



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال دوازدهم - شماره ۴۷ - پاییز ۱۳۹۸
ص. ص. ۱۵۸-۱۴۱

رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی‌گرانه نیازهای روانشناختی پایه

حسنعلی ویسکرمی^۱، فضل‌الله میردریکوند^۲، سمیرا قره‌ویسی^۳، مجید سلیمانی^{۴*}

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۱۶
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۱۰

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی نیازهای روانشناختی پایه در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود که با روش تصادفی چندمرحله‌ای تعداد ۳۶۴ دانش‌آموز وارد نمونه شدند. ابزار پژوهش حاضر خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و نیازهای روانشناختی پایه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری AMOS-22 استفاده شد. نتایج نشان داد، خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت دارد و بر آن تأثیر می‌گذارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی با نیازهای روانشناختی پایه رابطه مثبت دارد و بر آن تأثیر می‌گذارد. یافته دیگر نشان داد، نیازهای روانشناختی پایه با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت دارد و بر آن تأثیر می‌گذارد. یافته نهایی نشان داد، نیازهای روانشناختی پایه در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، نقش میانجی دارد. آموزش خودکارآمدی و توجه به نیازهای روانشناختی پایه دانش‌آموزان بر سرزندگی تحصیلی آنها تأثیرگذار خواهد بود. بنابراین انتظار می‌رود والدین دانش‌آموزان و معلمان آنها شرایطی را فراهم آورند تا نیازهای روانشناختی پایه و نگرش مثبت درباره توانایی انجام موفقیت آمیز یک فعالیت در آنها تقویت شود. در این صورت دانش‌آموزان در رویارویی با چالش‌های تحصیلی، راه‌حل‌های مؤثر و سازگارانه‌ای را انتخاب خواهند کرد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، نیازهای روانشناختی پایه

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه روانشناسی، خرم‌آباد، ایران.
۲. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه روانشناسی، خرم‌آباد، ایران.
۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه روانشناسی، خرم‌آباد، ایران.
۴. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه روانشناسی، خرم‌آباد، ایران.

* نویسنده مسئول: soleymani.ma@fa.lu.ac.ir

On the relationship of academic self-efficacy with academic buoyancy: the mediating role of basic psychological needs

Hassanali Vayskarami, Fazlollah Mir Darikvand, Samira Ghara Veysi, Majid Solaymani

Data of receipt: 2019.09.07
Data of acceptance: 2019.12.31

Abstract

The purpose of this study was to investigating the mediating role of basic psychological needs in the relationship between academic self-efficacy and academic buoyancy. It was a descriptive and correlational study and the statistical population included all female high school students in the city of Sanandaj, in the school year of 2018-19. Three hundred thirty-six students were selected using multi-stage random sampling. The instrument were academic self-efficacy, academic buoyancy, and basic psychological needs questionnaires. AMOS-22 statistical software was used for data analysis. The results showed that academic self-efficacy was positively related to and influenced by academic buoyancy. Academic self-efficacy was also positively related to and influenced by basic psychological needs. Moreover, basic psychological needs were positively related to and influenced by academic buoyancy. Finally, basic psychological needs played a mediating role in the relationship between academic self-efficacy and academic buoyancy. Self-efficacy training and attention to the basic psychological needs of students will affect their academic buoyancy. Therefore, it is expected that students' parents and their teachers will provide them with the necessary basic psychological needs and positive attitudes about their ability to successfully perform an activity. Students will then find effective and adaptive solutions to their academic challenges.

Keywords: academic self-efficacy, academic buoyancy, basic psychological needs

مقدمه

با گذشت زمان و رشد و توسعه علم روانشناسی، رویکرد جدیدی به نام روانشناسی مثبت^۱، در اواخر قرن بیستم پدید آمد (سولبرگ، هاپکینز، اماندسن و هلواری^۲، ۲۰۱۲). بر خلاف رویکردهای گذشته که بر اختلالات و آسیب‌ها متمرکز بودند، روانشناسی مثبت بر جنبه‌های مثبت فرد و توانایی‌های وی در سازگاری متمرکز است (سلیگمن، استین، پارک و پترسون^۳، ۲۰۰۵). سرزندگی تحصیلی^۴ یکی از سازه‌هایی است که در حوزه تحصیلی روانشناسی مثبت قرار می‌گیرد (رحیمی و زارعی، ۱۳۹۵) و به تجارب موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در رویارویی با موانع و مشکلات تحصیلی و پشت سر گذاشتن آنها گفته می‌شود (کامرفورد، باتیسون و کورمی^۵، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی راهی ساده و قابل فهم درباره بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (سارا، پال و لیزا^۶، ۲۰۱۳) مارتین و مارش^۷ (۲۰۰۸)، با استفاده از عبارت سرزندگی تحصیلی، به توصیف آن دسته از توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند که توسط آن می‌توانند چالش‌های معمول زندگی تحصیلی خود را حل کنند. آنها عوامل پیشاینده سرزندگی تحصیلی را در سه سطح روانشناختی، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت، و خانواده و همسالان توصیف می‌کنند. موفقیت در سیستم آموزشی نیازمند احساس انرژی و سرزندگی است (داجین، روستاستایل، شاتس، اسمالنبروک و داهمن^۸، ۲۰۱۱) و سرزندگی تحصیلی، تأثیر مثبتی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دارد (فریلیچ و شیچتمن^۹، ۲۰۱۰). در این میان، خودکارآمدی متغیری است که در سطح روانشناختی می‌تواند بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموز تأثیرگذار باشد (باسول^{۱۰}، ۲۰۱۰). در این زمینه دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه، بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبتی گزارش کردند. مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی‌خشاب (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی، بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری را گزارش کردند. رئیسی، دهقانی، جوانمرد، شجاعی و منفرد نعیمیان (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین الگوی روابط خانوادگی و بهزیستی تحصیلی، نشان

