رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۵، شماره پیاپی ۱۲۲، مرداد ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(5), 2026

نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و یادگیری خودراهبر با یادگیری الکترونیکی در دانشجویان

The mediating role of academic resilience in the relationship between goal orientation and self-directed learning with E-learning in students

سارا مالکی اقجه کندی
گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
مژگان سپاه منصور (نویسنده مسئول)
گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
مسعود کریملو
گروه اپیدمیولوژی و آمار زیستی، واحد علوم پزشکی تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Sara Maleki Aghjekandi
Department of Educational Psychology, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Mojgan Sepahmansour *
Department of Educational Psychology, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran. 0041304365@iau.ac.ir
Masoud Karimloo
Department of Epidemiology and Biostatistics, TeMS.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین جهت‌گیری هدفمند، یادگیری خودراهبر و نگرش به یادگیری الکترونیکی با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان بود. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. ۲۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس مورد بررسی قرار گرفتند و به سیاهه تاب‌آوری تحصیلی (ARI؛ ساموئلز، ۲۰۰۴)، مقیاس یادگیری خودراهبر (SDLS؛ فیشر و همکاران، ۲۰۱۳)، پرسشنامه جهت‌گیری هدف (AGQ؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱) و مقیاس نگرش به یادگیری الکترونیکی (AES؛ حبیبی و خدایاری، ۱۳۹۴) پاسخ دادند. داده‌ها به روش مدلیابی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش برخوردار است. یادگیری خودراهبر و جهت-گیری هدفمند رابطه مستقیم و معناداری با نگرش به یادگیری الکترونیکی داشتند. رابطه تاب‌آوری تحصیلی نیز با نگرش یادگیری الکترونیکی معنادار بود (P<۰/۰۰۱). همچنین نتایج آزمون بوت استرپ حاکی از این بود که تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدفمند با نگرش به یادگیری الکترونیکی نقش میانجی معنادار داشت (P<۰/۰۱). با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که جهت‌گیری هدفمند و یادگیری خودراهبر با میانجیگری تاب‌آوری تحصیلی بر نگرش دانشجویان به یادگیری الکترونیکی اثر داشت.

واژه‌های کلیدی: *جهت گیری هدف، یادگیری خودراهبر، تاب‌آوری، یادگیری الکترونیکی، دانشجویان.*

Abstract

The purpose of the present study was to determine the relationships between goal-directed orientation, self-directed learning, and attitude towards e-learning, with the mediating role of academic resilience in students. The method of this study was descriptive-correlational structural equation modeling. The statistical population of this study consisted of all students in Islamic Azad University Centre Tehran Branch in 2024-2025. 250 people were surveyed using the convenience sampling method and responded to the Academic Resilience Inventory (ARI; Samuels, 2004), Self-Directed Learning Scale (SDLS; Fisher et al., 2013), Goal Orientation Scale (AGQ; Elliott and McGregor, 2001), and Attitudes to E-Learning Scale (AES; Habibi and Khodayari, 2015). The data were analyzed using the structural equation modeling method. The results showed that the proposed model was suitable. Goal-directed orientation and self-directed learning had a direct and significant relation to attitude towards e-learning. Also, relation resilience academic and attitude towards e-learning was significant (P<0.001). The results of the bootstrap test showed that resilience academic play a mediating role in the relationship between goal-directed orientation, self-directed learning, and attitude towards e-learning (P<0.01). Accordingly, it can be concluded that goal-directed orientation and self-directed learning are directly and indirectly affected by learning resilience affects attitude towards e-learning.

Keywords: *Goal Orientation, Self-Directed Learning, Academic Resilience, E-learning, Students.*

نوع مقاله: پژوهشی | **دریافت:** دی ۱۴۰۴ | **پذیرش:** تیر ۱۴۰۵ | **ویرایش نهایی:** مرداد ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]

[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

مقدمه

آموزش و یادگیری یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی و شغلی در آینده افراد است (ساندا‌خ[1] و همکاران، ۲۰۲۳). به گونه‌ای که آموزش و مناسب زمینه را برای تربیت و پرورش افراد متخصص و کارامد در آینده فراهم می‌کند (سوارز-آلوارز[2] و همکاران، ۲۰۲۲). نسبت به دهه‌های گذشته امروزه پیشرفت‌های گسترده‌ای در حیطه فناوری شکل گرفته است که این پیشرفت‌ها با تاثیرگذاری بر ابعاد گوناگون دیگر علوم همراه بوده است (سوارز-آلوارز و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها که امروزه تحت تاثیر این پیشرفت‌ها دچار تغییراتی در کیفیت و نحوه ارائه خدمات آن شده است مربوط به آموزش است به گونه‌ای که بسیاری از دانشگاه‌ها آموزش را به شکل الکترونیکی به دانشجویان ارائه می‌دهند (الاتر[3] و همکاران، ۲۰۲۴). یادگیری الکترونیکی فرایندی است که براساس فناوری رایانه‌ای، چندرسانه‌ای و پردازشگرها شکل می‌گیرد (سوارز-آلوارز و همکاران، ۲۰۲۲). با این وجود میزان یادگیری در چنین موقعیت‌هایی جدا از کیفیت تجهیزات آموزشی تا حد زیادی به نگرش و دیدگاه یادگیرندگان به این نوع یادگیری وابسته است. نتایج برخی یافته‌ها نشان داده ارائه موفقیت‌آمیز یادگیری الکترونیکی جدا از فناوری پیشرفته به دیدگاه یادگیرندگان نسبت به این نوع یادگیری که متفاوت از یادگیری حضوری است، بستگی دارد (جونیان و اسریارانراسومی[4]، ۲۰۲۴). ساندا‌خ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود به این یافته رسیدند که نگرش مثبت دانشجویان به یادگیری الکترونیکی با بهبود یادگیری و موفقیت یادگیری الکترونیکی همراه است. علی‌رغم این‌که بخش عمده‌ای از یادگیری در کشورهای در حال توسعه در محیط‌های دانشگاهی از طریق یادگیری الکترونیکی انجام می‌گیرد اما میزان استفاده از این روش در این کشورها آن‌گونه که باید هدفمند و موفق نبوده است (جی[5]، ۲۰۲۵). برخی پژوهشگران دلیل این ناکامی را در این می‌دانند که هنوز یادگیری در بسیاری از سیستم‌های آموزشی همچنان آموزگار محور است اما یادگیری الکترونیکی تا حد قابل توجهی یادگیرنده محور است (ساندا‌خ و همکاران، ۲۰۲۳).

