

نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری تحصیلی در رابطه بین خودباوری تحصیلی و رضایت تحصیلی با نگرش به تحصیل و آینده شغلی در دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان زاهدان

اله نظر علی صوفی^۱

۱. استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: an.alisofi@cfu.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۵

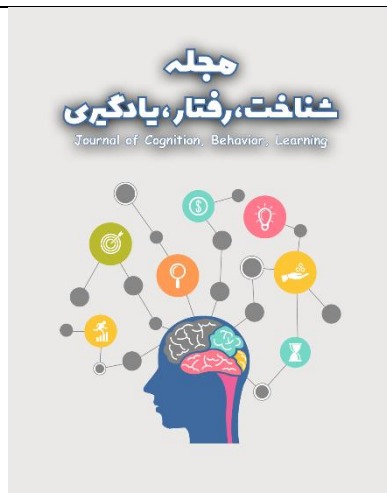
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۶

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری تحصیلی در رابطه بین خودباوری تحصیلی و رضایت تحصیلی با نگرش به تحصیل و آینده شغلی در میان دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان زاهدان بود. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر ورودی سال‌های ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳ پردیس رسالت دانشگاه فرهنگیان زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۷۴۹ نفر بود که به صورت سرشماری بررسی شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های استاندارد خودباوری تحصیلی، رضایت تحصیلی، مسئولیت‌پذیری تحصیلی و نگرش به تحصیل و آینده شغلی بود. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) تحلیل شدند. نتایج نشان داد نگرش به تحصیل و آینده شغلی با خودباوری تحصیلی ($r=0.42, p<0.01$)، رضایت تحصیلی ($r=0.46, p<0.01$) و مسئولیت‌پذیری تحصیلی ($r=0.48, p<0.01$) همبستگی مثبت و معناداری دارد. مدل ساختاری از برازش مطلوبی برخوردار بود ($\chi^2/df=2.15, GFI=0.93, CFI=0.95, RMSEA=0.046$). ضرایب مسیر نشان دادند خودباوری تحصیلی ($\beta=0.47, p<0.01$) و رضایت تحصیلی ($\beta=0.41, p<0.01$) پیش‌بینی‌کننده مسئولیت‌پذیری بوده و مسئولیت‌پذیری به‌طور معنادار نگرش به تحصیل و آینده شغلی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta=0.44, p<0.01$). همچنین، اثرات مستقیم خودباوری ($\beta=0.18, p=0.12$) و رضایت تحصیلی ($\beta=0.19, p=0.09$) بر نگرش معنادار بود، اما اثرات کل با واسطه‌گری مسئولیت‌پذیری تقویت شد. یافته‌ها نشان داد مسئولیت‌پذیری تحصیلی نقش واسطه‌ای مهمی در ارتباط بین خودباوری و رضایت تحصیلی با نگرش به تحصیل و آینده شغلی ایفا می‌کند. تقویت باورهای تحصیلی و رضایت دانشجویان در کنار پرورش مسئولیت‌پذیری می‌تواند نگرش مثبت‌تری نسبت به آینده تحصیلی و شغلی ایجاد کند.

کلیدواژه‌ها: خودباوری تحصیلی؛ رضایت تحصیلی؛ مسئولیت‌پذیری تحصیلی؛ نگرش به تحصیل؛ آینده شغلی



شیوه استناددهی: علی صوفی، اله نظر. (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری تحصیلی در رابطه بین خودباوری تحصیلی و رضایت تحصیلی با نگرش به تحصیل و آینده شغلی در دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان زاهدان. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳(۱)، ۱-۱۳.



Cognition, Behavior, Learning

The Mediating Role of Academic Responsibility in the Relationship between Academic Self-Belief and Academic Satisfaction with Attitudes toward Education and Career Future among Female Students of Farhangian University of Zahedan

Allah Nazar. Alisofi¹

1. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email: an.alisofi@cfu.ac.ir

Submit Date: 2025-04-22

Revise Date: 2025-08-06

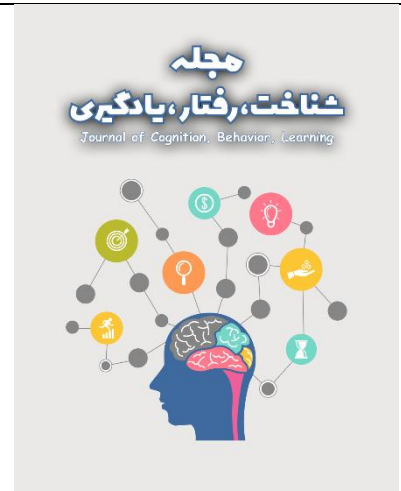
Accept Date: 2025-08-17

Publish Date: 2025-09-23

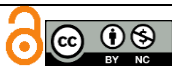
Abstract

The present study aimed to investigate the mediating role of academic responsibility in the relationship between academic self-belief and academic satisfaction with attitudes toward education and career future among female student-teachers at Farhangian University in Zahedan. This descriptive–correlational study included the entire population of 749 female student-teachers admitted between 2020 and 2023 (academic years 1400–1403 in the Iranian calendar) at the Rasool Campus of Farhangian University, Zahedan, during 2024–2025. Data were collected using standardized questionnaires for academic self-belief, academic satisfaction, academic responsibility, and attitudes toward education and career future. Data analysis was conducted using Pearson correlation and Structural Equation Modeling (SEM). Results indicated that attitudes toward education and career future were positively correlated with academic self-belief ($r=.42$, $p<.001$), academic satisfaction ($r=.46$, $p<.001$), and academic responsibility ($r=.48$, $p<.001$). The structural model demonstrated good fit ($\chi^2/df=2.15$, $GFI=.93$, $CFI=.95$, $RMSEA=.046$). Path coefficients revealed that academic self-belief ($\beta=.47$, $p<.001$) and academic satisfaction ($\beta=.41$, $p<.001$) significantly predicted responsibility, which in turn predicted attitudes toward education and career future ($\beta=.44$, $p<.001$). Direct effects of self-belief ($\beta=.18$, $p=.012$) and satisfaction ($\beta=.19$, $p=.009$) on attitudes were significant, but the total effects were stronger due to the mediating role of responsibility. Findings suggest that academic responsibility serves as an important mediator between academic self-belief, academic satisfaction, and students' attitudes toward education and career future. Enhancing students' beliefs and satisfaction alongside promoting responsibility can foster more positive academic and career outlooks.