1. Positive Psychology
2. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari
3. Seligman, Steen, Park & Peterson
4. Academic buoyancy
5. Comerford, Batteson, & Tormey
6. Sarah, Paul & Lisa
7. Martin and Marsh
8. Duijn, Rosenstiel, Schats, Smalldenbroek & Dahmen
9. Freilich & Shechtman
10. Basol

دادند، خودکارآمدی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. و بهرامی و بدری (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان، بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبتی گزارش کردند. ساریکام^۱ (۲۰۱۵) در پژوهش خود که بر روی نوجوانان ترکیه با عنوان نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین نشاط ذهنی و فرسودگی مدرسه انجام شده بود نشان داد. بین خودکارآمدی با نشاط ذهنی رابطه مثبتی وجود دارد. در پژوهشی دیگر با عنوان رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی، مشخص شد، بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد (صدوقی، ۱۳۹۷). فولادی، کجباغ و قمرانی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، نشان دادند آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد.

خودکارآمدی عامل انگیزشی فعال‌ساز، نیرودهنده، پایدار و جهت‌دهنده رفتار به سوی هدف است (پنتریچ و دگروت^۲، ۱۹۹۰). بندورا^۳ (۱۹۹۷) خودکارآمدی را داوری افراد درباره توانایی‌های خود و سازماندهی رفتارها برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده می‌داند. وی معتقد است خودکارآمدی، عامل اساسی در تبیین رفتارها، کنش‌ها و فعالیت‌های فرد می‌باشد (بندورا، ۱۹۹۱) که نشان‌دهنده باور به انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف در یک سطح خاص است (بندورا و شانک^۴، ۱۹۸۱). در این میان خودکارآمدی تحصیلی^۵ بخشی از خودکارآمدی عمومی است که در آن دانش‌آموز نسبت به شایستگی و توانایی‌های خود در انجام تکالیف تحصیلی و رسیدن به اهداف تحصیلی باور مثبتی دارد (فتسکو و مک کالار^۶، ۲۰۰۵). دانش‌آموز با داشتن خودکارآمدی تحصیلی، احساس شایستگی در انجام تکالیف درسی و اهداف یادگیری خواهد داشت (فتسکو و مک کالار، ۲۰۰۵) که می‌تواند سرزندگی تحصیلی را افزایش دهد.

علاوه بر رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، به نظر می‌رسد نیازهای روانشناختی پایه^۷ نیز در ارتباط بین این دو تأثیرگذار است. از یک سو اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی، بین نیازهای روانشناختی پایه با خودکارآمدی رابطه مثبتی گزارش کردند. همچنین تیان، چن و هابنر^۸ (۲۰۱۴)

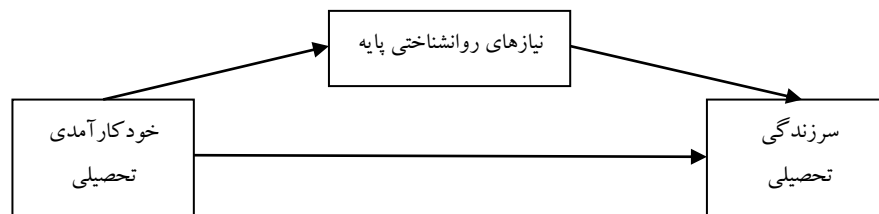
1. Saricam
2. Pintrich & DeGroot
3. Bandura
4. Schunk
5. academic self-efficacy
6. Festco & McClure
7. Basic Psychological Needs
8. Tian, Chen & Huebner

