

رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت،  
فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان

The Relationship between the Perception of Learning Environment and Academic  
Buoyancy through Mediating Cognition, Metacognition, Achievement motive and  
Self-Efficacy among students

فاطمه بهرامی<sup>۱\*</sup> و مرتضی بدری

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۲۳

چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر امکان پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان براساس ادراک آن‌ها از محیط یادگیری با بررسی نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی بود.  
**روش:** روش پژوهش از نوع همبستگی و شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۳۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی، انتخاب شدند. پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶)، مقیاس اندازه‌گیری محیط آموزشی داندی (۱۹۹۷)، مقیاس شناخت و فراشناخت مک اینری و داوسون (۲۰۰۴)، مقیاس انگیزه پیشرفت (T.M.A) هرمنس (۱۹۷۰) و مقیاس خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) مورد استفاده قرار گرفتند. ویژگی‌های روان‌سنجی ابزارها اعم از پایایی و روایی بررسی شد و کفایت ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در حد مطلوب بود.  
**یافته‌ها:** به‌طورکلی نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد که ضریب استاندارد شده مسیر اثرات مستقیم ادراک از محیط یادگیری بر شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سطح ۹۹ درصد اطمینان و اثرات مستقیم شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بر سرزندگی تحصیلی نیز معنادار بوده است. همچنین اندازه اثرات غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی از طریق متغیر میانجی شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سطح ۹۵ درصد اطمینان، معنادار بوده است.  
**نتیجه‌گیری:** به‌طورکلی یافته‌ها، تأثیر ادراک از محیط یادگیری در ارتقای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی دانشجویان، جهت نیل به سرزندگی تحصیلی را نشان می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** سرزندگی تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری، شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه حکیم سبزواری

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

\* نویسنده مسئول:

## ۱. مقدمه

علم روانشناسی، همراه با توسعه‌ی زندگی انسان و به موازات شکل‌گیری چالش‌های جدید در زندگی مدرن توسعه داده شده است. امروزه، نظریه‌های روان‌شناختی، توسط نوع جدیدی از علم شناسایی ظرفیت‌ها و ویژگی‌های ذاتی انسان؛ که جنبه جهانی "روانشناسی مثبت"<sup>۱</sup> نام گرفته است، تحت تأثیر قرار گرفته شده است (سلیگمن، استین، پارک و پترسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). بر این اساس برخلاف گذشته که روان‌شناسان و محققان، پژوهش‌های خود را بر شرایط ناکامی مثل افسردگی یا اضطراب متمرکز می‌کردند و از جنبه‌های مثبت توانایی‌های بالقوه انسان غافل بودند، به تدریج در سال‌های اخیر این محققان به تعریف و توضیح عوامل مؤثر و پیش‌بینی‌کننده‌ی پیامدهای مثبت وجود انسان مثل شادی، امید، بهزیستی و... پرداخته‌اند. این حرکت از شرایط مرضی به جنبه‌های مثبت، نمود جنبش روان‌شناسی مثبت است (چنگ و فرنهام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ اسنایدر و لوپز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ آرگیل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). از نظر سولبرگ، هاپکینز، اماندسن و هلواری<sup>۶</sup> (۲۰۱۲)، روانشناسی مثبت، یکی از گرایش‌های بدیع روانشناسی است که در اواخر سده‌ی بیستم میلادی پا به عرصه وجود نهاده و افق تازه‌ای را پیش‌روی دانش‌آموزان و پژوهشگران گشوده است. از بنیادی‌ترین سازه‌های موجود مورد بررسی رویکرد مثبت روان‌شناسی، سازه‌هایی هستند که موجب سازگاری هرچه بیشتر آدمی با نیازها، چالش‌ها و تهدیدهای زندگی می‌شوند (پتوس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در زمینه روانشناسی، فهم چگونگی تلاش یادگیرندگان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی است (مگا، رونسنی و دبنی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). در دیدگاه‌های مختلف مجموعه‌ی توانایی‌ها و استعدادها درونی که در نحوه سازگاری با مشکلات تحصیلی دخالت دارند، مورد توجه قرار گرفته است. از جمله این توانایی‌ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارها در حیطه تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی<sup>۹</sup> است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹).