Keywords: *Academic self-belief; Academic satisfaction; Academic responsibility; Attitudes toward education; Career future.*



How to cite: Alisofi, AN. (2025). The Mediating Role of Academic Responsibility in the Relationship between Academic Self-Belief and Academic Satisfaction with Attitudes toward Education and Career Future among Female Students of Farhangian University of Zahedan. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(3), 1-13.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی در دنیای امروز، بررسی نگرش دانشجویان به تحصیل و آینده شغلی و شناسایی عوامل فردی و محیطی مؤثر بر آن است. نگرش مثبت به تحصیل و آینده شغلی نه تنها تعیین‌کننده میزان تعهد و انگیزش دانشجویان در مسیر یادگیری است، بلکه بر هویت حرفه‌ای، خودباوری تحصیلی، رضایت از فرایند آموزش و در نهایت بر کیفیت زندگی آینده آنان تأثیرگذار می‌باشد (Ensani Mehr et al., 2022). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که نگرش تحصیلی و شغلی یک متغیر چندبعدی است که با مؤلفه‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری تحصیلی، خودباوری و رضایت تحصیلی رابطه تنگاتنگ دارد و این روابط می‌تواند در قالب مدل‌های واسطه‌ای تبیین گردد (Mahdinia et al., 2024).

در این زمینه، مفهوم خودباوری تحصیلی نقش محوری دارد. خودباوری تحصیلی به معنای باور فرد به توانایی‌هایش در انجام موفق فعالیت‌های آموزشی است که می‌تواند به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی، انتخاب مسیر شغلی و حتی رضایت از تحصیل اثر بگذارد (Marhadi et al., 2025). یافته‌های پژوهشی تأکید دارند که دانشجویانی که از سطح بالای خودباوری تحصیلی برخوردارند، در مواجهه با چالش‌های یادگیری انگیزه بیشتری برای تلاش دارند و نسبت به آینده تحصیلی و شغلی خود دیدگاه مثبت‌تری اتخاذ می‌کنند (Mir-Mahmoudi, 2025). افزون بر این، خودباوری تحصیلی در تعامل با متغیرهایی همچون تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش درونی و حمایت اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در تبیین نگرش به آینده دارد (Yang & Lian, 2025).

از سوی دیگر، مسئولیت‌پذیری تحصیلی نیز به عنوان عاملی کلیدی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی و نگرش مثبت نسبت به آینده شغلی مطرح است. مسئولیت‌پذیری شامل تعهد فرد به انجام تکالیف درسی، مدیریت زمان و پذیرش پیامدهای عملکرد تحصیلی است (Naghsh & Aghaeinejad, 2022). در این زمینه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویانی که سطح بالاتری از مسئولیت‌پذیری تحصیلی دارند، کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند، تعاملات مثبت‌تری با همکلاسی‌ها و اساتید خود برقرار می‌کنند و نگرش واقع‌بینانه‌تری نسبت به آینده شغلی دارند (Rad et al., 2025). این یافته‌ها همسو با نتایج تحقیقات دیگری است که نشان می‌دهند مسئولیت‌پذیری با درونی‌سازی اهداف آموزشی و کاهش اضطراب تحصیلی پیوند دارد و می‌تواند به بهبود رضایت تحصیلی و تعهد به آینده حرفه‌ای بینجامد (Pouraslan, 2022). رضایت تحصیلی نیز از دیگر متغیرهای اثرگذار در این حوزه است. رضایت تحصیلی به ارزیابی ذهنی دانشجو از تجربه یادگیری، تعاملات دانشگاهی، کیفیت آموزش و میزان تحقق اهداف تحصیلی اشاره دارد (Amiri, 2021). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویان با سطح بالاتر رضایت تحصیلی، انگیزش بیشتری برای ادامه تحصیل داشته و در برنامه‌ریزی‌های شغلی نیز دیدگاه مثبت‌تری دارند (Abbasnejad et al., 2019). همچنین، رضایت تحصیلی با عواملی همچون پیوند با محیط دانشگاه، کیفیت رابطه با اساتید و احساس موفقیت شخصی مرتبط است و نقش تقویت‌کننده‌ای در نگرش به آینده شغلی ایفا می‌کند (Almurumudhe et al., 2024).

افزون بر این، مطالعات متعددی در زمینه پیوند نگرش به تحصیل و آینده شغلی با مهارت‌ها و ویژگی‌های روان‌شناختی صورت گرفته است. برای نمونه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رویکردهای یادگیری مشارکتی و روش‌های آموزش تعاملی می‌توانند نگرش مثبت‌تری نسبت به تحصیل ایجاد کنند و اضطراب تحصیلی را کاهش دهند (Ork & Saif, 2022; Sarikaya & Eǧmir, 2023). همچنین، نگرش والدین نسبت به تحصیل و سبک‌های فرزندپروری، اثر غیرمستقیم بر نگرش تحصیلی و انتخاب‌های شغلی دانشجویان دارد (Ding et al., 2022; Kim, 2022). به همین ترتیب، ویژگی‌های شخصیتی مانند پشتکار و انگیزه نیز بر موفقیت تحصیلی و نگرش به آینده شغلی مؤثرند (Bostwick et al., 2022; Lee & Sohn, 2017).

یافته‌های پژوهش‌های داخلی و خارجی بیانگر آن است که نگرش به تحصیل و آینده شغلی تحت تأثیر ترکیبی از عوامل شناختی، هیجانی و اجتماعی قرار دارد (Emami Khotbesara et al., 2024). به طور خاص، مدل‌های معاصر نشان می‌دهند که مسئولیت‌پذیری تحصیلی می‌تواند نقش واسطه‌ای در ارتباط بین خودباوری و رضایت تحصیلی با نگرش به تحصیل و آینده شغلی ایفا کند (Ensani Mehr et al., 2022).

(2022). چنین الگویی بیان می‌دارد که خودباوری تحصیلی با افزایش احساس شایستگی و توانایی در یادگیری، و رضایت تحصیلی با تقویت تجربه مثبت از فرایند آموزشی، به صورت غیرمستقیم و از طریق مسئولیت‌پذیری تحصیلی، نگرش مثبت‌تری به آینده ایجاد می‌کند (Mahdinia et al., 2022; Mahdinia et al., 2024).