در واقع در یادگیری الکترونیکی مسئولیت یادگیری در بسیاری شرایط بر عهده خود یادگیرنده است که از آن به عنوان یادگیری خودراهبر یاد می‌شود (لی و چانگ[6]، ۲۰۲۵). یادگیری خودراهبر اساسا متکی بر توانایی‌های یادگیرنده است و معمولا منجر به این می‌شود که دانشجو یا یادگیرنده به شکل مستقل و جدا از سیستم آموزشی به یادگیری ادامه دهد و کنترل بیش‌تری بر کیفیت یادگیری داشته باشد (ال-عدوان[7] و همکاران، ۲۰۲۲). از این‌رو یادگیری خودراهبر نقش مهم و تعیین کننده‌ای در بهبود نگرش به یادگیری الکترونیکی دارد (جونیان و اسریارانراسومی، ۲۰۲۴؛ وانگ[8] و همکاران، ۲۰۲۴). اساسا در یادگیری خودراهبر افراد با اتکا به خلاقیت خود نیازمندی‌های اطلاعاتی خود را تشخیص و روش مناسب برای دست‌یابی به این اطلاعات را بررسی و مورد ارزیابی قرار می‌دهند و در نتیجه راه حل مناسب را انتخاب می‌کنند (سانوا[9] و همکاران، ۲۰۲۲). بانکار[10] (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان داد دانشجویانی که احساس می‌کنند توانایی مدیریت یادگیری خود را دارند، معمولاً در محیط‌های یادگیری آنلاین بهتر عمل می‌کنند و از فرصت‌های یادگیری به نحو احسن استفاده می‌کنند. از این‌رو دانشجویان در شرایط یادگیری خودراهبر باید بتوانند به شکل منسجم و هدفمندی در راستای اهداف یادگیری جهت‌گیری مناسبی از نظر هدف را اتخاذ کنند (هافمن[11] و همکاران، ۲۰۱۴).

جهت‌گیری هدف عبارت است از شیوه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری است (هافمن و همکاران، ۲۰۱۴). جهت گیری هدف نشان دهنده الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که موجب می‌شود فرد به طریق گوناگونی به موقعیت گرایش پیدا کند، در آن حیطه فعالیت و درنهایت پاسخی مناسب ارائه دهد (لیو[12] و همکاران، ۲۰۲۳). یافته‌های آلت[13] و همکاران (۲۰۲۳) و یو[14] همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که جهت‌گیری هدف نقش معناداری در شکل‌گیری ارتباط بین باورهای دانشجویان در زمینه موفقیت تحصیلی و تداوم

1 Sondakh
1 Suárez-Álvarez
3 Elattar
4 JUNYAN & Sriarunrasmee
5 Ge
6 Lee & Chang
7 Al-Adwan
8 Wang
9 Sanova
10 Bankar
11 Hoffman
12 Liu
13 Alt
14 Yoo

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

در زمینه اجرای تکالیف مرتبط با یادگیری دارد (آلت و همکاران، ۲۰۲۳؛ یو[1] و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین نتایج پژوهش بیک و چو[2] (۲۰۲۴) نشان داد که جهت‌گیری هدف با دیدگاه مثبت نسبت به یادگیری الکترونیکی همراه است و بهتر چالش‌های یادگیری الکترونیکی را حل می‌کنند (بیک و چو[3]، ۲۰۲۴). از طرف دیگر هم جهت‌گیری هدف و هم یادگیری خودراهبر با نوعی تاب‌آوری در برابر چالش‌های تحصیلی همراه است به گونه‌ای که این افراد اساسا بهتر می‌توانند مشکلات تحصیلی و یادگیری را حل و فصل کنند (لیو و همکاران، ۲۰۲۳).

تاب‌آوری به عنوان ظرفیت انسان برای فائق آمدن یا سازگاری با موقعیتهای دشوار زندگی تعریف می‌شود (آگاسیستی و لونگوباردی[4]، ۲۰۱۷). دانشجویان با تاب‌آوری بالا معمولا زودتر با شرایط یادگیری سازگار می‌شوند و کم‌تر رفتارهای اجتنابی و تکانشی از خود در برابر یادگیری بروز می‌دهند. محیط‌های جدید برای این افراد نه به عنوان یک تهدید بلکه به عنوان یک چالش و فرصتی جدید برای دست‌یابی به منابع اطلاعاتی نو تلقی می‌شود (شنگیاو[5] و همکاران، ۲۰۲۴). براساس دیدگاه مدل‌های مرتبط با یادگیری الکترونیکی اساسا این نوع یادگیری با چالش‌های گوناگونی همراه است که غلبه بر این چالش‌ها نیازمند تاب‌آوری مطلوبی است (سوارز-آلوارز و همکاران، ۲۰۲۲). به گونه‌ای که دانشجویان با تاب‌آوری بالا علی‌رغم شرایط دشواری که در زمینه یادگیری الکترونیکی به وجود می‌آید، تسلط بیش‌تری بر مطالب آموزشی پیدا می‌کنند و موفقیت تحصیلی این افراد بیش از افراد با تاب‌آوری تحصیلی پایین است (سانداخ و همکاران، ۲۰۲۳). از این‌رو داشتن تاب‌آوری تحصیلی سازگارانه یکی از مهم‌ترین عوامل مرتبط با یادگیری الکترونیکی بهینه است. همچنین از آن‌جایی که جهت‌گیری هدفمند و یادگیری خودراهبر با انگیزه درونی همراه است افراد معمولا در برابر مشکلات و چالش‌های یادگیری تاب‌آوری بیش‌تری از خود بروز می‌دهند که این تاب‌آوری با بهبود کیفیت یادگیری نیز همراه است (شنگیاو و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین این‌گونه می‌توان فرض کرد که تاب‌آوری در رابطه بین یادگیری الکترونیکی، جهت‌گیری هدف و یادگیری خودراهبر نقش میانجی دارد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند در یکپارچه‌سازی مداخلات متمرکز بر جهت‌گیری هدف، دیدگاه‌های مرتبط با یادگیری خودراهبر (آلت و همکاران، ۲۰۲۳) و تاب‌آوری (وانگ و پترسون[6]، ۲۰۲۵) مفید باشد و به بهبود و افزایش نگرش یادگیری الکترونیکی کمک کند. همچنین، از آن‌جایی که امروزه بخش عمده‌ای از یادگیری از طریق منابع مرتبط با فناوری به دست می‌آید و طبق دیدگاه الاتر و همکاران (۲۰۲۴) نگرش افراد نسبت به یادگیری الکترونیکی تحت تاثیر عوامل روانشناختی گوناگونی است و برای بهبود این نگرش توجه به این سازه‌ها از اهمیت کاربردی بالایی برخوردار است. از این‌رو هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین جهت‌گیری هدفمند، یادگیری خودراهبر و نگرش به یادگیری الکترونیکی با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان بود.

