

مدل‌یابی بهزیستی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۶/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۷

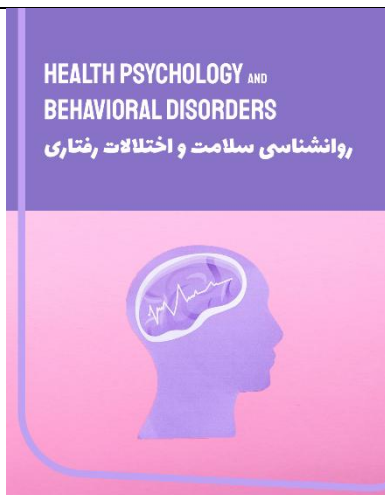
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۸

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

چکیده

هدف این پژوهش، مدل‌یابی بهزیستی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه بود. پژوهش حاضر از نوع کاربردی و همبستگی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. پس از غربالگری اولیه وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه در میان ۸۰۰ نفر، نمونه نهایی شامل ۳۷۶ دانش‌آموز انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد بهزیستی تحصیلی، جهت‌گیری هدف، یادگیری خودتنظیم، تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه گردآوری و با نرم‌افزار AMOS تحلیل شد. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است ($\chi^2/df = 3.05$, $SRMR = 0.071$, $RMSEA = 0.071$, $NFI = 0.93$, $IFI = 0.93$, $CFI = 0.94$). اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی بر بهزیستی تحصیلی معنادار بود ($\beta = 0.067$, $t = 4.07$, $p < 0.001$). یادگیری خودتنظیم نیز اثر مستقیم معناداری بر بهزیستی تحصیلی نشان داد ($\beta = 0.30$, $t = 3.98$, $p < 0.001$). همچنین تفکر انتقادی به‌طور مستقیم به پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی کمک کرد ($\beta = 0.34$, $t = 4.31$, $p < 0.001$). نتایج اثرات غیرمستقیم نشان داد انگیزش تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی ($\beta = 0.387$, $p < 0.001$)، یادگیری خودتنظیم ($\beta = 0.32$, $p < 0.001$) و تفکر انتقادی ($\beta = 0.28$, $p < 0.001$) با بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد تقویت منابع انگیزشی، خودتنظیمی و شناختی می‌تواند حتی در شرایط وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه، به ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

کلیدواژه‌گان: بهزیستی تحصیلی؛ جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی؛ یادگیری خودتنظیم؛ تفکر انتقادی؛ انگیزش تحصیلی؛ وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه



نازیلا نوری زاده لیل آبادی^۱، علی نقی اقدسی^{۲*}،
غلام رضا چلیپانلو^۳، مرضیه علیوندی وفا^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بین‌المللی ارس، دانشگاه آزاد اسلامی، ارس، ایران
۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
۳. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان، تبریز، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول:

aghdasli@iaau.ac.ir

شیوه استناددهی: نوری زاده لیل آبادی، نازیلا، اقدسی، علی نقی، چلیپانلو، غلام رضا، و علیوندی وفا، مرضیه. (۱۴۰۴). مدل‌یابی بهزیستی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه. *روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری*، ۳(۴)، ۱۷-۱۰.

Modeling Academic Well-Being Based on Mastery–Approach Goal Orientation, Self-Regulated Learning, and Critical Thinking With the Mediating Role of Academic Motivation in Female Upper Secondary School Students With Maladaptive Mobile Phone Dependence

Submit Date: 2025-09-01

Revise Date: 2025-12-08

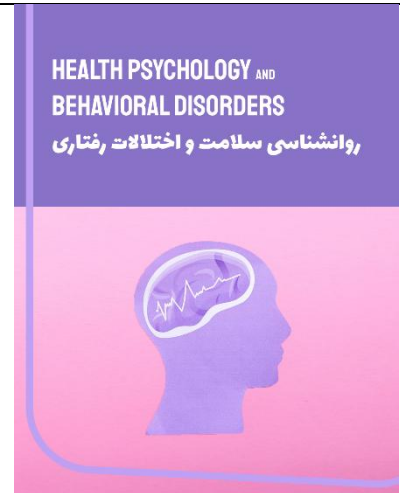
Accept Date: 2025-12-19

Publish Date: 2025-12-22

Abstract

The objective of this study was to model academic well-being based on mastery–approach goal orientation, self-regulated learning, and critical thinking, with the mediating role of academic motivation in female upper secondary school students with maladaptive mobile phone dependence. This applied correlational study employed structural equation modeling. The statistical population consisted of all female upper secondary school students in Tabriz during the 2024–2025 academic year. After screening 800 students for maladaptive mobile phone dependence, a final sample of 376 students was selected. Data were collected using standardized questionnaires measuring academic well-being, goal orientation, self-regulated learning, critical thinking, academic motivation, and maladaptive mobile phone dependence, and were analyzed using AMOS software. The proposed model demonstrated good fit to the data ($\chi^2/df = 3.05$, CFI = 0.94, IFI = 0.93, NFI = 0.93, RMSEA = 0.071, SRMR = 0.067). Mastery–approach goal orientation had a significant direct effect on academic well-being ($\beta = 0.39$, $t = 4.07$, $p < 0.001$). Self-regulated learning also showed a significant direct effect on academic well-being ($\beta = 0.30$, $t = 3.98$, $p < 0.001$). Critical thinking exerted a significant direct effect on academic well-being ($\beta = 0.34$, $t = 4.31$, $p < 0.001$). Indirect effect analyses confirmed the mediating role of academic motivation in the relationships between mastery–approach goal orientation ($\beta = 0.387$, $p < 0.001$), self-regulated learning ($\beta = 0.32$, $p < 0.001$), and critical thinking ($\beta = 0.28$, $p < 0.001$) with academic well-being. The findings indicate that strengthening motivational, self-regulatory, and cognitive resources can enhance academic well-being even among students with maladaptive mobile phone dependence.

Keywords: *Academic well-being; mastery–approach goal orientation; self-regulated learning; critical thinking; academic motivation; maladaptive mobile phone dependence*



Nazila Nourizadeh leilabadi¹, Alinaghi Aghdasi^{2*}, Gholamreza Chalabianloo³, Marziyeh Alivandi Vafa²

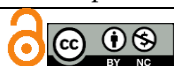
1. PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology, Ara.C., Islamic Azad University, Aras, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran

3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azerbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

*Corresponding Author's Email: aghdasi@iau.ac.ir

How to cite: Nourizadeh leilabadi, N., Aghdasi, A.N., Chalabianloo, Gh., & Alivandi Vafa, M. (2025). Modeling Academic Well-Being Based on Mastery–Approach Goal Orientation, Self-Regulated Learning, and Critical Thinking With the Mediating Role of Academic Motivation in Female Upper Secondary School Students With Maladaptive Mobile Phone Dependence. *Health Psychology and Behavioral Disorders*, 3(4), 1-17.



بهزیستی تحصیلی در دهه‌های اخیر از یک مفهوم حاشیه‌ای در روان‌شناسی تربیتی به یکی از شاخص‌های محوری کیفیت تجربه مدرسه و پیامدهای تحصیلی تبدیل شده است؛ زیرا مدرسه صرفاً محیط انتقال دانش نیست، بلکه بستر شکل‌گیری هیجان‌ها، معنا، هویت تحصیلی و الگوهای خودتنظیمی در نوجوانی است. پژوهش‌های بین‌المللی نشان می‌دهند بهزیستی تحصیلی با مؤلفه‌هایی نظیر ارزش‌گذاری مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های مدرسه و نیز تجربه فرسودگی یا خستگی تحصیلی پیوند دارد و تغییرات آن به‌صورت معناداری با عملکرد، تداوم تحصیل و سلامت روانی دانش‌آموزان هم‌زمان می‌شود (Tuominen-Soini et al., 2012; Widlund et al., 2018). از منظر تحول نوجوانی، دوره دوم متوسطه مرحله‌ای حساس است که در آن فشارهای ارزشیابی، تصمیم‌های آینده تحصیلی و اجتماعی، و نیز تغییرات انگیزشی و شناختی هم‌زمان رخ می‌دهد و بهزیستی تحصیلی می‌تواند نقش حفاظتی یا آسیب‌پذیرکننده داشته باشد (Kinnunen et al., 2012; Tuominen-Soini et al., 2012). حتی در بافت‌های متفاوت آموزشی، گزارش شده است که مؤلفه‌های امید تحصیلی و حمایت هیجانی ادراک‌شده می‌توانند به پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی کمک کنند و این امر نشان می‌دهد بهزیستی تحصیلی حاصل برهم‌کنش منابع فردی و محیطی است (Ghadampour et al., 2018; Vaiskarrami et al., 2020).

