  $t$ -value



شکل شماره ۳. مدل با معناداری p-value

جدول شماره ۴. مقادیر ضریب مسیر، آماره t و معناداری مرتبط با مسیرهای مدل

مسیر	ضریب مسیر	آماره t	معناداری	نتیجه
یادگیری خودراهبر ← شادکامی	۰/۳۱۰	۴/۰۳۷	۰/۰۰۱	تأیید
یادگیری خودراهبر ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۲۴	۲۹/۰۲۸	۰/۰۰۱	تأیید
یادگیری خودراهبر ← سازگاری تحصیلی	۰/۰۴۶	۴/۹۱۶	۰/۰۰۱	تأیید
خودکارآمدی تحصیلی ← شادکامی	۰/۵۹۰	۷/۴۴۷	۰/۰۰۱	تأیید
خودکارآمدی تحصیلی ← سازگاری تحصیلی	۰/۹۱۶	۱۲۹/۳۴۰	۰/۰۰۱	تأیید

با توجه به نتایج جدول شماره ۴ و شکل‌های ۲ و ۳ از آنجایی که تمامی مقادیر t بزرگ‌تر از ۱/۹۶ و معناداری آنها کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین مدل پژوهش مناسب بوده و تمامی مسیرها تأیید می‌شود. همچنین نتایج نشان داد که یادگیری خودراهبر بر شادکامی ( $p=۰/۰۰۱$ ;  $t=۴/۰۳۷$ )، سازگاری تحصیلی ( $p=۰/۰۰۱$ ;  $t=۴/۹۱۶$ ) و خودکارآمدی تحصیلی ( $p=۰/۰۰۱$ ;  $t=۲۹/۰۲۸$ )؛ دانشجویان شهر تبریز تأثیر معناداری دارد و خودکارآمدی تحصیلی نیز بر شادکامی ( $p=۰/۰۰۱$ ;  $t=۷/۴۴۷$ ) و سازگاری تحصیلی ( $t=۱۲۹/۳۴۰$ )؛ دانشجویان شهر تبریز تأثیر معناداری دارد. در ادامه به منظور بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی و سازگاری تحصیلی دانشجویان شهر تبریز از آزمون سوبل استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول شماره ۵ گزارش شده است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون سوبل

مسیر	آماره سوبل	خطای انحراف استاندارد	آماره p
یادگیری خودراهبر* خودکارآمدی تحصیلی ← شادکامی	۹/۵۹۴	۰/۰۵۰	۰/۰۰۱
یادگیری خودراهبر* خودکارآمدی تحصیلی ← سازگاری تحصیلی	۱۲/۲۵۲	۰/۰۶۱	۰/۰۰۱

نتایج جدول شماره ۵ نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی ( $Z=9/594$ ;  $p=0/001$ ) و همچنین در تأثیر یادگیری خودراهبر بر سازگاری تحصیلی ( $Z=12/252$ ;  $p=0/001$ ) دانشجویان شهر تبریز نقش میانجی ایفا می‌کند.

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی و سازگاری تحصیلی دانشجویان شهر تبریز با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود. نتایج تحقیق نشان داد که یادگیری خودراهبر بر شادکامی دانشجویان شهر تبریز تأثیر معناداری دارد. این بخش از نتایج تحقیق با بخشی از نتایج تحقیقات ائوه و همکاران (۲۰۲۲) و قهرانی و همکاران (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. ائوه و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که یادگیری بر شادی عمومی کودکان تأثیر می‌گذارد و قهرانی و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که بین یادگیری خودراهبر و شادکامی رابطه معنادار دیده شد. این بخش از نتایج تحقیق نشان می‌دهد که می‌توان در راستای افزایش شادکامی در بین دانشجویان خودمدیریتی، خودکنترلی و انگیزش در یادگیری دانشجویان را تقویت کرد تا دانشجویان با افزایش یادگیری، حس رضایت و شادکامی را کسب کنند و مقدار ارزش مثبتی بیشتری برای خود قائل شوند و در کنار آن احساس خشنودی، شادکامی و بهزیستی روانی بالایی را دارا باشند.