این الگو در پژوهش‌های متعددی مورد تأیید قرار گرفته است. برای مثال، نتایج تحقیقات انجام‌شده بر روی دانشجویان ایرانی نشان داده که نگرش به آینده تحصیلی و شغلی با تصمیم‌گیری‌های شغلی، هویت تحصیلی و حتی نگرش به ازدواج پیوند دارد (Mahdinia et al., 2022; Mahdinia et al., 2024). همچنین، پژوهش‌های بین‌المللی نیز نقش تعیین‌کننده حمایت اجتماعی، انگیزش و خودکارآمدی در شکل‌گیری نگرش مثبت به تحصیل را برجسته کرده‌اند (Jasem et al., 2025; Yang & Lian, 2025).

با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری تحصیلی در رابطه بین خودباوری تحصیلی و رضایت تحصیلی با نگرش به تحصیل و آینده شغلی در میان دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان زاهدان انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجومعلم‌ان ورودی سال‌های ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳ پردیس رسالت دانشگاه فرهنگیان شهر زاهدان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس جدول مورگان و کرجسی، حجم نمونه با توجه به تعداد کل جامعه برابر با ۷۴۹ نفر تعیین شد که شامل ۱۹۰ نفر از ورودی ۱۴۰۰، ۳۴۸ نفر از ورودی ۱۴۰۱، ۱۲۳ نفر از ورودی ۱۴۰۲ و ۸۸ نفر از ورودی ۱۴۰۳ بودند. نمونه‌گیری به صورت سرشماری و دربرگیرنده کل جامعه آماری انجام گرفت تا از حداکثر توان آماری استفاده شود.

برای سنجش متغیر «نگرش به تحصیل و آینده شغلی» از پرسشنامه نگرش به تحصیل و آینده شغلی هارتر (Harter, 1985) استفاده شد. این ابزار دارای ۲۸ گویه است که به بررسی دیدگاه دانشجویان نسبت به ارزش و اهمیت تحصیل، علاقه به ادامه تحصیل، و نگرش آنان به آینده شغلی می‌پردازد. مقیاس به صورت پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شود و نمره بالاتر نشان‌دهنده نگرش مثبت‌تر به تحصیل و آینده شغلی است. این پرسشنامه دارای زیرمقیاس‌هایی شامل ارزش‌گذاری تحصیل، علاقه و انگیزش تحصیلی، و نگرش به آینده شغلی است. روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های مختلف داخلی مورد تأیید قرار گرفته است؛ به ویژه مطالعات انجام‌شده در ایران ضرایب آلفای کرونباخ بالای ۰٫۸۰ را گزارش کرده‌اند که بیانگر اعتبار مطلوب ابزار می‌باشد.

برای سنجش متغیر «مسئولیت‌پذیری تحصیلی» از مقیاس مسئولیت‌پذیری تحصیلی پاسر و پاریس (Paser & Paris, 1990) استفاده شد. این ابزار شامل ۲۴ ماده است و سه مؤلفه اصلی را در بر می‌گیرد: مسئولیت در انجام تکالیف درسی، مسئولیت در مدیریت زمان تحصیلی، و مسئولیت در مشارکت‌های کلاسی. مقیاس به صورت لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود و نمره بالاتر نشان‌دهنده میزان بالاتر مسئولیت‌پذیری تحصیلی است. اعتبار و پایایی این پرسشنامه در مطالعات خارجی و داخلی مورد تأیید قرار گرفته و در تحقیقات ایرانی نیز ضرایب پایایی بالاتر از ۰٫۸۰ گزارش شده است که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مناسب ابزار است.

برای سنجش «خودباوری تحصیلی» از مقیاس خودباوری تحصیلی مک‌کومبز (McCombs, 1986) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه است که میزان باور فرد نسبت به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود در زمینه‌های مختلف تحصیلی را می‌سنجد. این ابزار دارای زیرمقیاس‌هایی همچون احساس شایستگی در یادگیری، توانایی غلبه بر مشکلات تحصیلی و اعتماد به توانایی‌های فردی است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. مطالعات انجام‌شده در ایران نشان داده‌اند که این ابزار از روایی محتوایی و سازه‌ای مطلوبی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰٫۷۸ تا ۰٫۸۷ گزارش شده که بیانگر پایایی مناسب آن است.

برای ارزیابی متغیر «رضایت تحصیلی» از پرسشنامه رضایت تحصیلی دینر و دینر (Diener & Diener, 1995) استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۰ ماده است و میزان خشنودی و رضایت دانشجویان از جنبه‌های مختلف تحصیل شامل کیفیت آموزش، شرایط محیط دانشگاه، تعاملات

اجتماعی و تحقق اهداف تحصیلی را می‌سجد. ابزار به صورت لیکرت پنج‌درجه‌ای از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» نمره‌گذاری می‌شود و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر رضایت تحصیلی است. پژوهش‌های انجام‌شده در ایران روایی سازه‌ای این مقیاس را تأیید کرده‌اند و ضرایب پایایی در مطالعات داخلی معمولاً بالاتر از ۰,۸۵ گزارش شده است که بیانگر قابلیت اطمینان بالای ابزار است.

در بخش نخست تحلیل، از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار برای توصیف متغیرها و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی استفاده شد. سپس برای بررسی روابط بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ استفاده شد. در ادامه، برای آزمون مدل مفهومی پژوهش و تحلیل نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری تحصیلی، از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) با نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۱ بهره گرفته شد. شاخص‌های برازندگی مدل شامل RMSEA، CFI، GFI و χ^2/df گزارش گردید.

یافته‌ها

در میان ۷۴۹ دانشجو معلم شرکت‌کننده، تعداد ۳۴۸ نفر (۴۶٪) از ورودی ۱۴۰۱، ۱۹۰ نفر (۲۵٪) از ورودی ۱۴۰۰، ۱۲۳ نفر (۱۶٪) از ورودی ۱۴۰۲ و ۸۸ نفر (۱۱٪) از ورودی ۱۴۰۳ بودند. بدین ترتیب، بیشترین سهم مربوط به ورودی ۱۴۰۱ و کمترین مربوط به ورودی ۱۴۰۳ بود. توزیع جمعیت نمونه نشان می‌دهد که تقریباً نیمی از دانشجومعلم از ورودی ۱۴۰۱ بوده‌اند که نشان‌دهنده غلبه این گروه در ترکیب نمونه است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین (M)	انحراف معیار (SD)
نگرش به تحصیل و آینده شغلی	۹۷.۳۴	۱۲.۵۸
مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۸۳.۲۷	۱۱.۴۲
خودباوری تحصیلی	۸۹.۵۶	۱۰.۸۷
رضایت تحصیلی	۹۲.۱۱	۱۳.۰۴