روش

پژوهش حاضر توصیفی_همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت در دسترس بود و شامل دانشجویان دانشگاه تهران مرکز بودند. حداقل حجم نمونه برای مدل‌یابی معادلات ساختاری شامل ۲۰۰ نفر می‌شود (کلاین[7]، ۲۰۲۳). با در نظر گرفتن احتمال ریزش شرکت‌کننده‌ها حجم نمونه به ۲۵۹ نفر افزایش یافت. اما به دلیل تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها ۹ نفر از تحلیل کنار گذاشته شدند و تعداد حجم نمونه به ۲۵۰ نفر کاهش یافت. شرکت‌کنندگان به شکل مداد-کاغذی پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. معیارهای ورود برای این پژوهش شامل دانشجو بودن، سن بالای ۱۸ سال، تمایل و تکمیل فرم رضایت آگاهانه، علاقمندی برای شرکت در پژوهش، عدم سوء مصرف مواد، عدم دریافت مداخله رواندرمانی در طی شش ماه اخیر، عدم سابقه اختلالات روانپزشکی و مصرف داروهای روانپزشکی براساس منابع خودگزارشی شرکت‌کننده‌ها در سوالات مربوط به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بود. معیارهای خروج شامل تکمیل ناقص پرسشنامه بود. از جمله ملاحظات اخلاقی در این پژوهش شامل محرمانه بودن اطلاعات شرکت‌کنندگان، اختیاری بودن برای شرکت در

1 Yoo
11 Beik & Cho
11 Beik & Cho
4 Agasisti & Longobardi
5 Shengyao
6 Wang & Patterson
7 Kline

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

پژوهش و تکمیل فرم رضایت آگاهانه بود. پیش از شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه اطلاعات لازم در طرح پژوهش به آن‌ها داده شد. پس از پایان پژوهش با حفظ محرمانگی و اطلاعات شخصی، شرکت‌کنندگان از نتایج پژوهش آگاه شدند. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات خارج از چارچوب مطالعه اخذ نخواهد شد. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و با روش بوت استروپ در نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۵ و Amos نسخه ۲۴ تحلیل شد.

ابزار سنجش

سیاهه تاب‌آوری تحصیلی[1] (ARI): این سیاهه توسط ساموئلز[2] (۲۰۰۴) طراحی شده است که شامل ۲۹ گویه و دارای سه عامل با عنوان عامل مهارت ارتباطی، آینده محوری و مسئله محوری است. هر سوال در یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملا مخالفم (۱) تا کاملا موافقم (۵) درجه بندی می‌شود. کم‌ترین نمره در این پرسشنامه ۲۹ و بیش‌ترین ۱۴۵ است نمرات بالاتر نشان دهنده تاب‌آوری بیش‌تر است. میزان پایایی این سیاهه به روش آلفای کرونباخ و روایی همگرای آن با پرسشنامه پیشرفت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۰/۴۱ گزارش شده است (ساموئلز، ۲۰۰۴). این سیاهه در ایران توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) اعتباریابی شده و میزان پایایی سیاهه به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل، مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگری به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۷۹، ۰/۷۵ و ۰/۷۸ به دست آمده است. همچنین میزان روایی همگرای آن با پرسشنامه بهزیستی ذهنی برای نمره کل، مهارت ارتباطی، آینده محوری و مسئله محوری به ترتیب برابر با ۰/۴۷، ۰/۳۵، ۰/۴۱ و ۰/۳۸ به دست آمده است (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). میزان آلفای کرونباخ برای نمره کل، مهارت ارتباطی، آینده محوری و مسئله محوری در پژوهش حاضر به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۴، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه جهت گیری هدف[3] (AGQ): این پرسشنامه توسط الیوت و مک گریگور[4] (۲۰۰۱) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه و شامل ۴ مولفه (تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عمل گرایشی و عمل اجتنابی) است و با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملا نادرست درست (۱) تا کاملا درست (۷) هدف پیشرفت را می‌سنجد. هر خرده مقیاس شامل سه ماده است. نمره کل هر خرده مقیاس از طریق جمع کردن ماده‌ها به دست می‌آید که بین ۳ تا ۲۱ متغیر است. کم‌ترین نمره کل در این پرسشنامه ۱۲ و بیش‌ترین ۸۴ است. نمره بالاتر نشان دهنده جهت‌گیری هدفمند مناسب‌تر و دقیق‌تر است. پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عمل گرایشی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۷۱، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ به دست آمده است. میزان روایی همگرای آن با پرسشنامه پیشرفت تحصیلی برای کل مقیاس، تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عمل گرایشی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۴۲، ۰/۵۰، ۰/۳۹ و ۰/۴۴ گزارش شده است (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱). این پرسشنامه در ایران توسط ربانی و یوسفی (۱۳۹۸) اعتباریابی شده است. پایایی آن به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عمل گرایشی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۲، ۰/۷۶، ۰/۷۴ و ۰/۷۸ گزارش شده است و روایی همگرای آن با پرسشنامه نگرش تحصیلی برای کل مقیاس، اهداف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عمل گرایشی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۳۹، ۰/۵۱، ۰/۳۵، ۰/۴۲ و ۰/۴۰ به دست آمده است (ربانی و یوسفی، ۱۳۹۸). میزان آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس، اهداف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عمل گرایشی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ به دست آمد.