در پژوهش خود با عنوان رابطه بین ارضای نیازهای روانشناختی پایه در مدرسه و بهزیستی ذهنی مرتبط با مدرسه، بین ارضای نیازهای روانشناختی پایه با بهزیستی ذهنی مرتبط با مدرسه رابطه مثبتی گزارش کردند. ژن، لیو، دینگ، وانگ، لیو و ژا^۱ (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و احساسات تحصیلی در رابطه بین ارضای نیازهای روانشناختی پایه و یادگیری تعاملی در بین دانش‌آموزان چینی، به این نتیجه رسیدند که بین ابعاد شایستگی و ارتباط با خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبتی وجود دارد. از سوی دیگر در نزدیک‌ترین پژوهش‌ها، عربزاده (۱۳۹۶) با پژوهشی با عنوان رابطه نیازهای اساسی روانشناختی با سرزندگی ذهنی در سالمندان، بین نیازهای روانشناختی پایه با سرزندگی ذهنی رابطه مثبتی گزارش کرد. شیخ الاسلامی و دفترچی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی، نشان دادند نیازهای روانشناختی پایه، نشاط ذهنی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند و بین آن دو رابطه مثبتی وجود دارد. هاشمی نصرت‌آباد، واحدی و امانی ساری‌بگلو (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان فرهنگ مدرسه، نیازهای روانشناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون یک الگوی علی، بین نیازهای روانشناختی پایه با عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی گزارش کردند.

نیازهای روانشناختی پایه شامل سه نیاز اساسی خودمختاری^۲، شایستگی^۳ و ارتباط^۴ است (واندرکامن، هافمنز و تیونز^۵، ۲۰۱۴) که مبنای نظریه خودتعیین‌گری به حساب می‌آیند. نیاز خودمختاری، داشتن احساس استقلال و اراده در شروع، تنظیم و پایان دادن به فعالیت‌هاست (فیلاک و شلدون^۶، ۲۰۰۳). نیاز شایستگی، احساس تأثیرگذاری مثبت و کارآمدی در انجام فعالیت‌ها و مهارت‌های درخواستی است (سوئنز و وانستنکیست^۷، ۲۰۱۰). نیاز ارتباط، احساس اطمینان از اینکه فرد در روابط با دیگران دارای احترام بوده و فردی شایسته و قابل است (میسراندینو^۸، ۱۹۹۶). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری در صورت بر آورده شدن نیازهای روانشناختی پایه، فرد انرژی و انگیزه لازم برای درگیری فعالانه با محیط و رشد سالم توأم با پرورش مهارت را خواهد داشت (دسی و ریان^۹، ۲۰۱۱) اما در صورتی که این نیازهای پایه ارضا نشوند، ناسازگاری اتفاق می‌افتد (وانستنکیست و ریان، ۲۰۱۳).

1. Zhen, Liu, Ding, Wang, Liu & Xu
2. Autonomy
3. Competence
4. Relatedness
5. Vandercammen, Hofmans & Theuns
6. Filak & Sheldon
7. Soenens & Vansteenkiste
8. Miserandino
9. Deci & Ryan

از یک سو در دوران تحصیل، دانش‌آموزان دچار تغییرات مختلف شناختی و اجتماعی می‌شوند (اسپیرا، ۲۰۰۰) و این تغییرات در دوره متوسطه به دلیل انتقال از کودکی به نوجوانی و تغییرات حاصل از آن مهم‌تر است (اسکرامل، پرسکی، گراسی و سیمنسن و سارنسکی، ۲۰۱۱) زیرا ممکن است باعث استرس، مشکلات سازگاری و چالش‌های تحصیلی در آنها شود (تامینن - سوینی، سالما ارو، ۲۰۱۴). از سوی دیگر پرداختن به مشکلات تحصیلی و چالش‌های دوران تحصیل از جمله زمینه‌های مهم روانشناسی در مدرسه است (مگا، رونسی و دی بنی، ۲۰۱۴). با توجه به آنچه گفته شد، انجام پژوهشی با عنوان رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی؛ نقش میانجی‌گرانه نیازهای روانشناختی پایه ضرورت می‌یابد. بنابراین هدف پژوهش برآزش مدل زیر است:



شکل ۱: شکل مفهومی پژوهش

روش و ابزار پژوهش

پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع تحلیل مسیر است. کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر سنندج که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند که تعداد آنها ۶۹۸۳ نفر بود، جامعه آماری پژوهش را تشکیل می‌دادند. ۳۶۴ دانش‌آموز به صورت تصادفی چندمرحله‌ای، بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه کوکران، وارد نمونه شدند. به این صورت که از هر ناحیه از نواحی دوگانه شهر سنندج، سه مدرسه؛ و از هر مدرسه نیز سه کلاس انتخاب گردید و در نهایت ۲۰ نفر از دانش‌آموزان هر کلاس، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. داده‌ها توسط پرسشنامه‌های زیر جمع‌آوری و با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارت است از:

1. Spear
2. Schraml, Perski, Grossi, & Simonsson-Sarnecki
3. Tuominen-Soini & Salmela-Aro
4. Mega, Ronconi & De Beni

۱. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) که به صورت ۳۰ ماده‌ای در سال ۱۹۹۹ توسط جینکز و مورگان^۱، ساخته شده است. نمره‌گذاری این مقیاس در یک لیکرت چهار درجه‌ای (از کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۴) انجام می‌شود. باید توجه داشت برخی سوالات این مقیاس (۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۴) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. روایی این ابزار در جامعه ایرانی مطلوب و پایایی آن نیز ۰/۸۵ گزارش شده است (بندک، ملکی، عباس‌پور و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴).