سرزندگی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی<sup>۱۰</sup> در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح می‌باشد و به‌طور کلی حس درونی سرزندگی، شاخص معنادار سلامت ذهنی<sup>۱۱</sup> است (سولبرگ و همکاران، ۲۰۱۲). دوجین، روسناستایل، شاتس، اسمالنبروک و داهمن<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۱)، اذعان دارند

1. positive psychology
2. Seligman, Steen, Park & Peterson
3. Cheng & Furnham
4. Snyder & Lopez
5. Argyle
6. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari
7. Pettus
8. Mega, Ronconi & De Beni
9. Academic Buoyancy
10. Subjective well-being
11. Mental Health
12. Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallenbroek & Dahmen

موفقیت در محیط‌های آموزشی مستلزم احساس انرژی و سرزندگی است. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی<sup>۱</sup> به انواع چالش‌ها و موانعی<sup>۲</sup> که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس اُسبورن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ کامرفورد، باتسون و تورمی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶). سرزندگی تحصیلی، یک شکل از تاب‌آوری تحصیلی<sup>۵</sup> است که مربوط به چالش‌های وضعیت آموزشی معمولی است (کارینگتون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). مرور ادبیات پژوهش در ارتباط با سرزندگی تحصیلی نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی به نتایج مهم انگیزشی مرتبط مانند پشتکار بیشتر (مارتین، کولمر، دیوی و مارش<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰)، سازگاری با چالش‌ها و فشارهای تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸)، نتایج عاطفی؛ مانند اضطراب کمتر و عملکرد بهتر (پوتواین، دلی، چمبرلین و سدردینی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵؛ مارتین، گینس، پاپورت و نجاد<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳ و پوتواین و همکاران، ۲۰۱۲)، افزایش پیشرفت تحصیلی (مارتین، ۲۰۱۴ و کولی، مارتین، میلبرگ و گینس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۵) رفاه<sup>۱۱</sup> و عملکرد تحصیلی (میلر، کانلی و مگوایر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳)، بالا رفتن سلامت روان، سلامت جسمانی و هیجانات مثبت (کاشدان<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲) و اجتناب از شکست (مارتین، ۲۰۱۳، مارتین، کالمر، دیوی و مارش<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰، مارتین، گینس، برکت و ملمبرگ<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۳ و مارتین و مارش، ۲۰۰۶)، منجر می‌شود.

امروزه مطالعات بر این باورند عوامل بسیاری وجود دارد که پیش‌بینی‌کننده و مؤثر بر سرزندگی تحصیلی هستند. حتی مداخلات و آموزش‌های زیادی برای افزایش کیفیت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی شناسایی شده‌اند (لستر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۳ و فینیچ، پناکوک، لازدوسکی و هوانگ<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۵). یکی از مهم‌ترین این پیشایندها و عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی را ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری می‌دانند (مک‌میلان و رید<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۴). چنان‌که ماچرا<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۸)، تصریح می‌کند محیط

1. adaptive
2. setbacks
3. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn,
4. Comerford, Batteson & Tormey
5. Academic resilience
6. Carrington
7. Martin, Colmar, Davey & Marsh
8. Putwain, Daly, Chamberlain & Sadreddini
9. Martin, Ginns, Papworth, & Nejad
10. Colli, Martin, Milberg, Hall & Ginns
11. welfare
12. Miller, Connolly & Maguire
13. Kashdan
14. Martin, Colmar, Davey, & Marsh
15. Martin, Ginns, Brackett, & Malmberg,
16. Lester
17. Finch, Peacock, Lazdowski & Hwang
18. McMillan & Reed
19. Mucherah

یادگیری مدت‌هاست به‌عنوان فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان به رسمیت شناخته شده است. محیط یادگیری به بافت فیزیکی، اجتماعی، روانی، آموزشی و فرهنگی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می‌گیرد و برداشت‌های صورت گرفته از محیط یادگیری، یادگیرنده، شرایط یادگیری، رشد و توسعه یادگیرنده را تحت تأثیر قرار می‌دهد (لورس‌باک و جینکس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹ و دیس‌کیت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