مقیاس یادگیری خودراهبر[5] (SDLS): برای سنجش یادگیری خودراهبر از مقیاس فیشر[6] و همکاران (۲۰۱۳) استفاده شد. این ابزار دارای ۴۱ گویه است و بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت: کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می‌شود. ابزار مذکور شامل سه زیر مقیاس خود مدیریتی، خودکنترلی و انگیزش است. کم‌ترین نمره در این پرسشنامه ۴۱ و بیش‌ترین ۲۰۴ است که نمرات بالاتر نشان دهنده یادگیری خودراهبر بیش‌تر است. پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خود کنترلی و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ به دست آمده است. روایی همگرای آن با پرسشنامه انگیزش تحصیلی برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خود کنترلی و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۳۹، ۰/۴۴، ۰/۴۱ و ۰/۳۵ به دست آمده است (فیشر و همکاران، ۲۰۱۳). در ایران قاسمی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خود کنترلی و انگیزش

1 Academic Resilience Inventory
2 Samuels & Woo
3 Achievement Goal Orientation
4 Elliot & McGregor
5 Self-Directed Learning Scale
6 Fisher

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۸۱، ۰/۷۲ و ۰/۷۶ به دست آمده است. روایی همگرای آن با پرسشنامه انگیزش تحصیلی نیز برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خود کنترلی و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۳۷، ۰/۴۱، ۰/۳۵ و ۰/۴۲ به دست آمده است (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خود کنترلی و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۷۶ و ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس نگرش به یادگیری الکترونیکی[1] (AES): این مقیاس توسط حبیبی و خدایاری شوطی (۱۳۹۴) و به قصد تمرکز بر عواملی که نگرش یادگیرندگان به یادگیری الکترونیکی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، ساخته و اعتباریابی شده است. مقیاس نگرش به یادگیری الکترونیکی دارای ۱۵ سؤال و سه خرده مقیاس درک فواید، سهولت کاربرد و نگرش نسبت به استفاده است و سهم هر خرده مقیاس ۵ سؤال است و از طریق طیف لیکرت ۵ نمره‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. کم‌ترین نمره در این پرسشنامه ۱۵ و بیش‌ترین ۷۵ است که نمرات بالاتر نشان دهنده نگرش مثبت‌تر به یادگیری الکترونیکی است. میزان پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، درک فواید، سهولت کاربرد و نگرش نسبت به استفاده به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۷۲، ۰/۷۷ و ۰/۷۳ به دست آمد. روایی همگرای آن با پرسشنامه خودکارامدی تحصیلی برای مقیاس کل، درک فواید، درک کاربرد و نگرش نسبت به استفاده به ترتیب برابر با ۰/۴۵، ۰/۳۴، ۰/۴۱ و ۰/۳۶ به دست آمده است (حبیبی و خدایاری شوطی، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس کل، درک فواید، درک کاربرد و نگرش نسبت به استفاده به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۱، ۰/۷۲ و ۰/۸۰ به دست آمد.

یافته ها

نمونه شامل ۲۵۰ نفر بود. میانگین سنی و انحراف معیار شرکت‌کنندگان برابر با ۳/۷±۲۲/۰۳ سال بود. از این تعداد ۱۸۳ کارشناسی (۰/۷۳) و ۶۷ نفر کارشناسی ارشد (۰/۲۷) بودند. از نظر تاهل ۱۰۹ نفر متاهل (۰/۴۴) و ۱۴۱ نفر مجرد (۰/۵۶) بودند. از نظر جنسیت ۱۹۱ نفر آن‌ها زن (۰/۷۶) و ۵۹ نفر مرد (۰/۲۳) بودند. همچنین همبستگی و ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. نتایج همبستگی و ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
خودمدیریتی													
خودکنترلی	۰/۵۶**												
انگیزش	۰/۵۵**	۰/۴۸**											
تسلط گرایشی	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۷										
تسلط اجتنابی	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۶۱**									
عمل گرایشی	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۵۵**	۰/۴۹**								
عمل اجتنابی	۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۵۷**	۰/۴۹**	۰/۵۲**							
مهارت ارتباط	۰/۳۶**	۰/۳۲**	۰/۲۶**	۰/۳۹**	۰/۳۴**	۰/۲۸**	۰/۳۱**						
آینده محوری	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۲۸**	۰/۳۲**	۰/۲۳**	۰/۱۹**	۰/۲۷**	۰/۶۰**					
مسئله محوری	۰/۲۷**	۰/۲۸**	۰/۲۲**	۰/۳۵**	۰/۲۸**	۰/۱۹**	۰/۳۲**	۰/۵۶**	۰/۵۸**				
درک فواید	۰/۴۲**	۰/۳۶**	۰/۳۶**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۱۹**	۰/۳۰**	۰/۴۵**	۰/۴۱**	۰/۴۲**			
درک کاربرد	۰/۴۱**	۰/۴۰**	۰/۳۳**	۰/۳۴**	۰/۲۳**	۰/۱۳**	۰/۲۸**	۰/۳۸**	۰/۴۳**	۰/۳۸**	۰/۶۲**		
نگرش کاربرد	۰/۳۹**	۰/۳۹**	۰/۳۶**	۰/۳۰**	۰/۲۶**	۰/۱۷**	۰/۲۶**	۰/۴۸**	۰/۴۶**	۰/۳۸**	۰/۶۱**	۰/۶۰**	
میانگین	۶۰/۰۸	۴۱/۹۸	۶۰/۶۸	۱۵/۵۳	۱۴/۷۳	۱۶/۰۹	۱۴/۲۹	۴۷/۸۲	۳۵/۲۹	۱۹/۷۵	۱۹/۷۰	۱۸/۹۶	۱۷/۰۸
انحراف معیار	۸/۷۷	۵/۵۴	۶/۱۱	۳/۷۵	۳/۸۴	۳/۷۸	۴/۴۹	۹/۵۷	۸/۷۱	۵/۱۱	۳/۷۳	۳/۷۲	۲/۷۷
کجی	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۲۰	۰/۰۵	۰/۱۱	-۰/۴۸	-۰/۱۶	۰/۰۵
کشیدگی	۰/۰۲	-۰/۴۸	-۰/۰۱	-۰/۳۵	-۰/۰۷	۰/۰۴	-۰/۶۰	۰/۲۳	-۰/۰۸	۰/۱۵	-۰/۳۲	-۰/۲۱	۰/۰۲