۲. مقیاس سرزندگی تحصیلی که توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری در سال ۱۳۹۱ بر اساس فرهنگ ایرانی و با الگوگیری از مقیاس ۴ گویه‌ای سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) ساخته شده است. ابزار فوق دارای ۹ گویه است و در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۷) نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان روایی این ابزار را با محاسبه همبستگی هر گویه با نمره کل بین ۰/۶۸ تا ۰/۵۱ گزارش کردند. پایایی این ابزار نیز توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۳ گزارش شده است (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱).

۳. مقیاس نیازهای روانشناختی پایه (BNSQ) که دارای ۲۱ گویه بوده و توسط لاگواردیا^۲، ریان، کوچمن^۳ و دسی (۲۰۰۰) ساخته شده است. این ابزار میزان ارضای نیازهای روانشناختی پایه را در یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای (از کاملاً غلط: ۱ تا کاملاً درست: ۷) می‌سنجد. برخی گویه‌های این مقیاس (۳، ۴، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالا در این ابزار به معنای ارضای بهتر نیازهای روانشناختی پایه است. روایی این ابزار در پژوهش‌های مختلف مورد تایید قرار گرفته (غلامعلی لواسانی، خضری‌آذر، امانی و علیزاده، ۱۳۹۰؛ کیهان و کاظم‌زاده بیطالی، ۱۳۹۷) و پایایی آن نیز به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است (کیهان و کاظم‌زاده بیطالی، ۱۳۹۷).

یافته‌ها

در این بخش، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش ذکر شده است. ابتدا برخی از شاخص‌های آمار توصیفی، شامل توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش محاسبه شده است، سپس ماتریس همبستگی مرتبه صفر برای کل نمونه به دست آمده است. پس از آن، پیش فرض‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد و در ادامه به منظور آزمون مدل پیشنهادی، روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش، با استفاده از نرم‌افزار AMOS-22، محاسبه شده است.

1. Jinks & Morgan
2. La Guardia
3. Couchman

یافته‌های توصیفی

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 1:

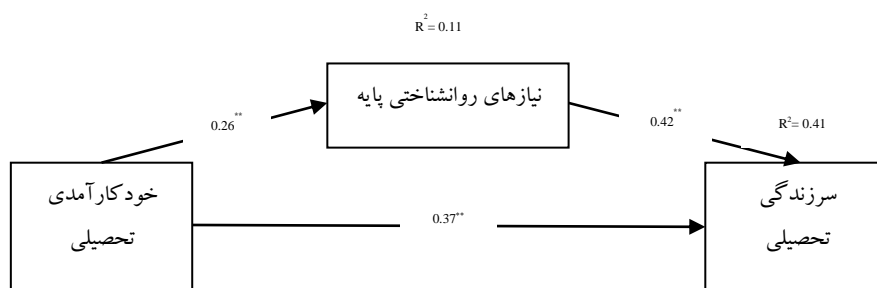
Mean, standard deviation and correlation matrix of research variables

متغیرها	3	2	1	انحراف استاندارد Standard deviation	میانگین Mean	حداکثر Maximum	حداقل Minimum
۱. خودکارآمدی تحصیلی Academic self-efficacy	0.51**	** 0.62	-	11.98	110.32	120	30
۲. سرزندگی تحصیلی Academic buoyancy	0.46**	-		8.01	52.71	63	9
۳. نیازهای روانشناختی پایه Basic psychological needs	-			13.15	117.61	147	21

همانطوری که جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی ۱۱۰/۳۲ و ۱۱/۹۸، سرزندگی تحصیلی ۵۲/۷۱ و ۸/۰۱، نیازهای روانشناختی پایه ۱۱۷/۶۱ و ۱۳/۱۵، می‌باشد. همچنین همبستگی بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، ۰/۶۲، خودکارآمدی تحصیلی و نیازهای روانشناختی پایه، ۰/۵۱، سرزندگی تحصیلی و نیازهای روانشناختی پایه، ۰/۴۶ در سطح $P > ۰/۰۱$ معنادار می‌باشد.

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی؛ نقش میانجی‌گرانه نیازهای روانشناختی پایه بود. قبل از ارزیابی مدل، پیش‌فرض‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور، برای بررسی نرمال بودن توزیع مانده‌ها از نمودار p-p استفاده شد که با توجه به قرار گرفتن تمام نقاط روی نیمساز ربع اول، مشخص شد که داده‌ها از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند.