نتایج تحقیق همچنین نشان داد که یادگیری خودراهبر بر سازگاری تحصیلی دانشجویان شهر تبریز تأثیر معناداری دارد. این بخش از نتایج تحقیق با بخشی از نتایج تحقیقات ژانگ و همکاران (۲۰۲۴)، جدیدی (۲۰۱۹) و قمی و همکاران (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. ژانگ و همکاران (۲۰۲۴) مستقیماً بر سازگاری تحصیلی دانشجویان بین‌المللی تأثیر می‌گذارد. جدیدی (۲۰۱۹) اشتیاق تحصیلی رابطه معناداری با سازگاری تحصیلی دارد و قمی و همکاران (۲۰۱۷) نیز یادگیری خودراهبر و زیر مقیاس‌های آن (مهارت خودکنترلی، رغبت به یادگیری و مهارت خودمدیریتی) با سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود داشت. این بخش از نتایج تحقیق نشان می‌دهد که دانشجویان دارای سطوح بالایی یادگیری خودراهبر که یادگیرندگان فعالی هستند و علاقه زیادی برای یادگیری دارند، انگیزه زیادی برای یادگیری دارند، برای دست‌یابی به تقاضاهای تحصیلی اقدام می‌کنند و میل به دست‌یابی به اهداف روشن و رضایت کلی از محیط تحصیلی در آنها بسیار بالاست و در نتیجه توانایی سازگاری بالایی با محیط و شرایط تحصیلی دارند.

دیگر نتایج تحقیق نشان داد که یادگیری خودراهبر بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان شهر تبریز تأثیر معناداری دارد. این بخش از نتایج تحقیق با بخشی از نتایج تحقیقات حیدری و همکاران (۲۰۲۳) و مولودی و همکاران (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. حیدری و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و مولودی و همکاران (۲۰۲۲) تأثیر یادگیری خودراهبر بر خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار است. به منظور تبیین این بخش از نتایج تحقیق می‌توان چنین بیان کرد که میزان برخورداری بالا از یادگیری خودراهبر موجب اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی از جمله امتحان می‌شود و این افراد توانایی بالایی برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده دارند.

بخش دیگری از نتایج تحقیق نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر شادکامی دانشجویان شهر تبریز تأثیر معناداری دارد. این بخش از نتایج تحقیق با بخشی از نتایج تحقیقات مختاری سه قلعه و همکاران (۲۰۲۳) و کیم و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. مختاری سه قلعه و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که شادکامی و خودکارآمدی رابطه معنادار با یکدیگر دارند و کیم و همکاران (۲۰۲۰) شادکامی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی بودند. این بخش از نتایج تحقیق نشان می‌دهد که خودکارآمدی به‌عنوان باور اساسی فرد به اینکه چه زمانی می‌تواند یاد بگیرد، موجب می‌شود که حالت خوشحالی و یا سرور، رضایت از زندگی و فقدان افسردگی و اضطراب در بین دانشجویان افزایش پیدا کند و دانشجویان به حس رضایت شادکامی بالایی دست پیدا کنند.

نتایج تحقیق همچنین نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان شهر تبریز تأثیر معناداری دارد. این بخش از نتایج تحقیق با بخشی از نتایج تحقیقات مرادی و همکاران (۲۰۲۳) و کریمی و حبیبی (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. مرادی، جناآبادی و داورپناه (۲۰۲۳) نشان دادند که بین سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد و کریمی و حبیبی (۲۰۱۷) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان موجب افزایش شادکامی آنها می‌شود. بر اساس این بخش از نتایج تحقیق می‌توان بیان کرد که خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان موجب می‌شود که آنها سعی کنند خودشان را با محیط تحصیلی جدیدشان هماهنگ کرده و به طور موفقیت‌آمیز با تقاضاهای تحصیلی سازگار شوند و به نیازهای یادگیریشان برسند.