بر اساس نتایج جدول ۱، بالاترین میانگین مربوط به متغیر «نگرش به تحصیل و آینده شغلی» ($M=97.34$, $SD=12.58$) بوده است، در حالی که متغیر «مسئولیت‌پذیری تحصیلی» پایین‌ترین میانگین ($M=83.27$, $SD=11.42$) را نشان می‌دهد. این امر بیانگر آن است که دانشجویان به‌طور نسبی نگرش مثبتی به آینده دارند اما در سطح مسئولیت‌پذیری تحصیلی نیاز به تقویت بیشتری مشاهده می‌شود. پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی، مفروضه‌های آماری مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع داده‌ها از نرمالیت قابل قبولی برخوردار است ($0.92 < K-S < 0.07$, $p < 0.01$). همچنین، نتایج آزمون خطی بودن رابطه متغیرها حاکی از وجود همبستگی خطی میان متغیرهای پژوهش بود. شاخص‌های کولموگروف-اسپیرمن و دوربین-واتسون نیز تأیید کردند که مفروضه استقلال خطاها برقرار است ($DW = 2.03$). علاوه بر این، مقادیر شاخص تورم واریانس (VIF) کمتر از ۲,۵ و تلورانس بالاتر از ۰,۴ گزارش شد که نشان‌دهنده نبود مشکل چندهمخطی در داده‌هاست. در مجموع، کلیه مفروضه‌های لازم برای اجرای همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تأیید قرار گرفتند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش ($n=749$)

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱. نگرش به تحصیل و آینده شغلی	—			
۲. مسئولیت‌پذیری تحصیلی	(.۰۰۱) **.۴۸	—		
۳. خودباوری تحصیلی	(.۰۰۱) **.۴۲	(.۰۰۱) **.۵۳	—	
۴. رضایت تحصیلی	(.۰۰۱) **.۴۶	(.۰۰۱) **.۴۹	(.۰۰۱) **.۵۱	—

بر اساس جدول ۲، نتایج نشان می‌دهد که همبستگی بین نگرش به تحصیل و آینده شغلی با مسئولیت‌پذیری ($r=.48, p<.001$)، خودباوری ($r=.42, p<.001$) و رضایت تحصیلی ($r=.46, p<.001$) در سطح معنادار 0.01 مثبت و قابل توجه است. همچنین، خودباوری تحصیلی با مسئولیت‌پذیری ($r=.53, p<.001$) بیشترین همبستگی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری

شاخص برازش	مقدار مشاهده شده	مقدار مطلوب
χ^2	۳۱۲.۴۷	—
df	۱۴۵	—
χ^2/df	۲.۱۵	< 3
GFI	.۹۳	$\geq .90$
AGFI	.۹۱	$\geq .90$
CFI	.۹۵	$\geq .90$
TLI	.۹۴	$\geq .90$
RMSEA	.۰۴۶	$\leq .08$

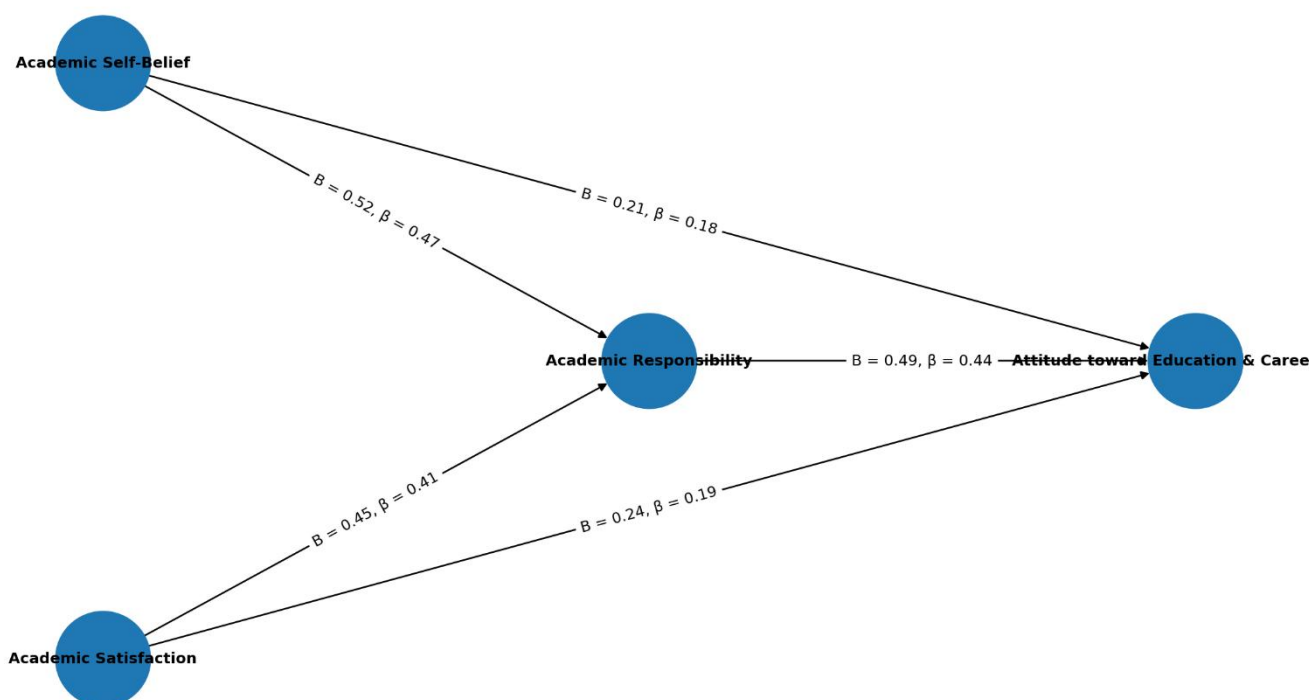
جدول ۳ نشان می‌دهد که نسبت χ^2/df برابر با ۲.۱۵ بوده و در محدوده قابل قبول قرار دارد. شاخص‌های برازش تطبیقی ($CFI=.95$)، $TLI=.94$ و شاخص برازش کلی ($AGFI=.91, GFI=.93$) همگی بالاتر از 0.90 هستند. همچنین، مقدار RMSEA برابر با 0.046 است که کمتر از 0.08 بوده و نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با داده‌های مشاهده شده است.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل ساختاری