در ادبیات پژوهش، بهزیستی تحصیلی نه‌تنها پیامد «شرایط خوب مدرسه» تلقی می‌شود، بلکه به‌عنوان سازه‌ای پویا که با مداخلات آموزشی و روان‌شناختی قابل ارتقا است نیز مطرح شده است. برای نمونه، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت در افزایش بهزیستی تحصیلی و بهبود سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان مؤثر گزارش شده‌اند (Abbasi et al., 2021). همچنین برخی پژوهش‌ها با تمرکز بر سرمایه‌های روان‌شناختی یا منابع حمایتی، نشان داده‌اند که پیوند بین درگیری/مشارکت تحصیلی و حمایت تحصیلی می‌تواند از مسیر سازه‌های مثبت‌نگر تقویت شود و این مسیرها برای سیاست‌گذاری آموزشی و طراحی مداخلات مدرسه‌محور اهمیت دارند (Haseli Songhori & Salami, 2024; Vaiskarrami et al., 2020). در سطح مدل‌سازی نیز، تلاش‌هایی برای تبیین روابط علی میان سازه‌های انگیزشی و هیجانی با بهزیستی تحصیلی صورت گرفته است؛ به‌گونه‌ای که هیجان‌های پیشرفت می‌توانند در رابطه جهت‌گیری‌های هدف با بهزیستی تحصیلی نقش میانجی داشته باشند و نشان دهند که مسیرهای انگیزشی - هیجانی در تجربه مدرسه تعیین‌کننده‌اند (Hakami & Shokri, 2015). افزون بر آن، مدل‌سازی بهزیستی تحصیلی بر اساس سازه‌هایی مانند خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی هیجانی و نیز متغیرهای میانجی، چشم‌انداز علی دقیق‌تری را برای فهم پایداری یا افت بهزیستی ارائه می‌دهد (Jarsozeh et al., 2023).

یکی از محورهای نظری مهم در تبیین بهزیستی تحصیلی، نظریه‌های جهت‌گیری هدف و رویکردهای شناختی - انگیزشی یادگیری است. پژوهش‌های مرتبط با گذار به دوره دوم متوسطه نشان داده‌اند که جهت‌گیری‌های هدف به‌طور معناداری با شاخص‌های بهزیستی تحصیلی در ارتباط‌اند و نوع هدف‌گذاری می‌تواند تجربه تحصیلی را به سمت درگیری سازنده یا فرسودگی سوق دهد (Tuominen-Soini et al., 2012). در این چارچوب، جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی (تمرکز بر یادگیری، رشد و تسلط بر تکلیف) معمولاً با پیامدهای سازگارانه‌تری همچون تلاش پایدار، راهبردهای عمیق یادگیری و هیجان‌های مثبت تحصیلی همراه است (Azeem & Zubair, 2021; Hakami & Shokri, 2015). شواهد داخلی نیز نشان می‌دهد جهت‌گیری هدف با پدیده‌هایی مانند اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی مرتبط است و خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند در این رابطه نقش میانجی یا سازوکار توضیحی داشته باشد (Jafari et al., 2022; Norouzi et al., 2021). از منظر کاربردی، یافته‌های مربوط به نقش جهت‌گیری هدف در انگیزش تحصیلی نیز نشان می‌دهد که سبک‌های فرزندپروری و مشارکت والدین از طریق جهت‌گیری هدف و راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند؛ بنابراین جهت‌گیری هدف تنها یک ویژگی فردی ثابت نیست، بلکه در شبکه‌ای از عوامل تربیتی و تنظیمی شکل می‌گیرد (Amani et al., 2023). یادگیری خودتنظیم به‌عنوان توانایی برنامه‌ریزی، پایش، کنترل و ارزیابی شناخت، فراشناخت، انگیزش و رفتار در مسیر اهداف تحصیلی، یکی دیگر از سازه‌های کلیدی در تبیین بهزیستی تحصیلی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای خودتنظیمی و فراشناختی با بهزیستی

تحصیلی و کیفیت تجربه یادگیری رابطه دارند و حتی در شرایط یادگیری مجازی یا موقعیت‌های فشارزا، نقش محافظتی بیشتری پیدا می‌کنند (Safarzadeh & Jayervand, 2019; Arbazi & Fouladchang, 2022). نتایج مطالعاتی که بر دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تمرکز داشته‌اند نیز بیانگر آن است که مهارت‌های فراشناختی و جهت‌گیری هدف با یادگیری خودتنظیم پیوند دارند و می‌توانند در طراحی مدل‌های علی مورد استفاده قرار گیرند (Rezapour Mirsaleh & Shakeri, 2018). از سوی دیگر، برخی مطالعات به رابطه خودتنظیمی با اهمال‌کاری و پیامدهای منفی تحصیلی اشاره کرده‌اند و نشان داده‌اند که ضعف در خودتنظیمی، احتمال فرسودگی و تعلل تحصیلی را افزایش می‌دهد (Jafari et al., 2022; Norouzi et al., 2021). بنابراین، انتظار می‌رود یادگیری خودتنظیم هم به‌طور مستقیم بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار باشد و هم از مسیر سازه‌های انگیزشی، نقش غیرمستقیم ایفا کند (Arbazi & Fouladchang, 2022).

در کنار سازه‌های انگیزشی و خودتنظیمی، تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از شایستگی‌های شناختی - شناختی سطح بالا، در سال‌های اخیر در پیوند با عملکرد و سازگاری تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. ادبیات نظری با تکیه بر رویکردهای سازنده‌گرایی، تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله را پیامدهای طبیعی یادگیری معنادار می‌داند که می‌توانند به عملکرد و کیفیت تجربه تحصیلی منجر شوند (Almulla, 2023).

پژوهش‌های تجربی نیز نشان داده‌اند گرایش یا آمادگی برای تفکر انتقادی، فراتر از توانایی شناختی عمومی، می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند (Ren et al., 2020) و در دانش‌آموزان دبیرستانی حتی در قالب مدل‌های میانجی‌گری - تعدیل‌گری با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (Liu et al., 2023). در ایران نیز رابطه جهت‌گیری هدف و درگیری تحصیلی با تفکر انتقادی گزارش شده است که نشان می‌دهد تفکر انتقادی در شبکه‌ای از متغیرهای انگیزشی - رفتاری قرار دارد و جدا از فرآیندهای هدف‌گذاری و مشارکت تحصیلی نیست (Mirchooli, 2020). همچنین در سطح دانشگاهی، نقش نگرش به تفکر انتقادی و آمادگی برای یادگیری خودراهربر در پیش‌بینی عملکرد یا موفقیت تحصیلی تأیید شده است که می‌تواند مبنای نظری برای تعمیم به بافت دبیرستان (با ملاحظات رشدی) فراهم کند (Abdollahi Adli Ansar & Alai, 2023). افزون بر این، پژوهش‌هایی که بر آموزش تفکر انتقادی تمرکز کرده‌اند، اثربخشی آن را بر پیامدهایی مانند تفکر واگرا و شور و شوق/اشتیاق تحصیلی گزارش کرده‌اند و این امر حاکی از قابل مداخله بودن این توانمندی در محیط مدرسه است (Mohkam Kar et al., 2024). همچنین شواهد بین‌المللی نشان می‌دهد متغیرهایی مانند سخت‌روی ذهنی، خودارزشمندی و مهارت تفکر انتقادی می‌توانند پیش‌بین‌های معنی‌دار پیشرفت تحصیلی باشند (Emesi et al., 2024) و برخی مدل‌ها نیز نقش مهارت‌های ارتباطی یا وجدان تحصیلی را در تبیین تفکر انتقادی برجسته می‌کنند (Musavand, 2022).