مدل نهایی و اصلاح شده پژوهش: پس از کسب اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌های لازم، برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر در محیط نرم‌افزار AMOS-22 استفاده شد و به منظور افزایش برازش مدل، مسیرهایی که ضریب آن‌ها به لحاظ آماری غیرمعنی‌دار بود حذف شد. در شکل ۲ نمودار مسیر و ضرایب حاصل از مدل اصلاح شده آورده شده است.



شکل ۲. ضرایب مسیر استاندارد مدل

با توجه به مدل، به ترتیب ضرایب مسیر استاندارد بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/37, P<0/009$)، خودکارآمدی تحصیلی و نیازهای روانشناختی پایه ($\beta=0/26, P<0/007$)، نیازهای روانشناختی پایه با سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/42, P<0/005$) معنی دار است. شاخص‌های برازندگی مدل و بررسی فرضیه پژوهش: با ورود داده‌ها به نرم‌افزار AMOS-22، برازش مدل با استفاده از شاخص‌های برازندگی، شامل شاخص هنجار شده مجذور کای (نسبت مجذور کای بر درجات آزادی)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفت که بر اساس نتایج مندرج در جدول ۳ همه شاخص‌ها بیانگر برازش مطلوب مدل می‌باشند.

جدول ۲. مقایسه شاخص‌های برازندگی مدل

Table 3.

Comparison of model fitness indice

مدل اصلاح شده نهایی	مدل پیشنهادی اولیه	بازه مورد قبول	شاخص
Modified final model	Initial Proposed Model	Acceptable range	
0.61	10.21	X2/DF<3	CMIN/DF
0.99	0.68	CFL>0.9	CFI
0.99	0.71	AGFI>0.9	AGFI
0.03	0.17	RMSEA>0.9	RMSEA
0.99	0.73	IFI>0.9	IFI
0.99	0.73	CFL>0.9	CFI

جدول ۳. ضرایب استاندارد اثرات مستقیم، اثرات غیر مستقیم و اثرات کل مدل نهایی

Table 3.

Standard coefficients of direct effects, indirect effects, and total effects of model final

اثر	ضرایب استاندارد مستقیم	ضرایب استاندارد غیرمستقیم	ضرایب کل
	Standardized coefficients directly	Indirect standard coefficients	Total coefficients
خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی Academic self-efficacy on academic buoyancy	0.37	0.26	0/63
خودکارآمدی تحصیلی بر نیازهای روانشناختی پایه Academic self-efficacy on basic psychological needs	0.26	-	0.26
نیازهای روانشناختی پایه بر سرزندگی تحصیلی Basic psychological needs on academic buoyancy	0.42	-	0.42

نتایج مندرج در جدول ۳ حاکی از این است که، (۱) ضریب مسیر استاندارد بین خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۳۷ است که در سطح ۰/۰۰۹ معنی دار است؛ در نتیجه، خودکارآمدی تحصیلی در افزایش سرزندگی تحصیلی مؤثر بوده است؛ (۲) ضریب مسیر استاندارد بین نیازهای روانشناختی پایه با سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۴۲ است که در سطح ۰/۰۰۷ معنی دار است؛ بنابراین نیازهای روانشناختی پایه موجب افزایش سرزندگی تحصیلی شده است.

برای تعیین معنی داری اثرات غیر مستقیم از روش نمونه‌گیری‌های مکرر " خودراه‌انداز" با فاصله اطمینان ۹۵ درصدی توزیع نمونه‌گیری اثرات استفاده شد. با توجه به جدول ۳، نتایج آزمون معنی داری اثرات غیر مستقیم نشان داد که سهم میانجی‌گرانه متغیر نیازهای روانشناختی پایه در راستای رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی (p=۰/۰۰۵) معنی دار است؛ به این صورت که متغیر نیازهای روانشناختی پایه در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. بنابراین مدل فوق مورد تایید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی؛ نقش میانجی‌گرانه نیازهای روانشناختی پایه بود. بر اساس یافته‌ها مشخص شد خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت داشته و بر آن تأثیر علی مستقیم می‌گذارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های، دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، رئیسی و همکاران (۲۰۱۴)، مرادی و همکاران (۱۳۹۴)، ساریکام (۲۰۱۵)، بهرامی و بدری (۱۳۹۶) و صدوقی (۱۳۹۷) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت چالش‌های تحصیلی یکی از زمینه‌هایی است که دانش‌آموزان با آن مواجه هستند و در صورت رویارویی موفقیت‌آمیز سرزندگی بالاتری پیدا می‌کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). با توجه به نظریه یادگیری بندورا، دانش‌آموزانی که

خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی، توانایی‌های خود را سازماندهی می‌کنند تا نتیجه موفقیت‌آمیزی در رویارویی با چالش‌های تحصیلی داشته باشند (فتسکو و مک کلا، ۲۰۰۵). آنها در مواجهه با تجارب مربوط به مدرسه و رویارویی با موانع و مشکلات تحصیلی و پشت سر گذاشتن آنها، احساس شایستگی می‌کنند. دانش‌آموزان خودکارآمد بر یادگیری خود توجه داشته و جهت رسیدن به آن زمان و مکان مناسبی انتخاب می‌کنند تا بر مساله‌های تحصیلی فایز بیابند و به اهداف یادگیری خود برسند. بنابراین خودکارآمدی عاملی است که می‌تواند با بالابردن موفقیت‌های تحصیلی ادراک شده در رویارویی با مشکلات تحصیلی، منجر به سرزندگی تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان شود. یافته دیگر نشان داد خودکارآمدی تحصیلی با نیازهای روانشناختی پایه رابطه مثبت داشته و بر آن تأثیر علی مستقیم می‌گذارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های ژن و همکاران (۲۰۱۷) و اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) همسوست. دانش‌آموزان با داشتن خودکارآمدی تحصیلی، احساس شایستگی کرده و در انجام تکالیف درسی و اهداف یادگیری پشتکار خواهند داشت (فتسکو و مک کلا، ۲۰۰۵). این دانش‌آموزان اغلب در رویارویی با تکالیف و دشواری‌های تحصیلی به صورت موفقیت‌آمیزی عمل می‌کنند که این موفقیت، نه تنها احساس شایستگی را در آنها تقویت می‌کند، بلکه باعث می‌شود آنها خودمختار بوده و در رسیدن به اهداف یادگیری، خودسازماندهی داشته باشند. آنها به دلیل موفقیت‌هایی که کسب می‌کنند در مدرسه روابط خوبی با کادرآموزشی و پرورشی مخصوصاً معلمان و دانش‌آموزان تجربه می‌کنند (میسراندینو، ۱۹۹۶). این موارد باعث می‌شود نیازهای روانشناختی پایه به صورت بهتری در دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، ارضاء شوند.

همچنین یافته دیگر نشان داد نیازهای روانشناختی پایه با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت داشته و بر آن تأثیر علی مستقیم می‌گذارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های هاشمی نصرت‌آباد و همکاران (۱۳۹۳)، تیان و همکاران (۲۰۱۴)، شیخ الاسلامی و دفترچی (۱۳۹۴)، عربزاده (۱۳۹۶) و ژن و همکاران (۲۰۱۷) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان از نظریه خودتعیین‌گری استفاده کرد. دسی و ربان (۲۰۱۱) بر این باورند افرادی که نیازهای روانشناختی پایه آنها به صورت مطلوبی ارضاء شود، آنها در درگیری فعالانه محیط و پرورش یافتن مهارت‌هایشان با انگیزه‌تر خواهند بود و در رسیدن به آن سرزنده و پر انرژی خواهند بود. بنابراین، اگر نیازهای روانشناختی پایه به درستی ارضاء نشوند فرد در رویارویی با موقعیت‌های مختلف ناسازگار خواهد بود (وانستنکیست و ربان، ۲۰۱۳). افرادی که نیازهای روانشناختی پایه آنها در سطح مطلوبی برآورده می‌شود، احساس تأثیرگذاری مثبت در انجام تکالیف دارند (سوئنز و وانستنکیست، ۲۰۱۰) و از اینکه در روابط با دیگران دارای احترام هستند احساس رضایت دارند (میسراندینو، ۱۹۹۶). بنابراین آنها خودنظم‌دهی بهتری داشته (فرجی، ۱۳۹۳) و در محیط تحصیلی تجارب موفقیت‌آمیزی خواهند داشت.

یافته اصلی پژوهش نشان داد نیازهای روانشناختی پایه در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نقش میانجی دارد. همانطور که اشاره شد خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصیلی رابطه داشته و بر آن اثر علی می‌گذارد، اما علاوه بر این خودکارآمدی تحصیلی با اثرگذاری بر روی نیازهای روانشناختی پایه نیز می‌تواند به صورت غیرمستقیم بر سرزندگی تحصیلی تأثیر بگذارد. محیط تحصیلی دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، از راه‌های مختلف منجر به ارضای نیازهای روانشناختی پایه آنها می‌شود. آنها نه تنها نیاز به ارتباطشان در سطح خوبی بر آورده می‌شود (میسراندینو، ۱۹۹۶) بلکه با انجام مطلوب تکالیف و امور تحصیلی و مرتبط با مدرسه، احساس شایستگی بالایی نیز دارند (فتسکو و مک کالار، ۲۰۰۵). بنابراین بر اساس یافته‌های قبلی، بخشی از نیازهای روانشناختی اساسی در مدرسه و توسط خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تامین می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی با تحت تأثیر قرار دادن این نیازها، باعث سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، دانش‌آموزانی که نیازهای روانشناختی پایه‌شان به خوبی ارضاء شود، در رویارویی با موانع و مشکلات مختلف انگیزه موفقیت بیشتری خواهند داشت (دسی و ریان، ۲۰۱۱). بنابراین خودسازماندهی دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت و اهداف تحصیلی از یک سو، و از سوی دیگر بر آورده شدن نیازهای روانشناختی پایه بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، باعث سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