مسیر	B	S.E	Beta	p
خودباوری تحصیلی به مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۰.۵۲	۰.۰۶	۰.۴۷	۰.۰۱
رضایت تحصیلی به مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۰.۴۵	۰.۰۵	۰.۴۱	۰.۰۱
مسئولیت‌پذیری تحصیلی به نگرش به تحصیل	۰.۴۹	۰.۰۷	۰.۴۴	۰.۰۱
خودباوری تحصیلی به نگرش به تحصیل	۰.۲۱	۰.۰۸	۰.۱۸	۰.۱۲
رضایت تحصیلی به نگرش به تحصیل	۰.۲۴	۰.۰۹	۰.۱۹	۰.۰۹
خودباوری تحصیلی به نگرش به تحصیل (کل)	۰.۴۶	—	۰.۳۹	۰.۰۱
رضایت تحصیلی به نگرش به تحصیل (کل)	۰.۴۵	—	۰.۳۷	۰.۰۱

نتایج جدول ۴ نشان داد که مسیر خودباوری تحصیلی به مسئولیت‌پذیری تحصیلی ($B=0.52, \beta=0.47, p=.001$) و رضایت تحصیلی به مسئولیت‌پذیری ($B=0.45, \beta=0.41, p=.001$) از معناداری بالایی برخوردار است. همچنین، مسئولیت‌پذیری تأثیر مستقیم و مثبت بر نگرش به تحصیل و آینده شغلی دارد ($B=0.49, \beta=0.44, p=.001$). اثر مستقیم خودباوری بر نگرش به تحصیل نیز معنادار است ($B=0.21, \beta=0.18, p=.012$)، اما بخش عمده‌ای از اثر آن از طریق مسئولیت‌پذیری منتقل می‌شود (اثر کل $\beta=0.39$). به طور مشابه، اثر رضایت تحصیلی بر نگرش به تحصیل هم به صورت مستقیم ($\beta=0.19$) و هم غیرمستقیم از طریق مسئولیت‌پذیری (اثر کل $\beta=0.37$) تأیید شد.

Structural Model: Academic Self-Belief, Academic Satisfaction, Academic Responsibility, and Attitude toward Education & Career Future



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نگرش به تحصیل و آینده شغلی در میان دانشجومعلم‌ان دختر دانشگاه فرهنگیان زاهدان، رابطه معناداری با خودباوری تحصیلی و رضایت تحصیلی دارد و این ارتباط از طریق نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری تحصیلی تقویت می‌شود. این یافته‌ها تأکید می‌کند که نگرش دانشجویان به آینده، صرفاً محصول باورهای فردی یا تجربه‌های لحظه‌ای آموزشی نیست، بلکه در بستر تعهد، مسئولیت‌پذیری و احساس کارآمدی در محیط دانشگاهی شکل می‌گیرد. بدین معنا که هرچه دانشجویان احساس کنند توانایی و شایستگی لازم برای موفقیت در تحصیل و آینده شغلی را دارند، و تجربه تحصیلی خود را رضایت‌بخش‌تر ارزیابی کنند، بیشتر به پذیرش مسئولیت‌های تحصیلی گرایش می‌یابند و این امر به نوبه خود نگرش مثبت‌تر و امیدوارانه‌تری نسبت به آینده ایجاد می‌کند.

این نتایج با یافته‌های پیشین همخوانی دارد. به عنوان مثال، پژوهش انسنی مهر و همکاران نشان داد که نگرش به تحصیل و آینده شغلی ارتباط مستقیمی با تمایلات تحصیلی، هویت شغلی و مسئولیت‌پذیری دارد (Ensani Mehr et al., 2022). نتایج مشابهی در پژوهش‌های ماهدینیا نیز گزارش شده است که نشان می‌دهد نگرش به آینده با فرآیندهای تصمیم‌گیری شغلی، باورهای تحصیلی و حتی نگرش به ازدواج پیوند دارد (Mahdinia et al., 2022; Mahdinia et al., 2024). یافته‌های این پژوهش حاضر نیز این رابطه را تأیید می‌کند و بر اهمیت نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری تأکید می‌ورزد.

از منظر خودباوری تحصیلی، نتایج این تحقیق نشان داد که خودباوری نقش پررنگی در شکل‌گیری نگرش مثبت به تحصیل دارد. این یافته همسو با پژوهش‌های میرمحمودی است که رابطه معنادار میان خودباوری تحصیلی با سرسختی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی را گزارش کرد (Mir-Mahmoudi, 2025). به همین ترتیب، پژوهش یانگ و لیان نیز نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده در کنار خودباوری تحصیلی، تعاملات یادگیری و درگیری تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌بخشد و نگرش آنان به آینده را تقویت می‌کند (Yang & Lian, 2024).

(2025). نتایج مشابهی در مطالعه مرهادی نیز یافت شد که بیان می‌کند خودباوری تحصیلی و انگیزش یادگیری دو پیش‌بینی‌کننده مهم موفقیت و نگرش مثبت به آینده هستند (Marhadi et al., 2025). در مجموع، این نتایج بیان می‌کنند که دانشجویانی که به توانایی‌های خود باور دارند، کمتر دچار ناامیدی تحصیلی می‌شوند و دیدگاه روشن‌تری نسبت به آینده دارند.

رضایت تحصیلی نیز یافته مهم دیگری در این پژوهش بود. دانشجویانی که تجربه‌های تحصیلی خود را رضایت‌بخش‌تر می‌دانند، نگرش مثبت‌تری نسبت به آینده شغلی دارند. این موضوع در مطالعات متعددی نیز گزارش شده است. به عنوان نمونه، پژوهش امیری تأکید کرد که کیفیت توسعه حرفه‌ای معلمان و میزان رضایت تحصیلی آنان، رابطه مستقیمی با عملکرد تحصیلی دارد (Amiri, 2021). همچنین، پژوهش عباس‌نژاد و همکاران نشان داد که آموزش‌های مستمر و رضایت از آن، به بهبود عملکرد و موفقیت‌های شغلی منجر می‌شود (Abbasnejad et al., 2019). نتایج پژوهش حاضر همسو با این مطالعات است و تأکید می‌کند که افزایش کیفیت تجربه‌های تحصیلی و ایجاد رضایت در دانشجویان، به نگرش مثبت‌تر نسبت به آینده شغلی منجر می‌شود.

نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری تحصیلی یافته‌ای برجسته در این پژوهش است. بر اساس نتایج، مسئولیت‌پذیری به عنوان مکانیزمی عمل می‌کند که ارتباط بین خودباوری و رضایت تحصیلی با نگرش به آینده را تبیین می‌کند. بدین معنا که حتی اگر دانشجویان از خودباوری بالایی برخوردار باشند، در صورتی که مسئولیت‌پذیری در رفتار تحصیلی آنان ضعیف باشد، تأثیر مثبت خودباوری بر نگرش به آینده کاهش خواهد یافت. این نتیجه با پژوهش نقش و آقایی‌نژاد همسو است که نشان داد خودباوری بدون مسئولیت‌پذیری کافی، به پیشرفت واقعی منجر نمی‌شود (Naghsh & Aghaeinejad, 2022). همچنین، پژوهش راد و همکاران تأکید کردند که مسئولیت‌پذیری می‌تواند از اهمال‌کاری تحصیلی بکاهد و در نتیجه نگرش مثبت‌تری به تحصیل ایجاد کند (Rad et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد مسئولیت‌پذیری تحصیلی به مثابه پلی عمل می‌کند که منابع روان‌شناختی مانند خودباوری و رضایت را به نگرش مثبت به آینده متصل می‌کند.

این یافته‌ها با پژوهش‌های بین‌المللی نیز سازگاری دارند. برای نمونه، اورک و سیف نشان دادند که یادگیری مشارکتی با افزایش مسئولیت‌پذیری و کاهش اضطراب تحصیلی، نگرش مثبت‌تری به تحصیل ایجاد می‌کند (Ork & Saif, 2022). همچنین، سریکیا و اگمیر گزارش کردند که روش‌های یادگیری تعاونی با بهبود عملکرد تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، نگرش آنان را نسبت به آینده تغییر می‌دهد (Sarikaya & Eǧmir, 2023). در همین راستا، یافته‌های بوستویک و همکاران نشان داد که پشتیبانی مدرسه و انگیزش تحصیلی از طریق ارتقای مسئولیت‌پذیری، تاب‌آوری تحصیلی و نگرش مثبت به آینده را تقویت می‌کنند (Bostwick et al., 2022).

پژوهش حاضر همچنین نتایج مطالعاتی را که بر نقش متغیرهای خانوادگی تأکید دارند، تأیید می‌کند. برای مثال، دینگ و همکاران نشان دادند نگرش والدین نسبت به تحصیل بر نگرش فرزندان به آینده تأثیر غیرمستقیم دارد (Ding et al., 2022). یافته‌های کیم نیز نشان داد که سبک‌های فرزندپروری با واسطه‌گری پشتکار و افسردگی، بر نگرش به آینده و احساس درماندگی تحصیلی اثر می‌گذارند (Kim, 2022). این نتایج نشان می‌دهد که نگرش به تحصیل و آینده، تنها در بستر دانشگاهی شکل نمی‌گیرد بلکه عوامل محیطی نیز در آن دخیل هستند. از دیگر یافته‌های مرتبط، پژوهش لی و سون است که تأکید کرد پشتکار تحصیلی نه تنها موفقیت تحصیلی، بلکه نگرش مثبت به آینده شغلی را نیز پیش‌بینی می‌کند (Lee & Sohn, 2017). این یافته با پژوهش‌های داخلی همسوست که نشان می‌دهند نگرش به آینده، ترکیبی از عوامل روان‌شناختی، مسئولیت‌پذیری و حمایت اجتماعی است (Emami Khotbesara et al., 2024; Jasem et al., 2025). به طور کلی، این شواهد نشان می‌دهند که رویکرد چندعاملی برای بررسی نگرش تحصیلی و آینده شغلی ضروری است و پژوهش حاضر نیز این الگو را تأیید می‌کند.

این پژوهش نیز مانند هر مطالعه دیگری با محدودیت‌هایی همراه بوده است. نخست آنکه جامعه آماری تنها شامل دانشجومعلمان دختر دانشگاه فرهنگیان زاهدان بود و بنابراین تعمیم نتایج به سایر گروه‌های دانشجویی یا به دانشجویان پسر نیازمند احتیاط است. دوم، ماهیت توصیفی - همبستگی پژوهش امکان استنباط رابطه علی میان متغیرها را محدود می‌سازد. سوم، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است منجر به

سوگیری پاسخ‌دهندگان یا خطای ناشی از مطلوبیت اجتماعی شود. همچنین، پژوهش حاضر متغیرهای فردی و محیطی دیگری همچون حمایت خانواده، شرایط اقتصادی و کیفیت خدمات آموزشی را مورد توجه قرار نداده است که می‌تواند بر نگرش دانشجویان به آینده تأثیرگذار باشد. پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از طرح‌های طولی، روابط علی میان خودباوری، مسئولیت‌پذیری و نگرش به آینده را بررسی کنند. همچنین، انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای میان دانشجویان دختر و پسر می‌تواند به شناسایی تفاوت‌های جنسیتی در این زمینه کمک کند. استفاده از روش‌های ترکیبی و کیفی برای درک عمیق‌تر از تجارب زیسته دانشجویان و عوامل فرهنگی - اجتماعی نیز پیشنهاد می‌شود. بررسی نقش متغیرهای بیرونی همچون حمایت خانواده، سبک‌های یاددهی اساتید، و شرایط اقتصادی در کنار متغیرهای فردی می‌تواند به مدلی جامع‌تر برای تبیین نگرش تحصیلی و آینده شغلی بینجامد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، دانشگاه‌ها می‌توانند با طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای ارتقای مسئولیت‌پذیری و تقویت خودباوری تحصیلی، نگرش مثبت‌تری در دانشجویان نسبت به آینده ایجاد کنند. ایجاد دوره‌های مهارت‌های تحصیلی، کارگاه‌های مدیریت زمان و برنامه‌ریزی آموزشی می‌تواند مسئولیت‌پذیری دانشجویان را افزایش دهد. همچنین، فراهم‌سازی محیط‌های یادگیری حمایتی و تقویت تعامل مثبت میان اساتید و دانشجویان، سطح رضایت تحصیلی و در نتیجه نگرش مثبت به آینده را ارتقا خواهد داد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, the role of academic variables in predicting students' attitudes toward education and career future has attracted significant scholarly attention. Attitudes toward education and career represent multidimensional constructs encompassing motivational, cognitive, and affective factors that influence how students perceive their learning journey and professional trajectories (Ensani Mehr et al., 2022). Positive attitudes are strongly associated with higher levels of engagement, persistence, and academic success, while negative attitudes often lead to disengagement, lack of motivation, and even dropout. The transition from academic life to the professional world requires not only knowledge and skills but also strong psychological resources and beliefs about one's own abilities (Mahdinia et al., 2024).