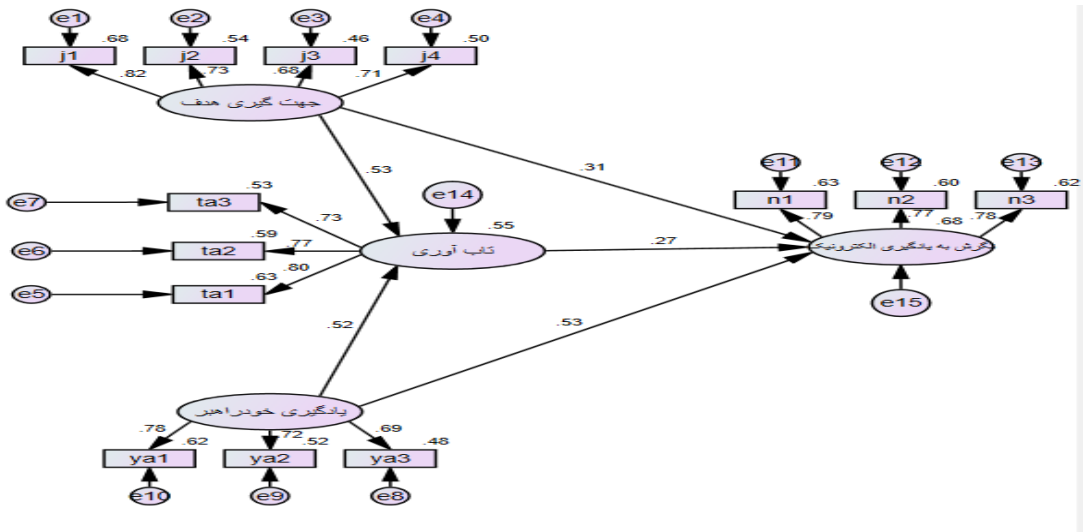
**P<۰/۰۱* P<۰/۰۵

همان‌گونه که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد صرفا بین دو متغیر یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدف همبستگی معناداری وجود نداشت (P>۰/۰۵). اما بین همه متغیرهای دیگر پژوهش همبستگی معناداری وجود داشت (P<۰/۰۱). پیش از تحلیل داده‌ها مفروضه‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش، عدم هم‌خطی بودن و استقلال منابع خطا بررسی شد. همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد میزان چولگی و کشیدگی متغیرها بین ۲- و ۲+ به دست آمد (کلاین، ۲۰۲۳). از این‌رو پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها رعایت شد. پیش‌فرض هم‌خطی

1 Atittudes to E-learning Scale

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

بودن متغیرها نیز رعایت شد. زیرا میزان شاخص آماره تحمل برای همه متغیرها بالاتر از ۰/۱ و میزان شاخص تورم واریانس از ۱۰ کم‌تر بود. برای بررسی پیش‌فرض استقلال منابع خطای متغیرها از شاخص دوربین-واتسون استفاده شد. این پیش‌فرض نیز محقق شد. زیرا مقدار دوربین-واتسون محاسبه شده (۱/۸۹) در بین دو حد بحرانی (۱/۵-۲/۵) قرار داشت. بنابراین استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بلامانع بود. در شکل ۱ مدل فرضی پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهشی

همان‌گونه که شکل ۱ نشان می‌دهد مسیرها و ضرایب استاندارد مربوط به مدل فرضی رابطه جهت‌گیری هدف و یادگیری خود راهبر به عنوان متغیرهای برون‌زا و نگرش به یادگیری الکترونیکی با میانجیگری تاب‌اوری تحصیلی را نشان می‌دهد. همچنین نتایج نشان داد که بین جهت‌گیری هدف با تاب‌آوری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی ارتباط معناداری وجود دارد (P<۰/۰۱). همچنین بین یادگیری خودراهبر با تاب‌آوری و نگرش به یادگیری الکترونیکی ارتباط مستقیم و معناداری وجود دارد (P<۰/۰۱). از طرفی تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین جهت‌گیری هدف و یادگیری خودراهبر با نگرش به یادگیری الکترونیکی نقش مانجی معناداری داشت (P<۰/۰۱) که در جدول ۳ و ۴ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج بتای استاندارد مستقیم متغیرهای پژوهش

متغیر برون‌زا	متغیر درون‌زا	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	.S.E	C.R.	P
جهت‌گیری هدفمند	← نگرش به یادگیری الکترونیکی	۰/۳۸	۰/۳۱	۰/۰۸	۳/۷۴	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدفمند	← تاب‌آوری	۰/۷۶	۰/۵۳	۰/۱۷	۷/۴۵	۰/۰۰۱
یادگیری خودراهبر	← نگرش به یادگیری الکترونیکی	۰/۸۱	۰/۵۲	۰/۰۶	۵/۲۵	۰/۰۰۱
یادگیری خودراهبر	← تاب‌آوری	۰/۷۴	۰/۵۳	۰/۱۴	۶/۶۹	۰/۰۰۱
تاب‌آوری	← نگرش به یادگیری الکترونیکی	۰/۴۳	۰/۲۷	۰/۰۴	۲/۵۴	۰/۰۱

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد میزان رابطه مستقیم جهت‌گیری هدفمند با تاب‌آوری و نگرش به یادگیری الکترونیکی به ترتیب برابر با ۰/۵۳ و ۰/۳۱ بود که از لحاظ آماری معنادار بود (P<۰/۰۱). رابطه مستقیم یادگیری خودراهبر با تاب‌آوری و نگرش به یادگیری الکترونیکی به ترتیب برابر با ۰/۵۲ و ۰/۵۳ بود که از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۱). همچنین رابطه مستقیم تاب‌آوری با نگرش به یادگیری الکترونیکی برابر با ۰/۲۷ به دست آمد که این رابطه معنادار بود (P<۰/۰۱). نتایج ضریب استاندارد غیرمستقیم در جدول ۳ نشان داده شده است. در ادامه در جدول ۴. نتایج روابط غیرمستقیم متغیرهای جهت‌گیری هدفمند و یادگیری خودراهبر به عنوان متغیرهای برون‌زا و نگرش به یادگیری الکترونیکی به عنوان متغیر درون‌زا با میانجیگری تاب‌آوری ارائه شده است.

جدل ۴. نتایج روابط غیرمستقیم

متغیر برون‌زا	میانجی	متغیر درون‌زا		B	حد بالای بوت استروپ	حد پایین بوت استروپ	P
جهت‌گیری هدفمند	تاب‌آوری	نگرش به الکترونیکی	یادگیری	۰/۱۴	۰/۲۳	۰/۰۹	۰/۰۱
یادگیری خودراهبر	تاب‌آوری	نگرش به الکترونیکی	یادگیری	۰/۱۳	۰/۲۱	۰/۰۸	۰/۰۱

همان‌گونه که نتایج جدول ۴. نشان می‌دهد رابطه غیر مستقیم جهت‌گیری هدفمند و یادگیری خودراهبر با نقش میانجی تاب‌آوری با نگرش به یادگیری الکترونیکی به ترتیب برابر با ۰/۱۴ و ۰/۱۳ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱). به این معنا که افزایش یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدفمند با افزایش تاب‌آوری و نگرش یادگیری الکترونیکی همراه است و همچنین استفاده بیش‌تر از تاب‌آوری سبب افزایش و بهبود نگرش یادگیری الکترونیکی می‌شود.