بلوم<sup>۳</sup> (۱۹۶۴)، محیط یادگیری را به‌عنوان شرایط، نیروها و محرک‌های بیرونی می‌داند که فرد را به چالش می‌کشاند. این نیروها ممکن است شرایط فیزیکی، اجتماعی، فکری و ذهنی باشند. محیط یادگیری و ویژگی‌های آن تأثیر معناداری بر رفتارهای یادگیرندگان، هدف آنان، باور به خود، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی آنان دارد (قدیری، اسدزاده و درتاج، ۱۳۹۸۹). نتایج تحقیقات مارتین و مارش (۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹)، میرکمالی، هماینی و امیری (۱۳۹۴) و بخشی و همکاران (۲۰۱۶)، نشان داد ادراک از محیط یادگیری رابطه مثبت و معناداری با سرزندگی تحصیلی دارد. عریضی، عابدی و تاجی (۱۳۸۶)، در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که رفتارهای مرتبط با معلمان تبیین‌کننده سرزندگی و انگیزه درونی یادگیرندگان است. گرینه و میلر<sup>۴</sup> (۲۰۰۴)، بیان داشته‌اند که حمایت معلم و حمایت همسالان به‌عنوان ویژگی‌های ساختاری کلاس درس بر انگیزه دانش‌آموزان تأثیرگذار است. تحقیقات حبیب‌پور، عبدلی و فاییدفر (۱۳۹۴) و بانک<sup>۵</sup> (۲۰۰۱)، نیز با این نتایج همسو بود. همچنین تحقیقات پاتریک و ریان<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) و فرایدل<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۷)، بدری‌گرگری و حسینی‌اصل (۱۳۸۹)، نشان دادند که ساختار کلاس بر یادگیرندگان تأثیر دارد.

از رویکردهای مختلفی که به‌منظور بررسی عوامل تعیین‌کننده عملکرد و سرزندگی تحصیلی انتخاب شده است، دو رویکرد مهم و اصلی وجود دارد که در چند سال اخیر مطرح شده است و بر فرایندهای مؤثر بر عملکرد و سرزندگی تأکید دارند. در رویکرد نخست، تأثیر فرایندهای محیط بر عملکرد تحصیلی مطرح است (مک‌میلان و رید، ۱۹۹۴) و در رویکرد دوم از فرایندهای یادگیری خاص یادگیرندگان نظیر خودکارآمدی و خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) سخن به میان می‌آید (کارینگتون، ۲۰۱۳؛ باسول<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰ و ریویچ و شات<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲). وانگ، هرتیل و

1. Lorschbach and Jinks
2. Days kate.
3. Bloom
4. Greene & Miller
5. Bong
6. Patrick & Ryan
7. Friedel
8. Basol
9. Reivich & Shatté

والبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۷۹)، بر این باورند در حالی که بسیاری از مطالعات تأثیر فرآیندهای بیرونی و محیطی (مثل حمایت خانواده، جامعه، امور مالی و ...) را در سرزندگی و تاب‌آوری تحصیلی مورد مطالعه قرار داده‌اند ولی بسیاری از یادگیرندگان شخصاً خودکارآمدی و انگیزه لازم برای رسیدن به این اهداف را ندارند. در زمره‌ی پیشایندهای روانی سرزندگی تحصیلی که مربوط به خود فرد است، می‌توان خودکارآمدی را از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی دانست (لاشچنسکا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵؛ بسی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷، الیاس و مک‌دونالد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل به‌کارگیری تلاش بیشتر و پافشاری بر حل مسائل، از سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند (پوتوین، ساندر و لارکین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳؛ کوماراجو و نادلر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ و رحیمی و زارعی، ۱۳۹۵). همچنین مطالعات نشان می‌دهند خودکارآمدی یادگیرندگان، تلاش و مقاومت آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد (بایرس وینستون و فواد<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸؛ لوزو و مکوارتر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱، مییرا و داستین<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳، کاپرارا، ویکچوین، الساندری، گربینو و باربارنلی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱؛ ووگال، میونگجین و می‌می<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴).

بدیهی است که شرایط و محیط کلاس (محیط یادگیری) بر یادگیری و توانمندی یادگیرندگان تأثیر دارد (برزگر، ۲۰۱۵). یکی از این شرایط، جو اجتماعی و روان‌شناختی حاکم بر کلاس درس است که راهبردهای شناختی و فراشناختی بستر آنرا فراهم می‌کند (تامسون، ۲۰۰۳). در واقع براساس دیدگاه‌های نظریه‌پردازان حوزه روانشناسی در کنار پیش‌نیازهای شناختی و عاطفی برای هر تکلیف یادگیری، تسلط فراگیران به راهبردهای مناسب یادگیری و استفاده به جا از آنها جزء ملزومات اساسی فرآیند یادگیری است (مصراآبادی و عرفانی، ۱۳۹۳). منظور از راهبردهای فراشناختی، مجموعه فرآیندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است و راهبردهای شناختی نیز به چاره‌اندیشی‌هایی که یادگیرندگان برای یادگیری، به‌خاطر‌سپاری، یادآوری و درک مطالب از آن‌ها استفاده می‌کنند، اشاره دارد (زیمرمن و پونس<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۶). ماستن<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۱)، بر این باور است دانش‌آموزانی که خودگردانند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند در عملکرد تحصیلی پرنرژی هستند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و

1. Wang, Haertel, & Walberg
2. Luszczynska
3. Bassi
4. Elias & MacDonald
5. Putwain, Sander & Larkin
6. Komarraju & Nadler
7. Byars-Winston & Fouad,
8. Luzzo & McWhirter
9. Meera & Dustin
10. Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino & Barbaranelli
11. Woogul, Myung-Jin & Mimi
12. Zimmerman, B. J., & Pons
13. Masten

چالش‌ها غلبه کنند؛ بنابراین نتیجه می‌گیرد بین خودگردانی و کارکردهای سازگارانه و سرزندگی تحصیلی رابطه وجود دارد. چنان که مهبد و یوسفی (۱۳۹۶)، در مطالعه خود نشان دادند فراشناخت پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی است.