Among the determinants of attitudes toward education and career future, academic self-belief plays a crucial role. Academic self-belief, often used interchangeably with academic self-efficacy, refers to students' confidence in their capacity to succeed in academic tasks. Research has consistently highlighted the positive impact of academic self-belief on learning engagement, resilience, and academic vitality (Mir-Mahmoudi, 2025). For example, Yang and Lian (Yang & Lian, 2025) demonstrated that perceived social support interacts with self-belief to enhance students' learning engagement and attitudes toward future education and career. Similarly, Marhadi et al. (Marhadi et al., 2025) confirmed that learning motivation and self-efficacy are among the strongest predictors of academic achievement and attitudes toward future goals. These studies underscore the notion that self-belief is not only predictive of academic performance but also a powerful driver of future career outlook.

Another central construct in shaping attitudes is academic satisfaction. Satisfaction with academic experiences, such as the quality of teaching, peer interactions, and achievement outcomes, is directly related to motivation, psychological well-being, and educational persistence (Amiri, 2021). Previous studies suggest that students with higher academic satisfaction tend to maintain more positive orientations toward their career development

and show a stronger sense of purpose in education (Abbasnejad et al., 2019). Furthermore, satisfaction may act as a protective factor that mitigates the adverse effects of stress, disengagement, or procrastination, leading to a more positive academic trajectory (Almurumudhe et al., 2024).

Beyond self-belief and satisfaction, academic responsibility has been emphasized as a key mediator in explaining the mechanisms through which personal and contextual factors shape students' career attitudes. Academic responsibility refers to students' sense of accountability for completing tasks, managing time effectively, and assuming ownership of their learning process (Naghsh & Aghaeinejad, 2022). Research indicates that responsibility not only predicts academic outcomes but also explains the pathways through which psychological resources influence career attitudes. For instance, Rad et al. (Rad et al., 2025) demonstrated that self-efficacy significantly predicts academic procrastination, but this relationship is explained through responsibility-related behaviors. Similarly, Ork and Saif (Ork & Saif, 2022) showed that collaborative learning fosters responsibility, which in turn enhances achievement and reduces anxiety, ultimately shaping students' attitudes.

The broader literature situates these constructs within social, cultural, and institutional frameworks. Studies on parental attitudes toward education (Ding et al., 2022), parenting styles (Kim, 2022), and personality factors such as grit (Bostwick et al., 2022; Lee & Sohn, 2017) highlight the complex interplay of individual and contextual factors. Moreover, cross-cultural research emphasizes that attitudes toward education and career are not formed in isolation but are mediated by values, social expectations, and identity development (Sarıkaya & Eğmir, 2023). Internal factors like self-belief and satisfaction are thus best understood as interacting dynamically with external conditions, and responsibility acts as a key linking construct within this process.

Despite the growing body of research, few studies in the Iranian context have specifically examined the mediating role of academic responsibility in the relationship between academic self-belief, academic satisfaction, and attitudes toward education and career future. While Mahdinia et al. (Mahdinia et al., 2022; Mahdinia et al., 2024) emphasized the role of attitudes in career decision-making and identity development, and Ensani Mehr et al. (Ensani Mehr et al., 2022) studied the relationship between aspirations and job identity, the focus on responsibility as a mediator remains underexplored. This study thus seeks to fill this gap by investigating a model in which academic self-belief and academic satisfaction predict attitudes toward education and career, mediated by academic responsibility, among female students of Farhangian University in Zahedan.

Methods and Materials

This study employed a descriptive correlational design. The statistical population consisted of all female student-teachers enrolled in the Rasool University Campus of Farhangian University in Zahedan, admitted between 2020 and 2023, during the 2024–2025 academic year. The population included 190 students from the 2020 cohort, 348 from 2021, 123 from 2022, and 88 from 2023, totaling 749 students. Based on the Morgan and Krejcie sampling table, the entire population was included through census sampling.

Data were collected using standardized instruments: the Academic Self-Belief Scale (McCombs, 1986), the Academic Satisfaction Questionnaire (Diener & Diener, 1995), the Academic Responsibility Scale (Paser & Paris, 1990), and the Attitudes toward Education and Career Future Questionnaire (Harter, 1985). Reliability and validity of these tools have been confirmed in previous Iranian studies.

For data analysis, descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency, percentage) were used. Inferential analyses included Pearson correlation to examine bivariate relationships and Structural Equation Modeling (SEM) with AMOS-21 to test the hypothesized mediating model. Fit indices such as χ^2/df , GFI, AGFI, CFI, TLI, and RMSEA were reported to assess model adequacy.

Findings

The descriptive results revealed that students scored highest on attitudes toward education and career future ($M=97.34$, $SD=12.58$) and lowest on academic responsibility ($M=83.27$, $SD=11.42$). Academic self-belief ($M=89.56$, $SD=10.87$) and academic satisfaction ($M=92.11$, $SD=13.04$) were at intermediate levels.

Correlation analyses showed significant positive associations between attitudes toward education and career future with academic self-belief ($r=.42$, $p<.001$), academic satisfaction ($r=.46$, $p<.001$), and academic responsibility ($r=.48$, $p<.001$). Furthermore, academic self-belief was strongly correlated with responsibility ($r=.53$, $p<.001$), and academic satisfaction also demonstrated a strong correlation with responsibility ($r=.49$, $p<.001$).

Structural equation modeling indicated good model fit ($\chi^2=312.47$, $df=145$, $\chi^2/df=2.15$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$, $CFI=.95$, $TLI=.94$, $RMSEA=.046$). Path coefficients revealed that academic self-belief significantly predicted academic responsibility ($B=0.52$, $\beta=0.47$, $p=.001$), and academic satisfaction also positively predicted responsibility ($B=0.45$, $\beta=0.41$, $p=.001$). Responsibility, in turn, predicted attitudes toward education and career future ($B=0.49$, $\beta=0.44$, $p=.001$). Direct effects of self-belief ($B=0.21$, $\beta=0.18$, $p=.012$) and satisfaction ($B=0.24$, $\beta=0.19$, $p=.009$) on attitudes were significant, but their total effects were stronger due to the mediating role of responsibility ($\beta=0.39$ and $\beta=0.37$, respectively).

Discussion and Conclusion

The findings confirmed the central hypothesis: academic responsibility mediates the relationship between academic self-belief, academic satisfaction, and attitudes toward education and career future. This indicates that students who believe in their academic abilities and who are satisfied with their learning experiences tend to assume more responsibility in their academic lives, and this responsibility is the mechanism through which they form positive career attitudes.