با توجه به اینکه مقاله حاضر بر «نقش میانجی انگیزش تحصیلی» تأکید دارد، لازم است انگیزش تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای محوری در اتصال عوامل شناختی - تنظیمی به پیامدهای بهزیستی تحصیلی تبیین شود. در ادبیات انگیزش، انگیزش تحصیلی نه‌تنها تعیین‌کننده سطح تلاش و پایداری است، بلکه کیفیت تجربه مدرسه و معناپردازی دانش‌آموز از فعالیت‌های تحصیلی را نیز شکل می‌دهد؛ به همین دلیل در مدل‌های علی، انگیزش می‌تواند نقش پل بین منابع فردی (مانند خودتنظیمی و تفکر انتقادی) و پیامدهای مثبت (مانند بهزیستی و درگیری تحصیلی) را ایفا کند (Amani et al., 2023; Babosalam et al., 2022). پژوهش‌های جدیدتر نشان داده‌اند که برخی منابع شناختی - عاطفی مانند انعطاف‌پذیری شناختی نیز می‌توانند در رابطه عوامل مدرسه‌محور و بهزیستی تحصیلی نقش واسطه‌ای داشته باشند که از نظر مفهومی با سازوکارهای انگیزشی هم‌پوشانی دارد (Khosravi Pour et al., 2024; Toprak et al., 2024). از سوی دیگر، پیوند انگیزش با تفکر انتقادی در مطالعات متعددی مشاهده شده است؛ برای مثال، در عملکرد نوشتاری یا یادگیری مهارت‌های پیچیده، راهبردهای فراشناختی و تفکر انتقادی با عملکرد مرتبط شده‌اند (Teng & Yue, 2023) و در برخی مدل‌ها نیز انگیزش پیشرفت در رابطه یادگیری خودراهربر با گرایش به تفکر انتقادی نقش میانجی داشته است (Talebzadeh Shushtari & Boyeri, 2024). همچنین در حوزه تنظیم هیجان‌های تحصیلی و پدیده‌های کاهنده انگیزش، نشان داده شده است که تاب‌آوری تحصیلی، تنظیم هیجان‌های تحصیلی، تفکر انتقادی و عزت‌نفس تحصیلی با «بی‌انگیزگی تحصیلی» در تعامل‌اند و این تعامل‌ها می‌توانند زمینه‌ساز افت بهزیستی تحصیلی باشند (Namaziandost et al., 2024).

2023). حتی در بافت‌های آموزش زبان نیز نقش هیجان‌های تحصیلی و اعتباربخشی هیجانی به‌عنوان عوامل انگیزاننده یا دلسردکننده گزارش شده است که نشان می‌دهد مؤلفه‌های هیجانی - انگیزشی در کیفیت تجربه یادگیری سهم جدی دارند (Komlosi-Ferdinand, 2020). در بستر مدرسه امروز، یکی از عوامل زمینه‌ای نوظهور که می‌تواند بر این شبکه روابط اثر بگذارد، «وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه» است؛ به‌ویژه در میان نوجوانان که تلفن همراه همزمان نقش ابزار ارتباطی، سرگرمی و گاهی راهبرد مقابله‌ای برای تنظیم هیجان را ایفا می‌کند. وابستگی آسیب‌زا می‌تواند از طریق کاهش تمرکز، تضعیف خودنظم‌دهی رفتاری، ایجاد تعارض با تکالیف تحصیلی و نیز افزایش خستگی شناختی، زمینه‌ساز افت مشارکت و کاهش رضایت تحصیلی شود. در سال‌های اخیر، در حوزه یادگیری دیجیتال و پیامدهای آن برای بهزیستی، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند پدیده‌هایی مانند خستگی ناشی از تعاملات آنلاین و آشفتگی روان‌شناختی می‌تواند با بهزیستی تحصیلی مرتبط باشد (Deniz et al., 2022). بنابراین، در مطالعه حاضر توجه به وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه به‌عنوان متغیر کنترل و نیز به‌عنوان زمینه‌ای که ممکن است شدت یا جهت روابط انگیزشی - شناختی با بهزیستی تحصیلی را تغییر دهد، از اهمیت نظری و کاربردی برخوردار است. از طرفی، پژوهش‌های داخلی پیرامون بهزیستی تحصیلی نشان می‌دهد که متغیرهایی مانند جهت‌گیری مثبت به مدرسه، خودشفقت‌ورزی، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در تمایز یا پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی نقش دارند (Khodapanah & Tamannaie Far, 2024; Khosravi Pour et al., 2024) و این شواهد مؤید آن است که بهزیستی تحصیلی چندعلتی است و می‌توان آن را در قالب مدل‌های ساختاری با مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم تبیین کرد (Balideh et al., 2025; Jarsozeh et al., 2023). افزون بر آن، رابطه بهزیستی تحصیلی با درگیری تحصیلی و هویت/شناخت تحصیلی نیز گزارش شده است و نشان می‌دهد بهزیستی تحصیلی می‌تواند هم نقش میانجی داشته باشد و هم نقش پیامد در مدل‌های علی (Babosalam et al., 2022; Vaiskarrami et al., 2020). همچنین شواهدی وجود دارد که امید به تحصیل و خودتنظیمی تحصیلی در دوره‌های یادگیری مجازی با بهزیستی تحصیلی مرتبطاند که می‌تواند اهمیت تمرکز بر سازه‌های خودتنظیمی را تقویت کند (Arbazi & Fouladchang, 2022). در مجموع، مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های نظری بهزیستی تحصیلی‌اند و انگیزش تحصیلی می‌تواند سازوکار تبیینی کلیدی برای انتقال اثر این منابع به پیامد بهزیستی باشد (Hakami & Shokri, 2015; Ren et al., 2012; Talebzadeh Shushtari & Boyeri, 2024; Tuominen-Soini et al., 2020). با این حال، در ادبیات موجود همچنان نیاز به مدلی یکپارچه‌ای احساس می‌شود که هم‌زمان نقش این سه منبع مهم را در کنار میانجی‌گری انگیزش تحصیلی بررسی کند و آن را در جمعیت حساس دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه که در معرض وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه هستند، بیازماید؛ زیرا در این گروه، انتظار می‌رود خودتنظیمی و جهت‌گیری‌های هدف تحت فشار عوامل حواس‌پرت‌کننده و الگوهای استفاده دیجیتال آسیب‌زا قرار گیرد و در نتیجه مسیرهای اثرگذاری بر بهزیستی تحصیلی دستخوش تغییر شود (Deniz et al., 2022; Jafari et al., 2022; Namaziandost et al., 2023). همچنین، توجه به تفکر انتقادی در این مدل از آن جهت مهم است که تفکر انتقادی می‌تواند هم به‌صورت مستقیم با کیفیت یادگیری و مشارکت تحصیلی پیوند داشته باشد و هم از طریق تقویت معنا، خودارزشمندی تحصیلی و خودراهبری، انگیزش تحصیلی را ارتقا دهد (Abdollahi Adli Ansar & Alai, 2023; Almulla, 2023; Toprak et al., 2024). هدف این پژوهش، مدلیابی بهزیستی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری است که با هدف تبیین روابط علی بین جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی با بهزیستی تحصیلی انجام شد و نقش میانجی انگیزش تحصیلی در این

روابط مورد آزمون قرار گرفت. در این مدل، جنسیت به صورت ثابت (دانش آموزان دختر) و استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه به عنوان متغیر کنترل و همچنین عامل تعدیل‌گر در تحلیل‌ها لحاظ شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که بر اساس آمار رسمی اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی، تعداد آنان ۱۸۴۲۵ نفر گزارش شد. به منظور تعیین حجم نمونه، از فرمول کوکران استفاده شد و با توجه به ماهیت میدانی پژوهش، روش نمونه‌گیری در دسترس به کار رفت. در گام نخست، تعداد ۸۰۰ نفر از دانش آموزان به پرسشنامه غربالگری وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه پاسخ دادند و پس از بررسی نمرات و اعمال ملاک‌های ورود، نمونه نهایی شامل ۳۷۶ دانش آموز دختر دارای استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه انتخاب شد. معیارهای ورود شامل اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه، رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش و کسب نمره بالاتر از نقطه برش در پرسشنامه وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه بود. معیارهای خروج نیز عدم تکمیل کامل ابزارها یا انصراف در هر مرحله از پژوهش در نظر گرفته شد.

برای گردآوری داده‌ها از مجموعه‌ای از ابزارهای استاندارد و معتبر استفاده شد. نخست، پرسشنامه وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه جنارو و همکاران (۲۰۰۷) به عنوان ابزار غربالگری به کار رفت. این مقیاس ۲۱ گویه‌ای بر اساس شاخص‌های روان‌شناختی راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی طراحی شده و فاقد خرده‌مقیاس است. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت شش درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» نمره‌گذاری می‌شود و نمرات بالاتر نشان‌دهنده استفاده مفرط است. پایایی این ابزار در مطالعات اولیه با آلفای کرونباخ ۰,۸۷ و در مطالعات داخلی با آلفای ۰,۹۰۳ گزارش شده و پایایی بازآزمایی آن ۰,۷۱۴ بوده که در سطح ۰,۰۰۱ معنادار گزارش شده است.