از دیگر پیش‌بیندهای مربوط به سطح روان‌شناختی که بر سرزندگی تحصیلی مؤثر است، مفهوم انگیزه است (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳). انگیزه پیشرفت، گرایش کلی به تلاش برای موفقیت و انتخاب فعالیت‌های موفقیت‌یاب یا شکست هدف‌گراست (مک‌کلینند و اتکینسون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۴). مارتین، کولمر، داوی و مارش<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، اذعان دارند افرادی که انگیزه‌ی پیشرفت بالایی دارند، سرزندگی تحصیلی بیشتری تجربه می‌کنند و به آینده تحصیلی خود امیدوارتر و خودکارآمدی بالاتری احساس می‌کنند. دسی و رایان<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهشی نشان داده‌اند که انگیزه درونی با خلق مثبت، سرزندگی، رشد شخصی و خودشکوفایی در ارتباط است. از طرفی مطالعات نشان می‌دهد ادراک از محیط یادگیری تأثیر بالقوه‌ای بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دارد (بریان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵، سالوآرا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵، اسپتیک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲، بدری‌گرگری و حسینی‌اصل، ۱۳۸۹). بیل، ژانگ و تاچی‌یاما<sup>۷</sup> (۲۰۰۸)، براساس نظریه خودتعیینی تصریح می‌کنند که درونی سازی انگیزه‌هاست که افراد از طریق آن دلایل بیرونی هدایت‌کننده اعمال را به دلایل درونی تبدیل می‌کنند و این درونی‌سازی به نوعی خودگردانی یادگیرنده است. لذا درک از محیط یادگیری از طریق انگیزه فرد درونی شده و افراد با انگیزه سرزندگی بیشتری دارند. در راستای این نتایج، روابط بین معلم، ساختار کلاس و حمایت ادراکی با احساس شایستگی و انگیزه پیشرفت تأیید شده است (والینت، لمری-چالفانت، سوانسون و رایزر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸، تسای، کانتر، لوتک، تراتوین و ریان<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸ و تیلر و نتومانیس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷). هانگ، نیل و پنگ<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۶)، نیز در پژوهشی با عنوان "بررسی اثر قواعد صریح و روشن، فراشناخت و انگیزه پیشرفت بر عملکرد، تأثیر مثبت شناخت، فراشناخت و انگیزه پیشرفت را بر عملکرد بالای یادگیرندگان تأیید کردند.

یادگیرندگان در زندگی تحصیلی خود در دانشگاه‌ها و دیگر محیط‌های آموزشی، با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوران مواجه می‌شوند (اوراستریت و براون<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹ و مارتین و مارش ۲۰۰۶). برخی از یادگیرندگان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی

1. Mc Clelland & Atkinson, J
2. Martin, Colmar, Davey & Marsh
3. Deci, E. L., & Ryan
4. Bryan
5. Salovaara
6. Stipek
7. Bail, Zhang, & Tachiyama
8. Valinnt, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser
9. Tsai, Kunter, Ludke, Trautwein & Ryan
10. Taylor & Ntoumanis
11. Hong, Neil & Peng
12. Overstreet, S., & Braun

دیگر در این زمینه ناموفق هستند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳). پیتوس (۲۰۰۶)، سرزندگی تحصیلی را به‌عنوان مجموعه واکنش‌هایی که به کمک آنها فرد آماده می‌شود تا پاسخی درست و هماهنگ با محیط یادگیری و فعالیت‌هایی که آن محیط از وی می‌خواهد نیاز به بررسی می‌داند.

از طرفی؛ سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح می‌باشد. وقتی فردی کاری را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است (سولبرگ، هاپکینز، اماندن و هلواری، ۲۰۱۲).