These findings align with previous research. For example, Mir-Mahmoudi (Mir-Mahmoudi, 2025) and Yang (Yang & Lian, 2025) emphasized the link between self-belief, resilience, and engagement in shaping positive academic outcomes. Similarly, Marhadi (Marhadi et al., 2025) highlighted the predictive role of motivation and self-efficacy in academic achievement. The mediating role of responsibility observed in this study echoes the findings of Naghsh (Naghsh & Aghaeinejad, 2022) and Rad (Rad et al., 2025), who stressed the importance of responsibility in reducing procrastination and strengthening academic engagement.

The role of academic satisfaction in predicting positive attitudes was also supported by earlier studies. Amiri (Amiri, 2021) and Abbasnejad (Abbasnejad et al., 2019) showed that satisfaction enhances academic performance and perceived career success. The results are also consistent with Almurumudhe (Almurumudhe et al., 2024), who found that psychological capital and engagement predict performance through satisfaction. Furthermore, the broader consistency with studies on collaborative learning (Ork & Saif, 2022; Sarikaya & Eǧmir, 2023), parental influences (Ding et al., 2022; Kim, 2022), and personal traits like grit (Bostwick et al., 2022; Lee & Sohn, 2017) illustrates that the observed model in this study resonates with cross-cultural evidence: attitudes toward education and career are shaped by a combination of psychological, social, and academic factors.

In conclusion, the study contributes to the literature by empirically demonstrating the mediating role of academic responsibility among Iranian female student-teachers. The model suggests that interventions aimed at enhancing self-belief and academic satisfaction should simultaneously foster responsibility to maximize their impact on career-related attitudes. Strengthening these variables can ultimately lead to more engaged, motivated, and future-oriented students, ensuring better educational and professional outcomes.

References

- Abbasnejad, T., Bahri, S., & Baneshi, E. (2019). Studying the effect of continuing education on job performance and perceived career success. *Journal of Sustainable Human Resource Management*, 1(1), 52-31. <https://doi.org/10.22080/shrm.2019.2355>

- Almurumudhe, L. K. A., Mahdad, A., Abdulkadhim Johni, A., & Yousefi, Z. (2024). The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship between Psychological Capital, Academic Engagement, and Academic Procrastination with Academic Performance among Students in Al-Diwaniyah, Iraq [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 1-9. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.1>
- Amiri, J. (2021). The Relationship between Teachers' Professional Development and Academic Performance with Emphasis on the Mediating Role of Secondary School Boys' Bonding. *Management and Educational Perspective*, 3(1), 139-166. <https://doi.org/10.22034/jmep.2021.275602.1053>
- Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1931-1949. <https://doi.org/10.1037/edu0000753>
- Ding, F., Xiao, X., Shi, Y., Wan, Y., & Cheng, G. (2022). Parental Attitudes Toward School and Chinese Adolescents' Academic Performance: A Moderated Mediation Model. *School Psychology International*, 43(2), 178-195. <https://doi.org/10.1177/01430343221077249>
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18>
- Ensani Mehr, L., Kasai Esfahani, A., & Zeharakar, K. (2022). The relationship between academic aspirations, career aspirations, and job identity: The mediating role of attitudes toward academic and career future. *Journal of Industrial and Organizational Psychology Studies*, 9(1), 1-26.
- Jasem, R. A., Torkan, H., Jabr, A. M., & Mahdad, A. (2025). The Mediating Role of Psychological Capital in the Relationship Between Academic Self-Efficacy, Academic Engagement, and Academic Meaningfulness With Academic Achievement Among Students in Wasit, Iraq. *Jayps*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.3.1>
- Kim, J. H. (2022). The Effect of Parenting Attitudes on Academic Helplessness Mediated by Grit and Depression in Adolescents. *Social Welfare Policy and Practice*, 8(2), 45-78. <https://doi.org/10.37342/swpp.2022.8.2.45>
- Lee, S., & Sohn, Y. W. (2017). Effects of Grit on Academic Achievement and Career-Related Attitudes of College Students in Korea. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 45(10), 1629-1642. <https://doi.org/10.2224/sbp.6400>
- Mahdinia, N., porebramim, t., sedaghat, m., & ahmadi tahor soltani, m. (2022). Investigating the relationship between career decision making and attitude towards marriage among college students [Research]. *Nurse and Physician Within War*, 10(36), 38-45. <https://doi.org/10.29252/npwjm.10.36.38>
- Mahdinia, N., Pourabrahim, T., Sedaghat, M., & Ahmadi Tahor Soltani, M. (2024). Designing a model of factors affecting career decision, career path and attitude towards marriage among students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 5(1), 98-110. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.1.12>
- Marhadi, M., Husain, H., & Anwar, M. (2025). The Impact of Learning Motivation and Self-Efficacy on Students' Academic Achievement. *Formosa Journal of Applied Sciences*, 4(4), 1113-1126. <https://doi.org/10.55927/fjas.v4i4.105>
- Mir-Mahmoudi, S. (2025). Determining the relationship between academic self-efficacy, psychological hardiness, and self-compassion with academic vitality in high school students. *Recent Advances in Behavioral Sciences*(58), 112-123. <https://ijndibs.com/article-1-1139-fa.html>
- Naghsh, Z., & Aghaeinejad, N. (2022). Examining the relationship between academic self-efficacy and academic responsibility, considering the mediating role of intrinsic motivation. *Rooyesh Psychology*, 11(2), 147-156. https://frooyesh.ir/browse.php?a_id=3359&slc_lang=en&sid=1&printcase=1&hbnr=1&hmb=1
- Ork, M., & Saif, M. H. (2022). The Effect of Collaborative Learning on Academic Achievement, Attitude, and Anxiety in Mathematics. Tehran. https://japr.ut.ac.ir/m/article_61084.html?lang=en
- Pouraslan, Y. (2022). The effect of educational management on academic hope and academic self-efficacy among students in schools in Guilan province. *Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*, 6(84), 2452-2461. <https://www.magiran.com/paper/2456644>
- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., & et al. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Sci Rep*, 15, 3003. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7>
- Sarikaya, A., & Eđmir, E. (2023). The Effect of Cooperative Learning Method on Academic Achievement, Attitude and Critical Thinking Disposition in the 7th Grade Mathematics Lesson. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 740-757. <https://doi.org/10.24331/ijere.1309484>
- Yang, L., & Lian, L. H. (2025). Perceive Social Support, Academic Self-Efficacy, and Learning Engagement Among High School Students in China. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, 14(1), 629. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i1.31029>