برای سنجش بهزیستی تحصیلی، از پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومینن-سویی و همکاران (۲۰۱۲) استفاده شد که ۳۱ گویه دارد و چهار بعد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در کار مدرسه را در بر می‌گیرد. این ابزار از نوع خودسنجی است و با ترکیبی از طیف‌های لیکرت پنج درجه‌ای و هفت درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره ۳۱ و حداکثر نمره ۲۰۹ است و نمرات بالاتر بیانگر سطح بالاتر بهزیستی تحصیلی هستند. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده برای ابعاد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در کار مدرسه به ترتیب ۰,۶۴، ۰,۷۷، ۰,۹۱ و ۰,۹۴ بوده است. در مطالعات داخلی، آلفای کرونباخ کل ابزار ۰,۸۷ و ضرایب ابعاد بین ۰,۷۳ تا ۰,۸۸ گزارش شده و در پژوهش حجازی و همکاران مقدار ۰,۸۰ به دست آمده است.

انگیزش تحصیلی با استفاده از پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (HEMS) سنجیده شد. این ابزار شامل ۳۳ گویه با طیف لیکرت پنج درجه‌ای است و نسخه اصلاح شده مقیاس اصلی هارتر (۱۹۸۰-۱۹۸۱) محسوب می‌شود. پایایی این پرسشنامه در مطالعات داخلی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰,۹۲ گزارش شده است.

برای سنجش جهت‌گیری هدف، از پرسشنامه الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد که شامل ۱۲ ماده و چهار مؤلفه جهت‌گیری هدف تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی است و با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. روایی سازه این ابزار در پژوهش‌های داخلی تأیید شده و ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰,۷۷ گزارش شده است.

یادگیری خودتنظیم با پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) اندازه‌گیری شد. این ابزار شامل ۱۴ سؤال در دو بعد راهبردهای شناختی و فراشناختی است و نمرات آن در دامنه ۱۴ تا ۷۰ قرار می‌گیرد. پایایی کل پرسشنامه در مطالعه اصلی ۰,۹۲ و برای ابعاد شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰,۸۹ و ۰,۹۱ گزارش شده است. در مطالعات داخلی، آلفای کرونباخ کل ابزار ۰,۶۹ و ضرایب ابعاد بین ۰,۶۴ تا ۰,۷۵ به دست آمده است.

تفکر انتقادی با استفاده از پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) سنجیده شد. این ابزار ۳۳ سؤال و سه زیرمقیاس خلاقیت، بالندگی و تعهد دارد و با طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بین ۳۳ تا ۶۶ نشان‌دهنده تفکر انتقادی ضعیف، بین ۶۶ تا ۹۹ بیانگر تفکر انتقادی متوسط و بالاتر از ۹۹ نشان‌دهنده تفکر انتقادی قوی است. پایایی این پرسشنامه در مطالعات داخلی با آلفای کرونباخ ۰,۹۴ برای کل نمونه گزارش شده است.

پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مدارس، داده‌ها به شیوه میدانی گردآوری شد. پیش از اجرای ابزارها، اهداف پژوهش برای شرکت‌کنندگان تشریح و بر محرمانه‌بودن اطلاعات، داوطلبانه‌بودن مشارکت و امکان انصراف در هر مرحله تأکید شد. داده‌ها ابتدا با استفاده از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار توصیف شدند. سپس برای بررسی روابط اولیه بین متغیرها، ضرایب همبستگی محاسبه شد. در مرحله استنباطی، برای آزمون روابط علی و بررسی نقش میانجی انگیزش تحصیلی از مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS بهره گرفته شد. برازش مدل بر اساس شاخص‌های متداول برازش ارزیابی و اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل گزارش گردید. همچنین برای بررسی نقش تعدیل‌گر استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه، تحلیل تعدیل‌گری انجام شد و کلیه تحلیل‌ها در سطح معناداری متعارف صورت گرفت.

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به‌منظور ارائه تصویری کلی از وضعیت داده‌ها و بررسی الگوی پراکندگی نمرات گزارش می‌شود. تحلیل توصیفی شامل محاسبه میانگین و انحراف معیار برای ابعاد بهزیستی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی، تفکر انتقادی و جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی است. این اطلاعات زمینه لازم را برای تفسیر نتایج تحلیل‌های استنباطی و مدل‌یابی معادلات ساختاری در مراحل بعدی فراهم می‌سازد.

جدول ۱. توصیف آماری متغیرهای تحقیق

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف معیار
بهزیستی تحصیلی	ارزش مدرسه	۲۴.۳۵	۵.۳۱
	فرسودگی نسبت به مدرسه	۲۸.۴۶	۳.۳۷
	رضایتمندی	۱۱.۱۵	۲.۱۴
انگیزش تحصیلی	مشارکت در مدرسه	۲۷.۰۶	۳.۵۲
	انگیزش درونی	۶۶.۳۶	۱۱.۶۲
	انگیزش بیرونی	۵۲.۵۹	۶.۹۲
یادگیری خودتنظیمی	شناختی	۱۴.۶۵	۲.۵۴
	فراشناختی	۱۳.۳۵	۲.۴۲
تفکر انتقادی	تعهد	۴۰.۶۷	۶.۷۲
	بالندگی	۲۷.۷۳	۶.۲۶
	خلاقیت	۳۵.۵۲	۵.۱۲
جهت‌گیری تسلط‌گرایشی	نمره کل	۱۱.۰۵	۱.۶۷

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در میان ابعاد بهزیستی تحصیلی، بالاترین میانگین به فرسودگی نسبت به مدرسه با مقدار ۲۸,۴۶ و پس از آن مشارکت در مدرسه با میانگین ۲۷,۰۶ اختصاص دارد، در حالی که رضایتمندی تحصیلی کمترین میانگین را نشان می‌دهد که می‌تواند بیانگر سطح متوسط رضایت تحصیلی در نمونه مورد بررسی باشد. در حوزه انگیزش تحصیلی، میانگین انگیزش درونی به‌طور قابل توجهی بالاتر از انگیزش بیرونی است که حاکی از غلبه دلایل درونی برای مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی در میان دانش‌آموزان دارای استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه است. در متغیر یادگیری خودتنظیمی، میانگین راهبردهای شناختی اندکی بالاتر از راهبردهای فراشناختی گزارش شده که نشان می‌دهد دانش‌آموزان بیش از نظارت و تنظیم فراشناختی، از راهبردهای شناختی مستقیم استفاده می‌کنند. همچنین در مؤلفه‌های تفکر انتقادی، بعد تعهد بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده است که می‌تواند بیانگر میزان درگیری و پایبندی شناختی دانش‌آموزان در مواجهه با مسائل تحصیلی باشد. در نهایت، میانگین نمره کل جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی نشان می‌دهد که گرایش به یادگیری با هدف رشد و تسلط بر تکلیف در نمونه مورد مطالعه در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد.

پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی و مدلیابی معادلات ساختاری، مفروضه‌های آماری پژوهش مورد بررسی قرار گرفت تا اطمینان لازم از مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل‌های پیشرفته فراهم شود. نتایج بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها نشان داد که مقادیر چولگی و کشیدگی برای تمامی متغیرهای پژوهش در دامنه قابل قبول قرار دارد و انحراف معناداری از نرمال بودن مشاهده نشد. همچنین بررسی داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله ماکسولانوبیس بیانگر عدم وجود داده‌های پرت تأثیرگذار بود. مفروضه خطی بودن روابط بین متغیرها از طریق بررسی نمودارهای پراکنش تأیید شد و نتایج حاکی از وجود روابط خطی مناسب بین متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک بود. آزمون هم‌خطی چندگانه نشان داد که مقادیر شاخص تحمل و عامل تورم واریانس در محدوده مجاز قرار دارند و بنابراین مشکل هم‌خطی بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. علاوه بر این، بررسی استقلال خطاها با استفاده از شاخص دوربین-واتسون نشان‌دهنده استقلال نسبی باقیمانده‌ها بود و همسانی واریانس خطاها نیز مورد تأیید قرار گرفت. در مجموع، نتایج این بررسی‌ها نشان داد که داده‌های پژوهش از مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل‌های همبستگی، میانجی‌گری و مدلیابی معادلات ساختاری برخوردار هستند.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