دیگر نتایج تحقیق نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در تأثیر یادگیری خودراهبر بر شادکامی دانشجویان شهر تبریز نقش میانجی کامل ایفا می‌کند. این بخش از نتایج تحقیق با بخشی از نتایج تحقیقات ائوه و همکاران (۲۰۲۲)، حیدری و همکاران (۲۰۲۳) و مولودی و همکاران (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. ائوه و همکاران (۲۰۲۲) نتایج نشان داد که سازگاری تحصیلی بر شادی عمومی کودکان از طریق عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد حیدری و همکاران (۲۰۲۳) نشانگر نقش تعدیل‌گر خودراهبری در رابطه تفکر نقادانه و خودراهبری می‌باشد. مولودی و همکاران (۲۰۲۲) خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین باورهای فراشناخت و یادگیری خودراهبر نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. بر اساس این بخش از نتایج تحقیق می‌توان بیان کرد که با شناسایی استعدادهای دانشجویان و دادن انگیزه متناسب با استعداد و همچنین روحیات آنها می‌توان زمینه رسیدن دانشجویان به شادکامی را فراهم ساخت.

همچنین نتایج تحقیق نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در تأثیر یادگیری خودراهبر بر سازگاری تحصیلی دانشجویان شهر تبریز نقش میانجی کامل ایفا می‌کند. این بخش از نتایج تحقیق با بخشی از نتایج تحقیقات ژانگ و همکاران (۲۰۲۴) حیدری و همکاران (۲۰۲۳) و مولودی و همکاران (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. ژانگ و همکاران (۲۰۲۴) انگیزه درونی به‌عنوان میانجی بین سازگاری روانشناختی و سازگاری تحصیلی دو نقش مهمی دارد. حیدری و همکاران (۲۰۲۳) نشانگر نقش تعدیل‌گر خودراهبری در رابطه تفکر نقادانه و خودراهبری می‌باشد. مولودی و همکاران (۲۰۲۲) نیز خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین باورهای فراشناخت و یادگیری خودراهبر نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. این بخش از نتایج تحقیق را می‌توان چنین تبیین کرد که اقداماتی مانند تقویت روحیه تلاش‌گری و توانایی مدیریت خود در دانشجویان، زمینه سازگاری تحصیلی دانشجویان را فراهم می‌کند که در این مسیر باید تمامی عوامل و تأثیرگذاران در محیط آموزشی مانند مدیران، استادان و مسئولان نیز سهیم باشند. در واقع این بخش از نتایج تحقیق بیان می‌کند که دانشجویانی که به توانایی خود برای انجام تکلیف خاص، توانایی خود برای عملکرد تحصیلی و مقابله با مشکلات و دست‌یابی به اهداف مطلوب باور دارند، بهتر می‌توانند از طریق برعهده گرفتن مسئولیت فردی به منظور شناسایی نیازمندی‌های فرایند یادگیری، تدوین اهداف یادگیری فردی و جست‌وجوی منابع یادگیری، خودشان را با محیط تحصیلی جدیدشان هماهنگ کرده و به‌طور موفقیت‌آمیز با تقاضاهای تحصیلی سازگار شوند و به نیازهای یادگیریشان برسند.