جدول ۵. شاخص‌های برازندگی مدل

شاخص برازش	X^2/DF	Df	RMSEA	GFI	AGFI	IFI	CFI	TLI	RFI	P
مدل	۱/۰۶	۶۰	۰/۰۱۶	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۴	۰/۰۳
ارزش قابل قبول	<۳		<۰/۰۸	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	

شاخص‌های برازش جدول شماره ۵ نشان دهنده برازش مطلوب مدل نهایی پژوهش است. شاخص تناسب مقایسه‌ای (CFI) نشان دهنده برازش مدل نسبت به استقلال است که میزان بالاتر از ۰/۹۰ بیانگر برازش مدل است. با توجه به میزان ۰/۹۹ که در پژوهش حاضر به دست آمد می‌توان گفت که مدل دارای برازش است. شاخص تاکر-لوئیس (TLI) مشابه شاخص CFI است اما پیچیدگی مدل را مدنظر قرار می‌دهد که میزان آن در پژوهش حاضر برابر با ۰/۹۹ بود و نشان دهنده برازش مدل است. شاخص AGFI نیکویی برازش تعدیل شده نسبت به واریانس محاسبه شده توسط کوواریانس تخمینی جمعیت است که میزان آن در پزوهش حاضر ۰/۹۴ به دست آمد و بیانگر برازش مدل است. شاخص تناسب افزایشی (IFI) شاخص تناسب هنجار (NFI) را برای اندازه نمونه و درجات آزادی تنظیم می‌کند. میزان بیش از ۰/۹۰ در این شاخص تناسب خوبی است که با توجه به میزان ۰/۹۹ که در این مدل به دست آمده نشان دهنده برازش مدل است. شاخص ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) یک شاخص تعدیل شده با صرفه‌جویی است. مقدار این شاخص چنانچه کم‌تر از ۰/۰۸ باشد نشان دهنده برازش مدل است و در این مدل میزان آن ۰/۰۱۶ محاسبه شد که بیانگر برازش مدل است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین جهت‌گیری هدفمند، یادگیری خودراهبر و نگرش به یادگیری الکترونیکی با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی رابطه معناداری با نگرش به یادگیری الکترونیکی در دانشجویان دارد. این یافته با پژوهش جی (۲۰۲۵)، الاتر و همکاران (۲۰۲۴) آگاسیستی و لونگوباردی (۲۰۱۷) و شنگیاو و

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

همکاران (۲۰۲۴) همسو است. این یافته را براساس دیدگاه جی (۲۰۲۵) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که اساسا تاب‌آوری تحصیلی بیانگر میزان ظرفیت افراد جهت غلبه بر مشکلات حاد و مزمنی است در فرایند تحصیلی به وجود می‌آید. دانشجویان با تاب‌آوری تحصیلی بالا چالش‌های دانشگاهی در مسیر یادگیری را نه به عنوان یک خطر بلکه به عنوان مسیری برای یادگیری جدید در نظر می‌گیرند. از این‌رو به جای راه‌کارهایی از جمله اجتناب، تلاش می‌کنند با موقعیت جدید سازگاری شوند. همچنین یادگیرندگان با تاب‌آوری تحصیلی بالا معمولا اشتیاق بالایی نسبت به یادگیری دارند و کنجکاوی برای یادگیری مطالب نو باعث می‌شود که دشواری‌های یادگیری و مواجهه شدن با شرایط جدید را زودتر بپذیرند. از این‌رو دیدگاه‌ها آن‌ها نسبت به یادگیری الکترونیکی زودتر تعدیل می‌شود (جی، ۲۰۲۵).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که یادگیری خودراهبر با نگرش به یادگیری الکترونیکی رابطه معناداری دارد. این یافته با نتایج لی و چانگ (۲۰۲۵)، بانکر (۲۰۲۱)، جونیان و اسریارانراسومی (۲۰۲۴) و ال-عدوان و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. این یافته را براساس دیدگاه لی و چانگ (۲۰۲۵) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که اساسا یادگیری خودراهبر با افزایش انگیزه و میل به استقلال برای یادگیری همراه است. از این‌رو فرد در شرایط یادگیری مطالب آموزشی از جمله یادگیری الکترونیکی، فارغ از هرگونه دشواری مسائل و چالش‌ها را به شکل سازگارانه‌ای مدیریت می‌کند. برای این افراد موقعیت‌های جدید یادگیری به عنوان روشی نو برای فهم و درک مطالب تلقی می‌شود که این موضوع با نوعی گشودگی و پذیرایی به یادگیری همراه است. همچنین از دیدگاه بانکر (۲۰۲۱) یادگیری مطالب آموزشی به شکل الکترونیکی نیازمند نوعی خوداتکایی و پشتکار یادگیرنده است. از طرف دیگر یادگیری خودراهبر به دانشجویان این امکان را می‌دهد که به طور مستقل و با کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری و اهداف آموزشی تسلط یابند. این توانایی در شرایط یادگیری الکترونیکی به آن‌ها اجازه می‌دهد تا با چالش‌ها و موانع موجود در یادگیری الکترونیکی مقابله کنند و در نتیجه، نگرش مثبت‌تری نسبت به این نوع یادگیری پیدا کنند (ال-عدوان و همکاران، ۲۰۲۲).