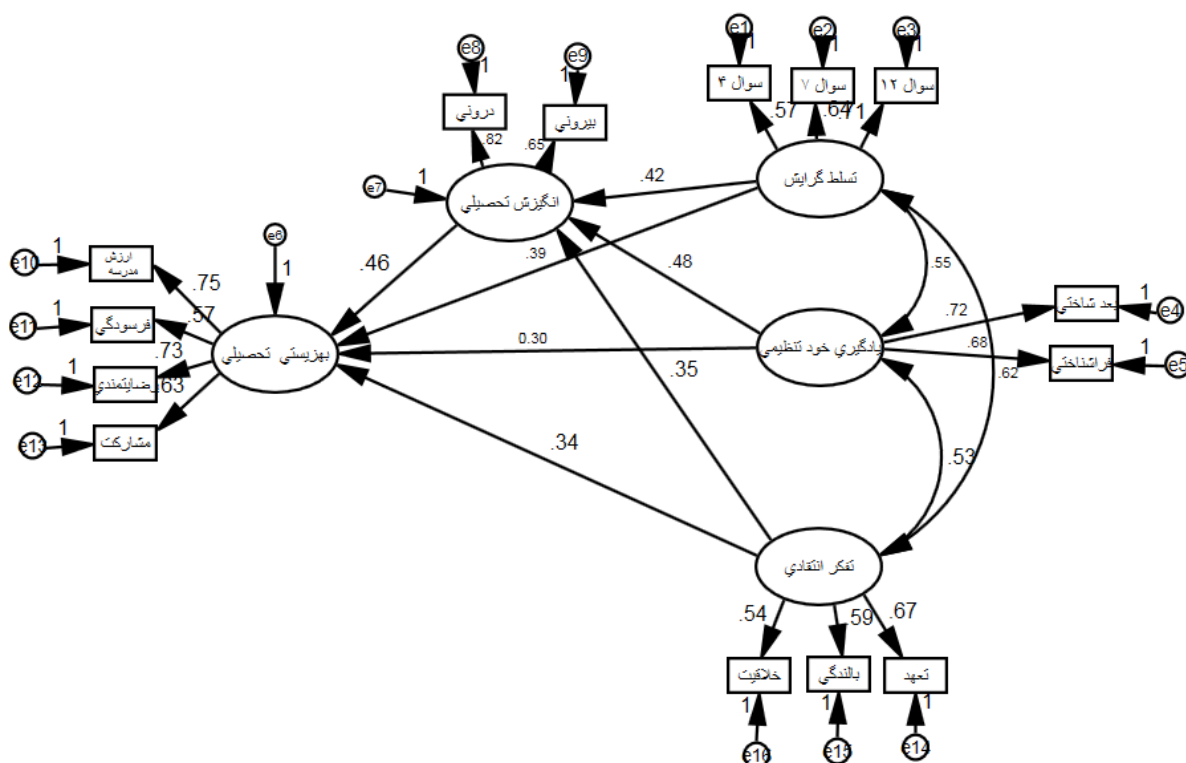
شاخص برازش	دامنه مورد قبول	مقدار مشاهده شده	ارزیابی شاخص برازش
نسبت خی دو به درجه آزادی (χ^2/df)	≤ 5	۳.۰۵	مناسب
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	> 0.90	۰.۹۳	مناسب
ریشه دوم میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)	< 0.08	۰.۰۷۱	مناسب
ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده (SRMR)	< 0.08	۰.۰۶۷	مناسب
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	> 0.90	۰.۹۴	مناسب
شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)	> 0.90	۰.۹۳	مناسب

همان گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، مقدار نسبت خی دو به درجه آزادی برابر با ۳.۰۵ به دست آمده است که کمتر از حد آستانه ۵ بوده و بیانگر برازش قابل قبول مدل است. شاخص‌های برازندگی تطبیقی و فزاینده شامل CFI و IFI به ترتیب با مقادیر ۰.۹۴ و ۰.۹۳ فراتر از مقدار معیار ۰.۹۰ قرار دارند که حاکی از انطباق مناسب مدل با داده‌های مشاهده شده است. همچنین مقدار شاخص NFI برابر با ۰.۹۳ نشان‌دهنده بهبود قابل توجه مدل نسبت به مدل پایه می‌باشد. از سوی دیگر، شاخص‌های مبتنی بر خطا شامل RMSEA با مقدار ۰.۰۷۱ و SRMR با مقدار ۰.۰۶۷ کمتر از حد آستانه ۰.۰۸ گزارش شده‌اند که بیانگر میزان خطای قابل قبول و برازش مناسب مدل هستند. در مجموع، مجموعه شاخص‌های برازش تأیید می‌کند که مدل ساختاری پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار بوده و برای تفسیر روابط علی و آمون فرضیه‌های پژوهش مناسب است.

جدول ۳. نتایج آزمون فرضیه‌ها: ضرایب مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل

نوع اثر	مسیر	ضریب استاندارد	غیر ضریب استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معناداری
مستقیم	جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی ← بهزیستی تحصیلی	۰.۱۲	۰.۳۹	۰.۱۳۱	۴.۰۷	۰.۰۰۱
مستقیم	یادگیری خودتنظیم ← بهزیستی تحصیلی	۰.۰۴۱	۰.۳۰	۰.۰۸۹	۳.۹۸	۰.۰۰۱
مستقیم	تفکر انتقادی ← بهزیستی تحصیلی	۰.۰۵۲	۰.۳۴	۰.۱۰۸	۴.۳۱	۰.۰۰۱
غیرمستقیم	جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی ← انگیزش تحصیلی ← بهزیستی تحصیلی	—	۰.۳۸۷	۰.۰۱۳	—	۰.۰۰۱
(میانجی)	بهزیستی تحصیلی	—	—	—	—	—
غیرمستقیم	یادگیری خودتنظیم ← انگیزش تحصیلی ← بهزیستی تحصیلی	—	۰.۳۲	۰.۰۴۵	—	۰.۰۰۱
(میانجی)	تحصیلی	—	—	—	—	—
غیرمستقیم	تفکر انتقادی ← انگیزش تحصیلی ← بهزیستی تحصیلی	—	۰.۲۸	۰.۰۰۸	—	۰.۰۰۱
(میانجی)	تحصیلی	—	—	—	—	—

بر اساس نتایج جدول ۳، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنادار است؛ به‌طوری‌که ضریب استاندارد ۰,۳۹ و مقدار t برابر با ۴,۰۷ نشان می‌دهد این متغیر سهم قابل‌توجهی در تبیین تغییرات بهزیستی تحصیلی دارد و فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. همچنین یادگیری خودتنظیم با ضریب استاندارد ۰,۳۰ و مقدار t برابر با ۳,۹۸ اثر مستقیم مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی نشان داده و فرضیه دوم مورد حمایت قرار گرفته است. نتایج مربوط به فرضیه سوم نیز بیانگر آن است که تفکر انتقادی با ضریب استاندارد ۰,۳۴ و مقدار t معنادار ۴,۳۱، به‌طور مستقیم به بهبود بهزیستی تحصیلی منجر می‌شود. علاوه بر اثرات مستقیم، بررسی اثرات غیرمستقیم نشان داد که انگیزش تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی و بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که ضریب استاندارد مسیر غیرمستقیم ۰,۳۸۷ و سطح معناداری ۰,۰۰۱ به دست آمد. همچنین اثر غیرمستقیم یادگیری خودتنظیم بر بهزیستی تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی با ضریب استاندارد ۰,۳۲ و سطح معناداری ۰,۰۰۱ تأیید شد. در نهایت، تفکر انتقادی نیز از طریق افزایش انگیزش تحصیلی به‌طور غیرمستقیم بر بهزیستی تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد. در مجموع، نتایج نشان می‌دهد که هر سه متغیر پیش‌بین، هم به‌صورت مستقیم و هم با واسطه انگیزش تحصیلی، نقش معناداری در تبیین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه ایفا می‌کنند.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تبیین بهزیستی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه بود. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم فرض‌شده به‌طور معناداری مورد تأیید قرار گرفتند. در مجموع، یافته‌ها نشان دادند که هر سه متغیر جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی به‌صورت مستقیم با

بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارند و علاوه بر آن، انگیزش تحصیلی نقش میانجی معناداری در روابط این متغیرها با بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند.

در تبیین فرضیه اول، نتایج نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی اثر مستقیم و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارد. این یافته با چارچوب نظری جهت‌گیری هدف همسو است که بر تفاوت کیفی اهداف یادگیری تأکید می‌کند و نشان می‌دهد تمرکز بر رشد، تسلط و یادگیری عمیق، تجربه‌های هیجانی مثبت‌تری را در محیط مدرسه به همراه دارد. پژوهش‌های پیشین نیز گزارش کرده‌اند که جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی با شاخص‌هایی مانند ارزش‌گذاری مدرسه، مشارکت تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی مرتبط است و می‌تواند از طریق تقویت هیجان‌های پیشرفت مثبت، به بهزیستی تحصیلی منجر شود (Hakami & Shokri, 2015; Tuominen-Soini et al., 2012). یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با نتایج مطالعاتی که نقش جهت‌گیری هدف را در کاهش پیامدهای منفی مانند اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی برجسته کرده‌اند، هم‌راستا است (Jafari et al., 2022; Norouzi et al., 2021). در بافت دانش‌آموزان دارای وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه، جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی می‌تواند به‌عنوان یک منبع انگیزشی - شناختی عمل کند که توجه دانش‌آموز را از محرک‌های حواس‌پرت‌کننده به فرآیند یادگیری معطوف ساخته و کیفیت تجربه تحصیلی را بهبود بخشد.