به‌طور کلی با توجه به نتایج تحقیق می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که رسیدن به سازگاری تحصیلی و شادکامی در بین دانشجویان تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی تحصیلی قرار می‌گیرد که می‌توان با ترویج خودمدیریتی، خودکنترلی و انگیزش و همچنین شناسایی استعداد دانشجویان و فراهم کردن زمینه‌های تلاش و کوشش آنها، موجبات شادکامی و سازگاری تحصیلی دانشجویان را فراهم کرد که در این راستا پیشنهاد می‌شود شرایطی در محیط‌های آموزشی فراهم شود تا دانشجویان با افزایش تمایل به یادگیری و کنترل مهارت‌ها و توانایی‌های خود، سازگاری مناسبی با شرایط تحصیلی به دست آورند و در کنار این موارد، با کنترل کافی بر ویژگی‌های مثبت و منفی خود، در کنار بهره‌مندی از استعدادهای تلاش مضاعف را نیز در مسیر خودکارآمد شدن در تحصیل در پیش بگیرند. همچنین پیشنهاد می‌شود که مدیران و مسئولان دانشگاه‌ها به هر سه جنبه استعداد تحصیلی، شرایط برای کوشش مناسب دانشجویان و زیرساخت آموزشی توجه داشته باشند و ارتباط بین عملکرد دانشجویان در دانشگاه با احتمالات شغلی و زندگی اجتماعی آنها در آینده را در تفکرات دانشجویان شکل بدهند. شایان ذکر است که پژوهش حاضر همانند دیگر

پژوهش‌ها دارای محدودیت بود. پژوهش حاضر در بین دانشجویان شهر تبریز انجام شد و تعمیم آن به جوامع آماري ديگر بايد با در نظر گرفتن شرایط آن جامعه انجام شود و نتایج پژوهش حاضر را نمی‌توان مستقیماً به جوامع دیگر تعمیم داد که در این راستا پیشنهاد می‌شود که پژوهشی مشابه در سطح کلان مثل دانشجویان کل کشور انجام شود تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش پیدا کند. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، متغیرهای مرتبط با شرایط تحصیلی دانشجویان مانند پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن مورد بررسی قرار گیرد.

### تعارض منافع و سپاسگزاری

از تمامی عزیزانی که در پژوهش حاضر شرکت کردند و در روند اجرای پژوهش حاضر مشارکت و همکاری داشتند، تقدیر و تشکر می‌شود. گفتنی است که در پژوهش حاضر هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

## References

- Al-Abyadh, M. H. A., & Abdel Azeem, H. A. H. (2022). Academic achievement: influences of university students' self-management and perceived self-efficacy. *Journal of Intelligence*, 10(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055>
- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Developing 'happiness engineering' subject for the schools in India: Designing the pedagogical framework for a sustainable happiness curriculum. *Qubahan Academic Journal*, 3(4), 1-20. <http://doi.org/10.48161/qai.v3n4a145>
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. *Recent advances in social psychology: An international perspective*, 189-203. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1343179>
- Bagheri Mahiari, N., pourshafei, H., Rostaminejad, M. A. and Neiestani, M. R. (2024). Identifying the factors affecting the creation of vitality in school: a study using the research synthesis method. *The Journal of New Thoughts on Education*, (Online publication). <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.43220.3753> (Text in Persian)
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Chakkaravarthy, K., Ibrahim, N., Mahmud, M., & Venkatasalu, M. R. (2018). Predictors for nurses and midwives' readiness towards self-directed learning: An integrated review. *Nurse Education Today*, 69, 60-66. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.030>
- Chukwunemerem, O. P. (2023). Lessons from Self-Directed Learning Activities and Helping University Students Think Critically. *Journal of Education and Learning*, 12(2), 79-87. <https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p79>
- Eoh, Y., Lee, E., & Park, S. H. (2022). The relationship between children's school adaptation, academic achievement, happiness, and problematic smartphone usage: A multiple informant moderated mediating model. *Applied Research in Quality of Life*, 17(6), 3579-3593. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10086-4>
- Fattahi, O., Jadidi, H., Ahmadiyan, H., Moradi, O. (2021). The effectiveness of the training package of educational resilience, school attachment, academic self-concept and academic engagement on academic adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(43), 84-63. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6485> (Text in Persian)
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Ghaharani, N., Jalahi, H., Esmaeili Ghajari, A., Hoseinzadeh Dogolsar, F., Sadeghi, A., Nemati M. (2022). The relationship of self-directed learning with metacognitive strategies and happiness among medical students at Mazandaran University of Medical Science. *DSME*, 9(3), 51-58. <http://dsme.hums.ac.ir/article-1-391-fa.html> (Text in Persian)
- Ghomi, M., Moslemi, Z., Mohammadi, S D. (2016). The relationship between metacognitive strategies with self-directed learning among students of Qom University of Medical Sciences. *Educ Strategy Med Sci*, 9(4), 248-259. <http://edcbmj.ir/article-1-1016-fa.html> (Text in Persian)