اهمیت توجه به سرزندگی تحصیلی تا حدی است که امروزه در مورد بهزیستی روانی شاخص‌های ملی تهیه می‌شود و آن قدر این مسأله اهمیت دارد که هر کشور یک شاخص ملی بهزیستی روانی را برای جامعه خود تدوین کرده است (مایرز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰ و خلخالی و گلستانه، ۲۰۱۱). با توجه به اهمیت بسیار بالای مؤلفه سرزندگی تحصیلی در بهزیستی روان‌شناختی و با استناد به پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه سلامت روان و به‌منظور آگاهی از تأثیر عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی و این‌که تاکنون پژوهش‌های مجزایی ارتباط همه‌ی متغیرهای پژوهش حاضر را هم‌زمان مورد کنکاش نداده است، مدلی علی از متغیرهای پژوهش تدوین شد. به‌طور مشخص‌تر، هدف پژوهش حاضر آن بود که مطابق با مدل مفهومی ارائه‌شده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، انگیزش، شناخت و فراشناخت را در رابطه‌ی بین ادراک از محیط یادگیری با سرزندگی تحصیلی بررسی نماید.

با توجه به مطالب بیان شده، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

ادراک از محیط یادگیری بر شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی تهران اثر مثبت و معنادار دارد.

شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی تهران اثر مثبت و معنادار دارد.

شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی تهران، نقش واسطه‌ای دارند.

## ۲. روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. از نظر هدف، این پژوهش به‌صورت طرح کاربردی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی تهران که حدود ۱۸۰۰۰ نفر و در سال ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دهد؛ که نمونه‌ای به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی ضمن اشاره به دلایل کافی بودن نمونه به‌ترتیب زیر به‌عنوان نمونه موردنظر تعیین شد. در مرحله اول از بین دانشکده‌های دانشگاه، ۴ دانشکده حقوق و

1. Myers

علوم سیاسی، مدیریت و حسابداری، روان‌شناسی و علوم تربیتی و علوم ارتباطات به‌طور تصادفی انتخاب شدند. سپس در مرحله دوم ضمن فراهم بودن لیست تمام گروه‌های آموزشی و رشته‌های موجود آن، به‌صورت تصادفی از هر دانشکده دو یا سه گروه آموزشی انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین یک ورودی این رشته‌ها توزیع شد. از دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی رشته‌های مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، از دانشکده مدیریت و حسابداری، رشته‌های مدیریت بازرگانی و حسابداری، از دانشکده حقوق و علوم سیاسی، گروه علوم سیاسی و حقوق خصوصی و از دانشکده علوم ارتباطات، گروه روزنامه‌نگاری و روابط عمومی انتخاب و تعداد ۳۲۰ پرسشنامه توزیع و جمع‌آوری شد. همچنین سعی شده است تعداد نمونه با رویکردهای رایج نمونه‌گیری معادلات ساختاری مطابقت داشته باشد؛ حجم نمونه موردنظر در این پژوهش با توجه به حجم مورد نیاز نمونه معادلات ساختاری براساس دیدگاه نورمن و استرینر<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) که بر این باورند که به ازای هر پارامتر برآورد شده ۱۰ آزمودنی و دیدگاه سی‌وو، ۲۰۰۶ و منتزر و گارور ۱۹۹۹ مبنی بر اینکه حجم نمونه ۲۰۰ و بالاتر به عنوان یک قاعده سرانگشتی خوب می‌تواند قدرت آماری کافی را برای تجزیه و تحلیل داده‌ها فراهم آورد، تعیین شده است. همچنین براساس نظریه کلاین (۲۰۱۰) که معتقد است به ازای هر متغیر، ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی نیاز است؛ که اینجا در کل ۶ متغیر وجود دارد و در نهایت براساس نظر لوهلین (۲۰۰۴) که اشاره می‌کند نمونه آماری زیر ۱۰۰ آزمودنی نامناسب است (حبیبی، ۱۳۹۱ و قاسمی، ۱۳۹۱).

### ۳. ابزار پژوهش

**پرسشنامه سرزندگی تحصیلی:** این پرسشنامه توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) طراحی شد که دارای ۹ گویه است و براساس مقیاس درجه‌ای از نوع لیکرت (همیشه ۵ تا هرگز ۱) می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده در مطالعه دهقانی‌زاده و حسین‌چاری برابر با ۰.۸۰ و ضریب بازمی‌آزمایی برابر با ۰.۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۰.۵۱ تا ۰.۶۸ برآورد شد.