فرضیه دوم پژوهش نشان داد که یادگیری خودتنظیم اثر مستقیم و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارد. این نتیجه با ادبیات گسترده‌ای همسو است که خودتنظیمی را یکی از پیش‌بین‌های کلیدی سازگاری تحصیلی و بهزیستی می‌داند. دانش‌آموزانی که قادرند اهداف خود را برنامه‌ریزی کنند، پیشرفت خود را پایش نمایند و راهبردهای شناختی و فراشناختی را به‌طور مؤثر به کار گیرند، معمولاً تجربه تحصیلی مثبت‌تری گزارش می‌کنند. پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان داده‌اند که راهبردهای خودتنظیمی با کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش رضایتمندی و مشارکت تحصیلی مرتبطاند (Arbazi & Fouladchang, 2022; Safarzadeh & Jayervand, 2019). همچنین یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعاتی همسو است که نقش خودتنظیمی را در ارتباط بین جهت‌گیری هدف و پیامدهای تحصیلی برجسته کرده‌اند (Azeem & Zubair, 2021; Rezapour Mirsaleh & Shakeri, 2018). در شرایط وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه، ضعف در خودتنظیمی رفتاری و شناختی یکی از پیامدهای شایع است؛ بنابراین، وجود مهارت‌های خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک عامل محافظتی، اثرات منفی استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه بر بهزیستی تحصیلی را تعدیل کند.

در خصوص فرضیه سوم، نتایج نشان داد که تفکر انتقادی اثر مستقیم و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارد. این یافته مؤید دیدگاه‌هایی است که تفکر انتقادی را نه تنها یک مهارت شناختی، بلکه یک منبع روان‌شناختی برای معنابخشی و درگیری سازنده با تکالیف تحصیلی می‌داند. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که گرایش به تفکر انتقادی با عملکرد تحصیلی، مشارکت فعال در یادگیری و احساس خودکارآمدی تحصیلی مرتبط است (Liu et al., 2023; Ren et al., 2020). همچنین در بافت‌های آموزشی مختلف، ارتباط تفکر انتقادی با شور و شوق تحصیلی، تفکر واگرا و پیشرفت تحصیلی گزارش شده است (Emesi et al., 2024; Mohkam Kar et al., 2024). در پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از تفکر انتقادی برخوردارند، قادرند تکالیف تحصیلی را معنادارتر تفسیر کنند، نسبت به یادگیری احساس کنترل بیشتری داشته باشند و در نتیجه، بهزیستی تحصیلی بالاتری را تجربه کنند. این تبیین با رویکرد سازنده‌گرایی نیز همخوان است که تفکر انتقادی را زیربنای یادگیری عمیق و تجربه تحصیلی مثبت می‌داند (Almulla, 2023).

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های چهارم تا ششم نشان داد که انگیزش تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین هر یک از متغیرهای جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی با بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند. این نتایج نشان می‌دهد که بخشی از اثر این متغیرها بر بهزیستی تحصیلی از مسیر افزایش یا تقویت انگیزش تحصیلی منتقل می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی با تأکید بر یادگیری و پیشرفت شخصی، انگیزش درونی را تقویت می‌کند و این انگیزش درونی به‌نوبه خود، تجربه‌های هیجانی مثبت‌تری را در مدرسه رقم می‌زند (Amani et al., 2023; Hakami & Shokri, 2015). پژوهش‌های پیشین نیز

نشان داده‌اند که انگیزش تحصیلی می‌تواند سازوکار تبیینی مهمی در ارتباط بین عوامل شناختی - انگیزشی و بهزیستی تحصیلی باشد (Babosalam et al., 2022; Khosravi Pour et al., 2024).

در مورد یادگیری خودتنظیم، نقش میانجی انگیزش تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان خودتنظیم، از طریق افزایش احساس شایستگی و کنترل بر یادگیری، انگیزش تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند و این انگیزش به بهبود بهزیستی تحصیلی منجر می‌شود. این یافته با نتایج مطالعاتی که نقش خودتنظیمی را در پیش‌بینی انگیزش و پیامدهای مثبت تحصیلی گزارش کرده‌اند، همسو است (Arbazi & Fouladchang, 2022; Safarzadeh & Jayervand, 2019). در خصوص تفکر انتقادی نیز، میانجی‌گری انگیزش تحصیلی حاکی از آن است که تفکر انتقادی می‌تواند از طریق افزایش معنا، خودراهبری و درگیری شناختی، انگیزش تحصیلی را تقویت کند و در نهایت به بهزیستی تحصیلی بالاتر منجر شود. این تبیین با یافته‌های پژوهش‌هایی که پیوند تفکر انتقادی با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر را نشان داده‌اند، همخوانی دارد (Talebzadeh Shushtari & Boyeri, 2024; Toprak et al., 2024).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر با مدل‌های علی پیشین بهزیستی تحصیلی همسو است که بر نقش هم‌زمان منابع شناختی، انگیزشی و تنظیمی تأکید دارند (Balideh et al., 2025; Jarsozeh et al., 2023). با این حال، نوآوری پژوهش حاضر در تمرکز بر دانش‌آموزان دختر دارای وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه است؛ گروهی که در آن، خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف و تفکر انتقادی می‌تواند نقش مضاعفی در حفظ یا ارتقای بهزیستی تحصیلی ایفا کنند. نتایج نشان می‌دهد که حتی در حضور یک عامل خطر ساز مانند وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه، تقویت منابع درونی دانش‌آموز می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق انگیزش تحصیلی) به بهبود بهزیستی تحصیلی منجر شود. این یافته‌ها از نظر نظری، مدل‌های چندبعدی بهزیستی تحصیلی را تقویت می‌کند و از نظر کاربردی، بر ضرورت مداخلات مدرسه‌محور با تمرکز بر انگیزش، خودتنظیمی و تفکر انتقادی تأکید دارد.

پژوهش حاضر، همانند سایر پژوهش‌ها، با محدودیت‌هایی همراه است. نخست، استفاده از طرح همبستگی و داده‌های مقطعی، امکان استنباط روابط علی قطعی را محدود می‌کند. دوم، داده‌ها مبتنی بر ابزارهای خودگزارشی گردآوری شده‌اند که می‌تواند تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایل به پاسخ‌های اجتماعی‌پسند قرار گیرد. سوم، تمرکز پژوهش بر دانش‌آموزان دختر شهر تبریز، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر شهرها، مقاطع تحصیلی یا دانش‌آموزان پسر را محدود می‌سازد. همچنین، اگرچه وابستگی آسیب‌زا به تلفن همراه به‌عنوان متغیر کنترل در نظر گرفته شد، اما سایر عوامل زمینه‌ای مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده یا ویژگی‌های مدرسه در مدل لحاظ نشدند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی یا نیمه‌آزمایشی استفاده کنند تا مسیرهای علی بین متغیرها با دقت بیشتری بررسی شود. همچنین بررسی این مدل در میان دانش‌آموزان پسر، سایر پایه‌های تحصیلی و در بافت‌های فرهنگی متفاوت می‌تواند به غنای یافته‌ها کمک کند. استفاده از روش‌های چندمنبعی، مانند ارزیابی معلمان یا والدین در کنار خودگزارشی دانش‌آموزان، می‌تواند دقت سنجش متغیرها را افزایش دهد. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهای تعدیل‌گر دیگر، مانند جو مدرسه یا حمایت اجتماعی، در مدل‌های آتی مورد بررسی قرار گیرد.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات مدرسه‌محور قرار گیرد. تقویت جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی از طریق بازطراحی شیوه‌های ارزشیابی و تأکید بر پیشرفت فردی به‌جای مقایسه اجتماعی توصیه می‌شود. آموزش مهارت‌های یادگیری خودتنظیم و تفکر انتقادی می‌تواند به‌صورت کارگاه‌های مهارتی یا در قالب برنامه درسی اجرا شود. همچنین، توجه به ارتقای انگیزش تحصیلی، به‌ویژه انگیزش درونی، می‌تواند به بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. در نهایت، مدارس می‌توانند با آموزش مدیریت استفاده از تلفن همراه و تقویت خودنظم‌دهی دیجیتال، از اثرات منفی وابستگی آسیب‌زا بر تجربه تحصیلی دانش‌آموزان بکاهند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازن اخلاقی

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

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران از تمامی شرکت‌کنندگان که در اجرای پژوهش حاضر کمک نمودند نهایت قدردانی و سپاس را دارند.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

چکیده گسترده

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic well-being has emerged as a central construct in educational psychology, reflecting students' subjective evaluations of their learning experiences, including school value, academic satisfaction, engagement, and academic exhaustion. Contemporary research conceptualizes academic well-being as a multidimensional and dynamic phenomenon that is shaped by the interaction of motivational, cognitive, and self-regulatory resources within specific educational contexts (Tuominen-Soini et al., 2012; Widlund et al., 2018). During upper secondary education, students encounter intensified academic demands, heightened performance expectations, and critical decisions regarding their educational futures, making academic well-being particularly salient in this developmental period (Kinnunen et al., 2016). Empirical evidence consistently indicates that higher levels of academic well-being are associated with adaptive outcomes such as persistence, engagement, and psychological adjustment, whereas diminished academic well-being is linked to burnout, disengagement, and emotional distress (Deniz et al., 2022; Ghadampour et al., 2018).