در برخی از مدارس و در نگرش برخی دانش‌آموزان، چنین تصویری وجود دارد که کسب نمره، خارج از کنترل آنهاست و منبع کنترل بیرونی دارند. می‌توان گفت برخی از دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده هستند و دیگر تلاشی برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف درسی نمی‌کنند. از طرفی دیگر، به نظر می‌رسد در برخی مدارس نه تنها روابط بین فردی مخصوصاً رابطه معلم - دانش‌آموز دارای نقص است، بلکه با کسب نمره پایین، دانش‌آموز تحقیر شده و احساس شایستگی در حد بسیار پایینی قرار می‌گیرد. این نیز به نوبه خود روابط را تحت تأثیر منفی قرار می‌دهد. پیشنهاد می‌شود مشاوران مدرسه با برگزاری جلسات مشاوره، چنین نگرشی را در دانش‌آموزان اصلاح کنند و آنها را با این واقعیت که کسب موفقیت در گرو تلاش شخصی است رو به رو کنند. همچنین برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های تخصصی برای معلمان، اطلاعات مربوط به دوره‌های رشدی، نیازهای دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف، مهارت‌های ارتباطی، مهارت پرسشگری و قوانین نمره‌دهی یکسان (به دور از خطاهای تصحیح کردن) را برای آنها تبیین کنند. در حالت کلی، سیستم نمره‌دهی برای معلمان باید با هدف کشف نارسایی‌ها یادگیری و بهبود روش‌های تدریس باشد و برای دانش‌آموزان بازخوردی انگیزشی و خودارزیابی داشته باشد، تا دانش‌آموزان اطمینان یابند با تلاش بیشتر خودکارآمدی‌شان افزایش یافته و در موقعیت‌های چالش برانگیز، به صورت موفق عمل خواهند کرد. با استفاده از آموزش‌هایی با محتوای شیوه کلاس‌داری، رابطه صمیمانه و دارای چارچوب با دانش‌آموزان، به کارگیری

روش‌های تدریس فعال، انتظارات پیشرفت تحصیلی و پرسشگری بر مبنای سطح و میزان یادگیری هر دانش‌آموز، می‌توان معلمان را در ارضای نیازهای روانشناختی پایه دانش‌آموزان راهنمایی کرد که در این صورت، سرزندگی تحصیلی را برای دانش‌آموزان در پی خواهد داشت. در انتها پیشنهاد می‌شود، با توجه به اینکه جامعه پژوهش محدود به دختران مقطع متوسطه دوم بود، پژوهشگران در پژوهش‌های آتی چنین پژوهشی را بر روی پسران و مقاطع مختلف تحصیلی انجام دهند.

References

منابع

- اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*. ۱۵ (۲۹)، ۳۷-۷۲.
- بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباسپور، عباس و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. ۱۱ (۳۷)، ۱۹-۳۳.
- بهرامی، فاطمه و بدری، مرتضی. (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۵ (۹)، ۱۸۹-۲۱۲.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.
- رحیمی، مهدی و زارعی، الهام. (۱۳۹۵). نقش ابعاد دلبستگی بزرگسالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۳ (۱۲)، ۵۷-۶۹.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و دفترچی، عفت. (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی. *مجله روانشناسی*. ۱۹ (۲)، ۱۷۴-۱۴۷.
- صدوقی، مجید. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۱ (۲)، ۷-۱۴.
- عرب زاده، مهدی. (۱۳۹۶). رابطه نیازهای اساسی روانشناختی با سرزندگی ذهنی در سالمندان. *نشریه سالمند*. ۱۲ (۲)، ۱۷۹-۱۷۰.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن؛ امانی، جواد و علیزاده، صابر. (۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی: نقش نیازهای روانشناختی اساسی و سبک‌های هویت. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*. ۱۸ (۱)، ۳۸-۲۵.
- فرجی، ندا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه میان نیازهای اساسی روانشناختی و خودشناسی با خودتنظیمی یادگیری و هیجانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

فولادی، اسما؛ کجباف، محمدباقر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه آموزش و ارزیابی*. ۱۱ (۴۲)، ۳۷-۵۳.

کیهان، جواد و کاظم‌زاده بیطالی، مهدی. (۱۳۹۷). تأثیر حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم با نقش واسطه‌ای نیازهای روانشناختی اساسی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*. ۱۹ (۳)، ۹۰-۱۰۰.

مرادی، مرتضی؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۷ (۱)، ۱-۲۴.

هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ واحدی، شهرام و امانی ساری‌بگلو، جواد. (۱۳۹۳). فرهنگ مدرسه، نیازهای روانشناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون یک الگوی علی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۲ (۶)، ۷۱-۸۰.

Arabzadeh, M. (2017). Relationship between Basic Psychological Needs and Mental Vitality in the Elderly. *Salmand: Iranian Journal of Ageing*. 12 (2), 170-179 [In Persian].

Bahrami, F., & Badri, M. (2018). The Relationship between the Perception of Learning Environment and Academic Buoyancy through Mediating cognition, metacognition, achievement motive and self-efficacy among students. *Biartely Journal of Cognitive Strategies in Learning*. 5(9), 189-212. doi: 10.22084/j. psychogy, [In Persian].

Bandak, M., Malki, H., Abasour, A., & Ebrahimi qavam, S. (2015). Investigating the Impact of Life Skills Training on Academic Self-efficacy. *Educational Psychology*, 11(37), 19-33 [In Persian].

Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freedom.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.

Başol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4082-4086.

Comerford, J.; Batteson, T. & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22(1), 17-22.
- Dehghanizadeh, M. H., & Hossein Chari, M. (2012). Academic buoyancy and perception of the family communication model: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Journal of Teaching and Learning researches*. 4 (2), 47-21 [In Persian].
- Eghdami, Z., & Yousefi, F. (2018). Relationship between basic psychological needs and academic engagement with mediating role of self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(29), 37-72. doi: 10.22111/jeps.2018.3608 [In Persian].
- Faraji, N. (2014). *Study of the relationship between basic psychological needs and self-knowledge with self-regulation of learning and emotion*. Master's thesis. Faculty of Psychology and Educational Science. University of Tehran [In Persian].
- Festco, T., & McClure, J. (2005). *Educational psychology: An integrated approach to classroom decisions*. New York: Pearson.
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational psychology*, 23(3), 235-247.
- Fouladi, A., Kajbaf, M. B., & Ghamarani, A. (2018). Effectiveness of Academic Buoyancy Training on Academic Success and Academic Self-Efficacy of Girl Students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 11(42), 37-53 [In Persian].
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in psychotherapy*, 37(2), 97-105.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223.
- Gholamali lavasani, M., Khezri azar, H., Amani, J., & Alizadeh, S. (2011). Academic Achievement in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Styles. *Training & Learning Researches*. 18 (1), 25-38 [In Persian].
- Hashemi Nosrat Abad, T., Vahedi, SH., & Amani Saribagloo, J. (2015). School Culture, Basic Psychological Needs and Students' Academic Performance: Testing a Causal Model. *Research on learning and virtual school*. 2 (6), 71-80 [In Persian].
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- keyhan, J., & Kazem zadeh beytali, M. (2018). The effect of teacher autonomy support and causality orientations of autonomy on educational alienation of second grade high school students with mediating role basic psychological needs. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(3), 90-100 [In Persian].

- keyhan, J., & Kazemzadehbeytali, M. (2018). The effect of teacher autonomy support and causality orientations of autonomy on educational alienation of second grade high school students with mediating role basic psychological needs. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(3), 90-100 [persian].
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168-184.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology*, 88(2), 203-214.
- Moradi, M., Dehghani zadeh, M. H., & Soleymani Kheshab, A. A. (2015). Perceived social support and academic buoyancy; the mediating role of academic self-efficacy beliefs. *Journal of Teaching and Learning Studies*. 7 (1), 1-24 [In Persian].
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Rahimi, M., & Zarei, E. (2016). The Role of Adult Attachment Dimensions in Academic Buoyancy with the Mediation of Coping Eelf-efficacy and Perfectionism Dimensions. *Research in School and Virtual Learning*, 3(12), 57-69 [In Persian].
- Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Naeimian, P. M. (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(1), 64-70.
- Sadoughi, M. (2018). The Relationship between Academic Self-Efficacy, Academic Resilience, Academic Adjustment, and Academic Performance among Medical Students. *Education Strategies in Medical Sciences*. 11 (2), 7-14 [In Persian].
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa. K. M. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.

- Saricam, H. (2015). Mediating role of self-efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 1-12.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of adolescence*, 34(5), 987-996.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). "Positive psychology progress: empirical validation of interventions". *American psychologist*, 60(5), 410-421.
- Sheikholeslami, R., & Daftarchi, E. (2015). The Prediction of Students' Subjective Vitality by Goal Orientations and Basic Psychological Needs. *Journal of Psychology*. 19 (2), 147-174 [In Persian].
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 407-417.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental psychology*, 50(3), 649-662.
- Van Duijn, M., von Rosenstiel, I., Schats, W., Smallenbroek, C., & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3(2), e97-e101.
- Vandercammen, L., Hofmans, J., & Theuns, P. (2014). The mediating role of affect in the relationship between need satisfaction and autonomous motivation. *Journal of occupational and organizational psychology*, 87(1), 62-79.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R.M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between

basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.