**ادراک از محیط یادگیری:** برای سنجش این متغیر از پرسشنامه اندازه‌گیری محیط آموزشی داندی (DREEM)، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۹ سؤال بوده و هدف آن سنجش ادراک کیفیت یادگیری از ابعاد مختلف (ادراک دانشجو از یادگیری، ادراک دانشجو از استاد، ادراک دانشجو از توانایی علمی خود، ادراک دانشجو از جو آموزشی، ادراک دانشجو از شرایط اجتماعی خود) می‌باشد. در طراحی پرسشنامه از طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (خیلی کم ۰ و خیلی زیاد ۴) استفاده شده است. در پژوهش فلاح خیری لنگرودی و همکاران (۱۳۹۱)، برای محاسبه روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و برای بررسی اعتبار آن از ضریب همبستگی آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان

1. Norman & Streiner



داد که اعتبار تست از طریق آلفای کرونباخ  $0/933$  بوده است. روایی تست با KMO برابر  $0/910$  و بارتلت  $60936/37$  که حتی ورای سطح  $P = 0/001$  نیز از لحاظ آماری معنادار است.

**انگیزه پیشرفت:** برای سنجش متغیر انگیزه پیشرفت، از مقیاس انگیزه پیشرفت (T.M.A) هرمنس استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال که به صورت طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم می‌باشد. هرمنس روایی محتوایی این پرسشنامه و پایایی آن را با آلفای کرونباخ  $0/84$  برآورد کرده است. پرسشنامه ذکر شده در سال ۷۹ در دانشگاه آزاد واحد ساوه، روسازی و اعتباریابی شد؛ و پایایی آن با آلفای کرونباخ  $0/83$  برآورد شد.

**شناخت و فراشناخت:** در این پژوهش، پرسشنامه راهبردهای شناختی و فراشناختی مک اینری و داوسون (۲۰۰۴) مورد استفاده قرار گرفت. برای سنجش راهبردهای شناختی ۱۸ ماده و راهبردهای فراشناختی ۱۸ ماده، که مجموع ماده‌های مقیاس ۳۶ ماده است. راهبردهای شناختی شامل سه خرده‌آزمون تکرار و تمرین، بسط معنایی و سازماندهی می‌باشد. مقیاس راهبردهای فراشناختی شامل سه خرده‌مقیاس برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی می‌باشد این پرسشنامه براساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم=۵ و کاملاً مخالفم=۱) است که اینری و داوسون روایی این پرسشنامه را به شیوه تحلیل عاملی و پایایی آن را با آلفای کرونباخ راهبردهای شناختی بین  $0/73$  تا  $0/77$  و راهبردهای فراشناختی بین  $0/75$  تا  $0/78$  برآورد کرده‌اند. همچنین عابدی و همکاران (۱۳۹۲)، ضریب همبستگی سؤالات پرسشنامه را با نمره‌ی کل بین  $0/36$  تا  $0/62$  برآورد کردند. ضریب پایایی کل پرسشنامه را  $0/92$  به دست آوردند.

**خودکارآمدی:** برای سنجش این متغیر، پرسشنامه خودکارآمدی شرر مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال براساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافق تنظیم شده است. نمره‌گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۷ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. سؤال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست به چپ و بقیه سؤال‌ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند؛ بنابراین حداکثر نمره‌هایی که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۷۱ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. برای بررسی روایی این پرسشنامه، از روایی سازه استفاده شد و ضریب پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/79$  و با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر با  $0/76$  به دست آمده است.

اعتبار محتوایی این پرسشنامه‌ها دوباره توسط اساتید و صاحب‌نظران دانشگاهی مورد تأیید قرار گرفته است و از اعتبار لازم برخوردار است. برای تعیین پایایی ابزار نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده و به همین منظور تعداد ۳۰ پرسشنامه اولیه در میان اعضای جامعه آماری توزیع شد که ضریب پایایی پرسشنامه‌های مربوط به هر متغیر به تفکیک در ادامه گزارش شده است:

جدول ۱: توزیع آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها

آلفای کرونباخ	پرسشنامه
۰,۸۹	سرزندگی تحصیلی
۰,۸۷	ادراک از محیط یادگیری
۰,۸۱	انگیزه پیشرفت
۰,۹۱	خودکارآمدی
۰,۸۷	شناخت
۰,۷۹	فراشناخت

#### ۴. یافته‌های پژوهش

جدول ۲: توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک متغیرهای جمعیت‌شناختی

متغیر	شاخص آماری	فراوانی	درصد
جنسیت	پسر	۱۱۴	۳۶
	دختر	۲۰۶	۶۴
سن	۱۸ تا ۲۴ سال	۱۹۲	۶۰
	۲۵ تا ۳۰ سال	۱۰۲	۳۱/۸
	۳۱ تا ۳۵ سال	۲۶	۸/۲