- Ghomi, M., Moslemi, Z., Mohammadi, S. D. (2017). The Relationship between Self- Directed Learning with Academic Adjustment and Academic Performances in Students in Qom University of Medical Sciences. *Educational Development of Judishapur*, 8(3), 260-274. [https://edj.ajums.ac.ir/article\\_79867.html?lang=en](https://edj.ajums.ac.ir/article_79867.html?lang=en) (Text in Persian)
- Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: Examining factor validity and measurement invariance of the new academic self-efficacy scale. *Frontiers in psychology*, 12, 498824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>
- Heidary, S., Gheisari, Z. and Hahemi, Z. (2023). The Relationship between Critical Thinking and Academic Self-Efficacy: The Moderating Role of Self-Directed Learning. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 11(20), 47-66. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2022.25612.2425> (Text in Persian)
- Hitches, E., Woodcock, S., & Ehrich, J. (2022). Building self-efficacy without letting stress knock it down: Stress and academic self-efficacy of university students. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100124>
- Jadidi S. (2020). The Mediating Role of Academic Eagerness in the Relationship Between Academic Help Seeking and Academic Adjustment of Students. *Rooyesh*. 8(12), 107-114. <http://frooyesh.ir/article-1-1742-fa.html> (Text in Persian)
- Jiang, Y., Lu, C., Chen, J., Miao, Y., Li, Y., & Deng, Q. (2022). Happiness in university students: Personal, familial, and social factors: A cross-sectional questionnaire survey. *International journal of environmental research and public health*, 19(8), 4713. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084713>
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, 72(4), 224-230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>
- Joshanloo, M. (2023). Thirteen years of subjective well-being: Within-person association between positive affect, negative affect, and life satisfaction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11469-023-01223-7>
- Kabir Dehboneh, M., Rezaei, S. and Naseh, A. (2024). Structural Relationships Modeling of High School Students' Scholastic Adjustment and Performance based on Attachment to the Teacher with Mediation of Problematic Cell phone Use. *The Journal of New Thoughts on Education*, 20(1), 21-34. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.40860.3612> (Text in Persian)
- Kamtsios, S. (2023). The Interplay of Academic Hardiness, Passion for Studies and Affective Experiences in Undergraduates' Happiness and GPA Scores: A Person-Oriented Approach. *Psychological Studies*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12646-023-00729-3>
- Karataş, K., Arpacı, I., & Süer, S. (2023). Predicting academic self-efficacy based on self-directed learning and future time perspective. *Psychological Reports*, 00332941231191721. <https://doi.org/10.1177/00332941231191721>
- Karimi, H., Zarei, R. and Valizadeh, N. (2020). The Effects of Information Literacy, Self-directed Learning, Critical Thinking, and Academic Self-efficacy on Academic Performance of Agricultural Students. *Agricultural Education Administration Research*, 12(52), 118-137. <https://doi.org/10.22092/jaeer.2020.342437.1711> (Text in Persian)
- Karimi, S., Habibi, M. H. (2018). Metacognitive Skill Training on Reduction of Referential Thinking and Enhancement of Academic Self-Efficacy in Students with Low Levels of Happiness. *Clinical Psychology Achievements*, 3(4), 321-340. <https://doi.org/10.22055/jacp.2020.31990.1131> (Text in Persian)
- Keshavarznorouzpour, H., Ebrahimi, S., Ahmadi, S. (2024). The relationship between academic self-efficacy, self-esteem, family social support with academic resilience among gifted students. *Journal of Exceptional children*, 24(3), 37-51. <http://joec.ir/article-1-1876-fa.html> (Text in Persian)
- Kim, D. H. (2020). The effect of academic self-efficacy and subjective happiness and academic resilience dental hygiene student. *Journal of Convergence for Information Technology*, 10(10), 246-252. <https://doi.org/10.22156/CS4SMB.2020.10.10.246>
- Kim, S. O. (2016). Influence of positive thinking and subjective happiness on school adaptation in nursing students. *Journal of Korean public health nursing*, 30(3), 395-404. <https://doi.org/10.5932/JKPHN.2016.30.3.395>
- Mahmoudimandani, F., Ziyai-Ghahnavyeh, Z. (2024). The effect of self-directed learning on students' self-efficacy and academic persistence. *New developments in psychology, educational sciences and*