Achievement goal orientation theory provides an important motivational framework for understanding individual differences in students' academic experiences. In particular, mastery-approach goal orientation, which emphasizes learning, personal improvement, and competence development, has been associated with

deeper learning strategies, positive achievement emotions, and more adaptive academic outcomes (Hakami & Shokri, 2015; Tuominen-Soini et al., 2012). Parallel to motivational orientations, self-regulated learning has been identified as a core process through which students actively plan, monitor, and regulate their cognition, motivation, and behavior in pursuit of academic goals. Prior studies have shown that self-regulated learning strategies are positively related to academic engagement, motivation, and well-being (Arbazi & Fouladchang, 2022; Safarzadeh & Jayervand, 2019).

Another construct that has gained increasing attention in recent years is critical thinking. Beyond its role in academic achievement, critical thinking has been linked to students' sense of agency, meaningful engagement with learning tasks, and academic resilience (Liu et al., 2023; Ren et al., 2020). From a constructivist perspective, critical thinking facilitates deeper understanding and reflective learning, which may contribute to more positive academic experiences (Almulla, 2023). Importantly, motivation has been proposed as a key mechanism through which cognitive and self-regulatory resources translate into academic well-being. Academic motivation, particularly intrinsic motivation, is associated with sustained effort, adaptive learning behaviors, and positive emotional experiences in school (Amani et al., 2023; Babosalam et al., 2022).

At the same time, contemporary adolescents face new contextual challenges, including maladaptive mobile phone dependence, which may undermine concentration, self-regulation, and engagement with academic tasks. Research on digital fatigue and technology-related distractions suggests that excessive or maladaptive mobile phone use can negatively affect students' psychological functioning and academic well-being (Deniz et al., 2022). Despite growing evidence on the individual roles of goal orientation, self-regulated learning, critical thinking, and motivation, there remains a need for integrated structural models that examine their simultaneous and mediated effects on academic well-being, particularly among vulnerable student populations. Addressing this gap, the present study aimed to model academic well-being based on mastery–approach goal orientation, self-regulated learning, and critical thinking, with the mediating role of academic motivation, in female upper secondary school students with maladaptive mobile phone dependence.

Methods and Materials

The present study employed an applied, correlational design using structural equation modeling to examine direct and indirect relationships among the study variables. The statistical population consisted of all female upper secondary school students in Tabriz during the academic year 1403–1404, totaling 18,425 students according to official educational statistics. An initial screening phase was conducted to identify students with maladaptive mobile phone dependence. From an initial pool of 800 students who completed the screening questionnaire, 376 students who met the inclusion criteria were selected through convenience sampling as the final study sample.

Data were collected using standardized self-report instruments measuring academic well-being, mastery–approach goal orientation, self-regulated learning, critical thinking, academic motivation, and maladaptive mobile phone dependence. After obtaining the necessary permissions and informed consent, questionnaires were administered in group sessions. Participants were assured of confidentiality, voluntary participation, and their right to withdraw at any stage of the study.

Data analysis proceeded in several stages. First, descriptive statistics were calculated to summarize the distribution of study variables. Assumptions underlying multivariate analyses, including normality, linearity, multicollinearity, and absence of influential outliers, were examined and met. Subsequently, structural equation modeling was conducted using AMOS software to test the hypothesized model. Model fit was evaluated using multiple fit indices, and both direct and indirect effects were estimated to assess the mediating role of academic motivation.

Findings

Descriptive statistics indicated that the mean score of overall academic well-being was moderate to high across its dimensions, with school value ($M = 24.35$, $SD = 5.31$), academic exhaustion ($M = 28.46$, $SD = 3.37$), academic satisfaction ($M = 11.15$, $SD = 2.14$), and school engagement ($M = 27.06$, $SD = 3.52$). Academic motivation showed a higher mean for intrinsic motivation ($M = 66.36$, $SD = 11.62$) compared to extrinsic motivation ($M = 52.59$, $SD = 6.92$). For self-regulated learning, cognitive strategies ($M = 14.65$, $SD = 2.54$) were slightly higher than metacognitive strategies ($M = 13.35$, $SD = 2.42$). In the domain of critical thinking, commitment ($M = 40.67$, $SD = 6.72$) showed the highest mean, followed by creativity ($M = 35.52$, $SD = 5.12$) and maturity ($M = 27.73$, $SD = 6.26$). The mean score for mastery–approach goal orientation was 11.05 with a standard deviation of 1.67.

Structural equation modeling results demonstrated that the hypothesized model showed good fit to the data ($\chi^2/df = 3.05$, $CFI = 0.94$, $IFI = 0.93$, $NFI = 0.93$, $RMSEA = 0.071$, $SRMR = 0.067$). Analysis of direct effects revealed that mastery–approach goal orientation had a significant positive effect on academic well-being ($\beta = 0.39$, $B = 0.12$, $SE = 0.131$, $t = 4.07$, $p < 0.001$). Self-regulated learning also exerted a significant direct effect on academic well-being ($\beta = 0.30$, $B = 0.041$, $SE = 0.089$, $t = 3.98$, $p < 0.001$). In addition, critical thinking showed a statistically significant direct effect on academic well-being ($\beta = 0.34$, $B = 0.052$, $SE = 0.108$, $t = 4.31$, $p < 0.001$).

Indirect effect analyses confirmed the mediating role of academic motivation. The indirect path from mastery–approach goal orientation to academic well-being through academic motivation was significant ($\beta = 0.387$, $SE = 0.013$, $p < 0.001$). Similarly, self-regulated learning had a significant indirect effect on academic well-being via academic motivation ($\beta = 0.32$, $SE = 0.045$, $p < 0.001$). Critical thinking also demonstrated a significant indirect effect on academic well-being through academic motivation ($\beta = 0.28$, $SE = 0.008$, $p < 0.001$). These results indicate that academic motivation partially mediated the relationships between mastery–approach goal orientation, self-regulated learning, critical thinking, and academic well-being.

Overall, the final model explained a substantial proportion of variance in academic well-being, indicating that higher levels of mastery–approach goal orientation, self-regulated learning, and critical thinking—both directly and indirectly through increased academic motivation—were associated with higher academic well-being among female upper secondary school students with maladaptive mobile phone dependence.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study underscore the importance of motivational, cognitive, and self-regulatory factors in shaping academic well-being among female upper secondary school students with maladaptive mobile phone dependence. The significant direct effect of mastery–approach goal orientation on academic well-being highlights the adaptive role of learning-focused goals in promoting positive academic experiences. Students who emphasize growth and understanding rather than performance comparison are more likely to value school, remain engaged, and experience lower levels of academic exhaustion.

The direct association between self-regulated learning and academic well-being suggests that students' capacity to plan, monitor, and regulate their learning contributes meaningfully to their subjective academic experiences. Even in the presence of potentially disruptive factors such as maladaptive mobile phone use, self-regulatory skills appear to function as protective resources that support well-being. Similarly, the positive effect of critical thinking on academic well-being indicates that students who engage in reflective, analytical, and evaluative thinking may experience greater meaning and control in their learning, which enhances their overall academic well-being.

Importantly, the mediating role of academic motivation across all three predictor variables emphasizes motivation as a central pathway through which mastery goals, self-regulation, and critical thinking translate into well-being outcomes. Academic motivation appears to integrate cognitive and self-regulatory strengths into sustained engagement and positive emotional experiences in school.

In conclusion, the present study provides an integrated structural model of academic well-being that highlights the combined and mediated effects of mastery–approach goal orientation, self-regulated learning, and critical thinking in a population of students at risk due to maladaptive mobile phone dependence. These findings have important implications for educational interventions aimed at enhancing students' academic well-being by fostering adaptive goal orientations, strengthening self-regulatory skills, promoting critical thinking, and supporting academic motivation within secondary school contexts.