جدول ۳: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

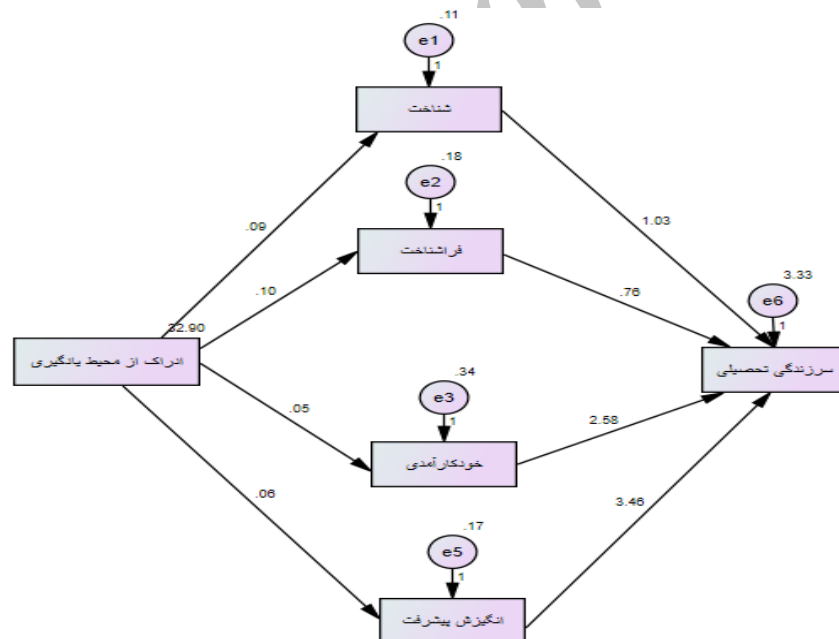
مقیاس	شاخص آماری	تعداد	میانگین	انحراف معیار
ادراک از محیط یادگیری	۳۲۰	۳۲۰	۱۰۶/۰۵	۱۷/۲۴
شناخت	۳۲۰	۳۲۰	۲۹/۵۸	۶/۰۴
فراشناخت	۳۲۰	۳۲۰	۳۰/۲۴	۵/۰۲
خودکارآمدی	۳۲۰	۳۲۰	۲۲/۶۱	۵/۵۶
انگیزه پیشرفت	۳۲۰	۳۲۰	۵۸/۱۷	۱۰/۳۹
سرزندگی تحصیلی	۳۲۰	۳۲۰	۱۸/۴۰	۴/۷۶

به منظور پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر این که " آیا مدل تبیین سرزندگی تحصیلی با توجه به ادراک از محیط یادگیری و نقش میانجی شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان با داده‌های تجربی برازش دارد؟" از مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار ایموس بهره برده شده است. در جدول ۴ مهم‌ترین شاخص‌های آزمون برازش مدل مفهومی پژوهش گزارش شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌های برازش	$df/\chi^2$	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
مقدار به‌دست‌آمده	۱/۲۵	۰/۰۶	۰/۹۲	۰/۸۹	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۲
حد مجاز	کمتر از ۳	کمتر از ۰/۱	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹

با توجه به این که هر یک از شاخص‌های به‌دست‌آمده برازش مدل به‌تنهایی دلیل برازندگی مدل و یا عدم‌برازندگی آن نیستند، نیاز است که این شاخص‌ها را در کنار یکدیگر و با هم تفسیر کرد. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، شاخص‌های برازش مدل در مجموع از وضعیت مطلوبی برخوردار شده‌اند و بنابراین پاسخ به فرضیات پژوهش بلامانع می‌باشد. در ادامه مدل نهایی در حالت ضرایب استاندارد شده و ضرایب مسیر ( $\beta$ ) گزارش شده است.