- education, 72(7), 73-86. <https://www.jonapte.ir/fa/showart-a7d48f7fae2c6579814e9787190ad9e0> (Text in Persian)
- McBrien, J., Dooley, K., & Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.07.001>
- Mohammadi, D., Ghomi, M., Moslemi, Z., Abbassi, M. (2016). The Relationship between Metacognitive Strategies, Academic Adjustment and Academic Performances in Students of Qom University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 470-481. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4077-fa.html> (Text in Persian)
- Mokhtari Seghale, M., Nasirizadeh, M., Abdollahi, S M. (2023). Investigating the relationship between happiness and self-efficacy with work-family conflict among nurses. *IJNR*, 18(2), 50-59. <http://ijnr.ir/article-1-2613-fa.html> (Text in Persian)
- Molodi, S., Ahmadian, Z., Bahrami, M., Mame Hame, S. (2022). Provide a causal model of the relationship between metacognitive beliefs and self-directed learning. *Journal of Analytical-Cognitive Psychology*, 13(50), 45-56. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.28222476.1401.13.50.4.0> (Text in Persian)
- Moradi, A., Jenaabadi, H., Davarpanah, A. (2023). The role of moral identity in predicting academic adjustment and academic self-efficacy of students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(50), 165-151. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.44741.5311> (Text in Persian)
- Morshedi, A., Dabiri, A., Musavi, S. M., & Eshaghi, F. (2020). Happiness Indicators: A Comparative Study of the Oxford Happiness Model and the Islamic Happiness Model. *Journal of Islamic Psychology*, 5(11), 59-80. [https://psychology.riqh.ac.ir/article\\_13298.html?lang=fa](https://psychology.riqh.ac.ir/article_13298.html?lang=fa) (Text in Persian)
- Nadi, M., Moshfeghi, N., & Amini, M. (2018). Exploratory relationship between epistemological beliefs and self-directed learning among nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*, 18, 12-24. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4388-en.html> (Text in Persian)
- Nooreddini, A., Sanagoo, A., Kalteh, E A. (2019). The effect of Emotional Intelligence component education on nursing student happiness and academic achievement. *JNE*, 8(5), 47-54. <http://jne.ir/article-1-1059-fa.html> (Text in Persian)
- Schwarz, N., & Strack, F. (1988). *Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being*. Mannheim: Zentrum für Umfragen. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66552>
- Schweder, S. (2019). The role of control strategies, self-efficacy, and learning behavior in self-directed learning. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(sup1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1459991>
- Valka, S. (2015). Management of International students, Academic Adjustment: Challenges and Solutions. *European Scientific Journal*, 11(6). Retrieved from <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5219>.
- Yang, G., Sun, W., & Jiang, R. (2022). Interrelationship amongst university student perceived learning burnout, academic self-efficacy, and teacher emotional support in China's English online learning context. *Frontiers in Psychology*, 13, 829193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.829193>
- Yasmin, M., Naseem, F., & Masso, I. C. (2019). Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 34-40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.003>
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zhang, W., Omar, I. M., & Radzi, N. M. (2024). Mediating Effect of Intrinsic Motivation between Psychological Adaptation and International Students' Academic Adaptation in China during COVID-19. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(1), 280-297. <http://dx.doi.org/10.52152/kuey.v30i1.889>