همچنین، یکی دیگر از یافته‌های پژوهش مشان داد که جهت‌گیری هدفمند با بهبود نگرش یادگیری الکترونیکی در دانشجویان همراه است. این یافته با نتایج بیک و چو (۲۰۲۴)، یو و کیم (۲۰۲۴) و آلت و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. این یافته را براساس پژوهش بیک و چو (۲۰۲۴) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که اساسا یادگیری الکترونیکی به دلیل ماهیت غیرحضوری ممکن است با ابهام و سردرگمی همراه باشد. از طرف دیگر افراد با جهت‌گیری هدفمند به جای این‌که بر مشکلات فرایند یادگیری تمرکز داشته باشد بر محتوای یادگیری و اشتیاق به یادگیری تمرکز دارند. آن‌چه که برای آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است محتوای یادگیری است نه مشکلات فرایند یادگیری که در جریان آموزش به وجود می‌آید. آن‌ها مشکلات یادگیری الکترونیکی را موقت می‌دانند که با گذر زمان و کسب تجربه کاهش می‌یابد. از این‌رو نسبت به یادگیری الکترونیکی نگرش سازنده و مثبتی دارند که براآن‌ها فرصت یادگیری مطالب نو را فراهم می‌کند. همچنین براساس مطالعه یو و کیم (۲۰۲۴) جهت‌گیری هدفمند با افزایش احساس خودکارامدی معمولا اضطراب یادگیری در محیط الکترونیکی را در یادگیرندگان کاهش می‌دهد. این کاهش اضطراب با افزایش احساس تسلط در فرایند یادگیری و در نتیجه بهبود دیدگاه فرد نسبت به یادگیری الکترونیکی همراه است. همچنین افزایش انگیزه برای دست‌یابی به اهداف یادگیری معمولا با افزایش دقت و صرف زمان بیش‌تر برای یادگیری در محیط الکترونیکی همراه است که خود این موضوعات به مرور منجر به بهبود نگرش فرد نسبت به یادگیری الکترونیکی می‌شود (بیک و چو، ۲۰۲۴).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که یادگیری خودراهبر با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی به شکل معناداری با نگرش به یادگیری الکترونیکی رابطه دارد. این یافته با نتایج جونیان و اسریارانراسومی (۲۰۲۴)، وانگ و همکاران (۲۰۲۴)، جی (۲۰۲۵) و اویسی و نصرتی‌نیا (۲۰۲۰) همسو بود. این یافته را براساس نتایج مطالعه وانگ و همکاران (۲۰۲۴) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که یادگیری خودراهبر عوامل شناختی، رفتاری، هیجانی و حتی اجتماعی فرد در موقعیت‌های گوناگون را در بر می‌گیرد و شامل برنامه‌ریزی، نظارت، تصحیح نوشتن، راهبردهای شناختی-هیجانی و خودآگاهی است. از طرفی این اتکای به توانایی و اعتماد به نفس معمولا با افزایش بردباری و تاب‌آوری در مسیر یادگیری همراه است، از این رو نگرش فرد به یادگیری موضوعات جدید و روش‌های یادگیری نوین نه به عنوان یک تهدید بلکه به عنوان فرایندی برای افزایش آگاهی و دانش همراه است. همچنین مطابق یافته‌های جونیان و اسریارانراسومی (۲۰۲۴) یادگیری خود راهبر می‌تواند به تقویت مهارت‌های خودتنظیمی در دانشجویان کمک کند. این مهارت‌ها، شامل برنامه‌ریزی، تنظیم اهداف و پیگیری پیشرفت که برای تقویت تاب‌آوری تحصیلی ضروری هستند. دانشجویانی که به‌طور فعال و مستقل یاد می‌گیرند، به‌طور طبیعی در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، توانایی بیشتری برای یافتن راه‌حل‌های مؤثر خواهند داشت. این توانایی در خودتنظیمی، به‌عنوان یک ویژگی تاب‌آوری، به ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری الکترونیکی کمک می‌کند (جونیان و اسریارانراسومی، ۲۰۲۴).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

در نهایت یافته‌های پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدفمند با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی به شکل معناداری با نگرش به یادگیری الکترونیکی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بیک و چو (۲۰۲۴)، یو و همکاران (۲۰۲۴) و آلت و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. این یافته را براساس نتایج بیک و چو (۲۰۲۴) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که اساسا تاب‌آوری دارای دو بعد بسیار مهم از جمله داشتن نگرش مساله‌محور و دیگری نگرش مثبت است که یک مولفه انگیزشی-هیجانی است و نقش مهمی در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد. از طرف دیگر داشتن انگیزه لازم که یکی از مهم‌ترین موضوعات محوری رویکرد جهت‌گیری هدف و مداخلات مبتنی بر این رویکرد است باعث می‌شود که فرد نگرانی از شکست را کنار بگذارد و حتی با وقوع شکست به دلیل داشتن هدف و انگیزه تلاش کند که در برابر چالش‌ها از خود تاب‌آوری نشان دهد. از طرف دیگر این افزایش انگیزه و تاب‌آوری منجر به بهبود نگرش یادگیری الکترونیکی می‌شود (پیک و چو، ۲۰۲۴). همچنین مطابق مطالعه یو و همکاران (۲۰۲۴)، جهت‌گیری هدفمند اساسا با نوعی آینده‌نگری مثبت در زمینه یادگیری همراه است، از این‌رو مواجهه با تکالیف آینده نه به عنوان منبعی از اضطراب بلکه به عنوان چالشی برای یادگیری تلقی می‌شود که حتی در شرایط ناکامی فرد با تاب‌آوری سعی در حل آن دارد. درنتیجه این تاب‌آوری تحصیلی با افزایش انگیزه و بهبود نگرش یادگیرنده نسبت به یادگیری همراه است (بیک و چو، ۲۰۲۴).

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان داد که یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدفمند به شکل مستقیم، ارتباط معناداری با یادگیری الکترونیکی در دانشجویان دارد. همچنین تاب‌آوری تحصیلی نقش میانجی معناداری در ارتباط بین جهت‌گیری هدف و یادگیری خودراهبر با یادگیری الکترونیکی ایفا می‌کند. به عبارت دقیق‌تر تاب‌آوری تحصیلی نقش واسطه‌ای جزئی در این رابطه ایفا می‌کند و توانسته بخشی از واریانس مشترک بین یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدف با یادگیری الکترونیکی را تبیین نماید.

باوجود یافته‌های بالا پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که هنگام تعمیم یافته‌ها بهتر است پژوهشگران به آن توجه داشته باشند از جمله این‌که نمونه این پژوهش صرفا شامل دانشجویانی بود که به شکل درسترس انتخاب شده بودند. در بخش ویژگی‌های جمعیت-شناختی برای تشخیص سوء مصرف مواد و پیشینه اختلالات روانپزشکی از منابع خودگزارشی استفاده شد که نسبت به مصاحبه بالینی و دیگر روش‌های تشخیصی روشی دقیق نیست. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای خودگزارشی استفاده شد که موجب سوگیری ناخواسته در نتایج پژوهش می‌شود. در این پژوهش تاب‌آوری تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است در صورتی‌که مولفه‌های دیگر در این پژوهش در نظر گرفته نشده است. در آخر این‌که پژوهش حاضر به شکل مقطعی انجام گرفت که نمی‌توان استنباط‌های علی دقیق در مورد آن داشت. از این‌رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به بررسی طولی، استفاده از نمونه‌گیری تصادفی، در نظر گرفتن دیگر مولفه‌های روانشناختی و جمعیت‌های دیگر بپردازند. همچنین برای تشخیص مشکلات سوء مصرف مواد و اختلالات روانپزشکی از روش‌های دقیق‌تری از جمله مصاحبه بالینی استفاده شود.