فهرست منابع

References

- Abbasi, G. R., Fathabadi, J., Shokri, O., & Zargham Hajebi, M. (2021). The effect of a positive psychological educational program on coping styles and academic well-being of students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 9(2), 23-28. <https://etl.journals.pnu.ac.ir>
- Abdollahi Adli Ansar, F. A., & Alai. (2023). The Role of Readiness for Self-Directed Learning and Critical Thinking Attitude in Predicting Academic Performance of Students at Tabriz University. *Journal of Psychology, Tabriz University*, 5(17), 85-105. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4215.html
- Almulla, M. A. (2023). Constructivism learning theory: A paradigm for students' critical thinking, creativity, and problem solving to affect academic performance in higher education. *Cogent Education*, 10(1), 2172929. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929>
- Amani, D. M., Saadat Yar, O.-K., & Mohammadzadeh, J. (2023). The Mediating Role of Goal Orientation, Parental Involvement in School Activities, and Self-Regulation Strategies in the Relationship between Parenting Styles and Students' Academic Motivation. *Journal of Education and Training*(156). <http://qjoe.ir/article-1-2338-en.html>
- Arbazi, M., & Fouladchang, M. (2022). The relationship between hope for education and academic well-being during virtual learning: Investigating the mediating role of academic self-regulation. *Journal of Education and Evaluation*, 15(59), 93-122.
- Azeem, K., & Zubair, A. (2021). Role of academic self-handicapping and self-regulated learning strategies in mastery goal orientation among adolescents. *Fwu Journal of Social Sciences*, 15(2), 152-172. <https://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/9>
- Babosalam, S., Ghazanfari, A., & Ahmadi, R. (2022). Modeling Academic Engagement Based on Academic Identity with the Mediating Role of Academic Wellbeing of Students [Research]. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 9(3), 62-77. <https://doi.org/10.52547/jcmh.9.3.6>
- Balideh, M., Ebrahimpour, M., & Sahebda, H. (2025). Predicting students' academic well-being based on cognitive executive functions and school social climate. *Journal of Health and Early Childhood Education*, 5(3), 118-128. <https://doi.org/10.32592/jeche.5.3.118>
- Deniz, M. E., Satici, S. A., Doeniyas, C., & Griffiths, M. D. (2022). Zoom Fatigue, Psychological Distress, Life Satisfaction, and Academic Well-Being. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 25(5), 270-277. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0249>
- Emesi, K. E., Anyanwu, A. N., & Ezenwosu, E. N. (2024). Examining Students' Mental Toughness, Self-Worth and Critical Thinking Skill as Predictors of Academic Achievement in Mathematics in Anambra State, Nigeria. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(1), 88-102. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(1\).08](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(1).08)
- Ghadampour, E., Heydariyani, L., Barzegar Bafrroei, M., & Dehghan Manshadi, M. (2018). The role of academic hope and perceived emotional support in predicting the academic well-being of medical students. *Research in Medical Education*, 10(3), 47-57. <https://doi.org/10.29252/rme.10.3.47>
- Hakami, S., & Shokri, O. (2015). Relationship between Achievement Goal Orientations and Academic Wellbeing: The Mediating Role of Achievement Emotions. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(11), 31-65. https://jresearch.sanjesh.org/article_19303_aba6182a80308d63b97cb6f9863006b6.pdf
- Haseli Songhori, M., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Jafari, L., Bigdeli, H., & Khoramian, F. (2022). The relationship between self-regulation (cognitive and metacognitive) and academic procrastination with goal orientation in students of Islamic Azad University. *Cognitive Analytical Psychology*, 13(51), 15-32. <https://jbrms.medilam.ac.ir>
- Jarsozeh, G., Yrahmadi, Y., Ahmadian, H., & Akbari, M. (2023). Developing a causal model of academic well-being based on motivational self-regulation and emotional self-efficacy with mediating role of academic hardiness in

- students. *Journal of School Psychology*, 12(2), 74-59. https://jss.uma.ac.ir/%20http://jss.uma.ac.ir/article_2384.html?lang=en
- Khodapanah, F., & Tamannaie Far, M. (2024). Discriminant Prediction of Academic Well-being Based on Self-Compassion, Happiness, and Academic Self-Efficacy. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 20(72), 161-188.
- Khosravi Pour, Z., Toosi, D., & Mazaheri Pour, F. (2024). The Relationship Between Positive School Orientation and Academic Well-being of Students with the Mediating Role of Cognitive Flexibility. *Applied Psychological Research*, 15(3), 97-112. https://journals.ut.ac.ir/article_98012.html
- Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Rimpelä, A., Salmela-Aro, K., Rathmann, K., Perelman, J., Federico, B., Richter, M., Kunst, A. E., & Lorant, V. (2016). Academic Well-being and Smoking Among 14- to 17-year-old Schoolchildren in Six European Cities. *Journal of adolescence*, 50(1), 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.007>
- Komlosi-Ferdinand, F. (2020). Academic Emotions and Emotional Validation as Motivating and Demotivating Factors in the ESL Classroom: A Mongolian Case Study. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1-21. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.127522>
- Liu, C., Tang, M., Wang, M., Chen, L., & Sun, X. (2023). Critical Thinking Disposition and Academic Achievement Among Chinese High School Students: A Moderated Mediation Model. *Psychology in the Schools*, 60(8), 3103-3113. <https://doi.org/10.1002/pits.22906>
- Mirchooli, N. (2020). The Relationship between academic engagement, and goal orientation with critical thinking in medical students of Sabzevar University of Medical Sciences. *jsums*. <https://eprints.medsab.ac.ir/1367/1/17.pdf>
- Mohkam Kar, A., Shaterian, F., & Nikookar, A. (2024). Effectiveness of Critical Thinking Education on Divergent Thinking and Academic Enthusiasm of High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 141-149. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.14>
- Musavand, M. (2022). Developing a Model of Academic Conscience and Problem-Solving on Students' Critical Thinking with the Mediation of Communication Skills. *Journal of Psychological Science*, 21(109), 89-106. <https://doi.org/10.52547/JPS.21.109.89>
- Namaziandost, E., Heydarnejad, T., & Azizi, Z. (2023). To be a language learner or not to be? The interplay among academic resilience, critical thinking, academic emotion regulation, academic self-esteem, and academic demotivation. *Current Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04676-0>
- Norouzi, N., Mohammadipour, M., & Mehdian, H. (2021). Relationship between goal orientation and academic procrastination with academic burnout with emphasis on the mediating role of academic self-regulation in nursing students [Nursing Education]. *Iranian Journal of Nursing Research*, 16(2), 69-78. <http://ijnr.ir/article-1-2426-en.html>
- Ren, X., Tong, Y., Peng, P., & Wang, T. (2020). Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children. *intelligence*, 82, 101487. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101487>
- Rezapour Mirsaleh, Y., & Shakeri, S. (2018). The Relationship of metacognitive Skills in Learning and Academic Goal Orientation with Self-Regulated Learning in female high school students of second grade. *frooyesh*, 7(2), 97-120. <http://frooyesh.ir/article-1-244-en.html>
- Safarzadeh, S., & Jayervand, H. (2019). Prediction of Academic Self-efficacy Based on Self-regulated Learning Strategies, Metacognition Strategies And Goal-Progress Orientation In Students. *Rooyesh-e- Ravanshenasi*, 8(11). http://frooyesh.ir/browse.php?a_code=A-10-1822-1&slc_lang=fa&sid=1
- Talebzadeh Shushtari, M., & Boyeri, I. D. B. Z. (2024). Design and test of a causal model of self-directed learning based on emotional creativity, tendency to critical thinking and academic vitality with the mediation of achievement motivation. *Journal of Psychological Sciences*, 23(137). <https://psychologicalscience.ir/article-1-2205-fa.html>
- Teng, M. F., & Yue, M. (2023). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*, 18(1), 237-260. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>
- Toprak, E., Metin, A., & Ünalın, D. (2024). The mediating role of cognitive flexibility and critical thinking in the relationship between academic motivation and fear of negative evaluation. *Psychology in the Schools*, 61(2), 727-738. <https://doi.org/10.1002/pits.23080>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Vaiskarrami, H. A., Khalili Goshnigani, Z., Alipour, K., & Alavi, Z. (2020). The mediating role of academic engagement in predicting students' academic well-being based on the psycho-social climate of the classroom. *Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 149-168. https://asj.basu.ac.ir/article_2788.html?lang=en

Widlund, A., Tuminen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance and educational aspiration in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in psychology*, 9, 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>