منابع

حبیبی، ح؛ و خدایاری شوطی، س. (۱۳۹۴). ارتباط سواد اطلاعاتی و دسترسی به امکانات با نگرش به یادگیری الکترونیکی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲)، ۱-۸. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3558-fa.html

ربانی، ز؛ و یوسفی، ف. (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه گری جهت گیری هدف در رابطه ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶۳(۴)، ۴۹-۸۰. https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1576

سلطانی‌نژاد، م؛ آسیابی، م؛ و ادهمی، ب. (۱۳۹۲). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵(۵)، ۱۶-۳۴. https://journals.atu.ac.ir/article_267.html

قاسمی، غ؛ یوسفی، ع؛ یارمحمدیان، م؛ و گردان شکن، م. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس یادگیری خودراهبر در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *ویژه‌نامه توسعه آموزش*. ۱۱(۹)، ۱۰۳۰-۱۰۳۹. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1716-fa.html

Agasisti, T., & Longobardi, S. (2017). Equality of educational opportunities, schools' characteristics and resilient students: An empirical study of EU-15 countries using OECD-PISA 2009 data. *Social Indicators Research, 134*(3), 917-953. https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5

Al-Adwan, A. S., Nofal, M., Akram, H., Albelbisi, N. A., & Al-Okaily, M. (2022). Towards a Sustainable Adoption of E-Learning Systems: The Role of Self-Directed Learning. *Journal of Information Technology Education: Research, 21*(3), 37-43. https://doi.org/10.28945/4980

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]

[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]

Alt, D., Weinberger, A., Heinrichs, K., & Naamati-Schneider, L. (2023). The role of goal orientations and learning approaches in explaining digital concept mapping utilization in problem-based learning. *Current Psychology, 42*(17), 14175-14190. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02613-7

Bankar, M. A. (2021). Self Directed Learning Behaviour-Impact of E-Learning Activity on Students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research, 15*(1). 15-23. https://doi.org/10.7860/JCDR/2021/46274.14419

Beik, A., & Cho, Y. (2024). Effects of goal orientation on online learning: A meta-analysis of differences in Korea and US. *Current Psychology, 43*(2), 1496-1506. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04389-4

Elattar, N. F., Zaki, H. N., & Barakat, M. M. (2024). Effect of Online Learning on Psychological Wellbeing, Academic Resilience, and self-efficacy of students during COVID-19 pandemic. *Zagazig Nursing Journal, 20*(1), 314-331. https://www.scienceopen.com/document?vid=b6e9946f-4537-41df-978a-10f30c7743ac

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology, 80*(3), 501. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501

Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today, 21*(7), 516-525. https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589

Ge, D. (2025). Resilience and online learning emotional engagement among college students in the digital age: a perspective based on self-regulated learning theory. *BMC psychology, 13*(1), 326. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02631-1

Hoffman, R. L., Hudak-Rosander, C., Datta, J., Morris, J. B., & Kelz, R. R. (2014). Goal orientation in surgical residents: a study of the motivation behind learning. *Journal of Surgical Research, 190*(2), 451-456. https://doi.org/10.1016/j.jss.2014.01.005

JUNYAN, H., & Sriarunrasmee, J. (2024). *THE DEVELOPMENT OF A BLENDED LEARNING MODEL USING THE PRODUCTION-ORIENTED APPROACH TO IMPROVE THE SELF-DIRECTED LEARNING ABILITY OF FACULTY OF CHINESE LANGUAGE AND LITERATURE UNDERGRADUATE STUDENTS IN CHINA.* Srinakharinwirot University. https://doi.org/10.52783/tjjpt.v45.i02.5993

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*: Guilford publications.

Lee, D.-C., & Chang, C.-Y. (2025). Evaluating self-directed learning competencies in digital learning environments: A meta-analysis. *Education and Information Technologies, 30*(6), 6847-6868. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13083

Liu, Q., Du, X., & Lu, H. (2023). Teacher support and learning engagement of EFL learners: The mediating role of self-efficacy and achievement goal orientation. *Current Psychology, 42*(4), 2619-2635. https://doi.org/10.1007/s12144-022-04043-5

Oveisi, M., Nosratinia, Mania. (2019). The Relationship among EFL Learners' Self-Directed Learning, Resilience, and Willingness to Communicate. *Journal of Language and Translation, 9*(4), 77-91. https://doi.org/20.1001.1.20088590.2019.9 .4.6.0

Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience. The University of Texas at Arlington.

Sanova, A., Bakar, A., Afrida, A., Kurniawan, D. A., & Aldila, F. T. (2022). Digital literacy on the use of e-module towards students' self-directed learning on learning process and outcomes evaluation cources. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia), 11*(1), 154-164. https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v11i1.36509

Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style. *Scientific reports, 14*(1), 55-71. https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7

Sondakh, J. J., Asaloei, S. I., & Werang, B. R. (2023). Student behavioural intentions to use eLearning system in Indonesian higher education during the COVID-19 pandemic: A structural equation model. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 20*(5), 1-22. https://doi.org/10.53761/1.20.5.08

Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., García-Crespo, F. J., & Muñiz, J. (2022). El uso de las nuevas tecnologías en las evaluaciones educativas: La lectura en un mundo digital. *Papeles del Psicólogo, 43*(1), 36-47. https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol.2986

Wang, J., Zhou, H., Chen, S., Tong, H., & Yang, Y. (2024). How teachers support secondary school students to become self-regulated learners in technology-enhanced language learning. *System, 12*(3), 1033-41. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103313

Wang, H., & Patterson, M. M. (2025). Academic resilience in learning English as a foreign language: Relations to classroom climate and beliefs about language learning. *Studies in Educational Evaluation, 87*(5), 35-47. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101517

Yoo, S. J., Kim, S., & Seo, Y. K. (2024). The effect of Korean students' goal orientations on engagement in synchronous online classes *Research Handbook on Student Engagement in Higher Education. 11*(3), 365-379. https://doi.org/10.4337/9781035314294.00036

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]

[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.135]