شکل ۲: ضرایب استاندارد شده مسیرهای مدل نهایی تبیین سرزندگی تحصیلی

جدول ۵: ضرایب و معناداری اثرات مستقیم و غیرمستقیم پیش‌بین‌ها بر سرزندگی تحصیلی

sig	آماره معناداری	$\beta$ استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده	نوع اثر	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
۰/۰۰۱	۲۹/۱۹	۰/۸۵	۰/۰۹	مستقیم	شناخت	ادراک از محیط یادگیری
۰/۰۰۱	۲۴/۵۲	۰/۸۱	۰/۱۰	مستقیم	فراشناخت	ادراک از محیط یادگیری
۰/۰۰۱	۸/۵۷	۰/۴۳	۰/۰۵	مستقیم	خودکارآمدی	ادراک از محیط یادگیری
۰/۰۰۱	۱۵/۹۹	۰/۶۷	۰/۰۶	مستقیم	انگیزه پیشرفت	ادراک از محیط یادگیری
۰/۰۰۱	۴/۳۳	۰/۱۶	۱/۰۳	مستقیم	سرزندگی تحصیلی	شناخت
۰/۰۰۱	۳/۷۱	۰/۱۳	۰/۷۶	مستقیم	سرزندگی تحصیلی	فراشناخت
۰/۰۰۱	۱۴/۸۷	۰/۴۰	۲/۵۸	مستقیم	سرزندگی تحصیلی	خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۱۴/۸۶	۰/۴۷	۲/۴۶	مستقیم	سرزندگی تحصیلی	انگیزه پیشرفت
۰/۰۰۱	۳/۷۴	۰/۱۴	۰/۰۹	غیرمستقیم	تحصیلی (نقش میانجی شناخت) سرزندگی	ادراک از محیط یادگیری
۰/۰۳	۲/۰۲	۰/۱۰	۰/۰۸	غیرمستقیم	تحصیلی (نقش میانجی فراشناخت) سرزندگی	ادراک از محیط یادگیری
۰/۰۰۱	۴/۴۱	۰/۱۷	۰/۱۳	غیرمستقیم	تحصیلی (نقش میانجی خودکارآمدی) سرزندگی	ادراک از محیط یادگیری
۰/۰۰۱	۸/۰۴	۰/۳۲	۰/۱۴	غیرمستقیم	تحصیلی (نقش میانجی انگیزه پیشرفت)	ادراک از محیط یادگیری

آزمون ضرایب مسیر شکل (۲) نشان می‌دهد ضریب استاندارد شده مسیر اثرات مستقیم ادراک از محیط یادگیری بر شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سطح ۹۹ درصد اطمینان، معنادار بوده است. در واقع متغیر پیش‌بین مطالعه، بر همه‌ی متغیرهای واسطه‌ای اثر مستقیم دارد. به طوری که اگر ادراک از محیط یادگیری بیشتر شود به تبع آن شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت، نیز افزایش می‌یابد. همچنین اثرات مستقیم شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بر سرزندگی تحصیلی نیز معنادار بوده است ( $p < 0.01$ ). با این تبیین

که با افزایش هر کدام از متغیرهای ذکر شده با توجه به ضریب معناداری به دست آمده، سرزندگی تحصیلی دانشجویان نیز افزایش معنادار می‌یابد. نکته دیگری که در شکل ۲ بایستی مورد توجه قرار داد مثبت بودن ضرایب مسیر مربوط به متغیر ملاک می‌باشد، که نشانگر تأثیر تمام متغیرها بر متغیر ملاک می‌باشد به طوری که با افزایش ادراک از محیط یادگیری، شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت، متغیر سرزندگی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد.

فرضیه دیگری که این پژوهش به دنبال آن است، مربوط به اندازه اثر غیرمستقیم متغیر ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت می‌باشد. نتایج آزمون اثرات غیرمستقیم با استفاده از نرم‌افزار ایموس نشان داد اندازه اثرات غیرمستقیم متغیر ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی از طریق متغیر میانجی شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سطح ۹۵ درصد اطمینان، معنادار بوده است. همان گونه که براساس یافته‌های جدول مشخص است، متغیرهای شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در رابطه‌ی بین ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی نقش میانجی دارد. به عبارتی ادراک از محیط یادگیری از طریق این متغیرهای میانجی، روی سرزندگی تحصیلی تأثیر معنادار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، امکان پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان با توجه به ادراک آنها از محیط یادگیری و درعین حال بررسی امکان واسطه‌گری شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در روابط بین متغیرهای مذکور بود. ما در توجیه نقش تمامی متغیرهای پژوهش به مبانی نظری آنها اشاره داشته‌ایم. کلارک و کرسول<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، تشریح می‌کنند چارچوب نظری<sup>۲</sup> که برای پژوهش‌های کمی<sup>۳</sup> مورد استفاده قرار می‌گیرد، متفاوت از چارچوب مفهومی<sup>۴</sup> مورد استفاده در پژوهش کیفی<sup>۵</sup> است. پژوهشگران از چارچوب‌های نظری در پژوهش کمی، برای شناسایی متغیرهای اصلی و روابط احتمالی بین آنها استفاده می‌کنند. لذا براساس چارچوب نظری پژوهش، یکی از فرضیات پژوهش ما تعیین تأثیری بود که ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی داشت. همان گونه که مشخص شد ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی تأثیر دارد. این یافته با نتایج پژوهش کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹؛ فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ بدری‌گرگری و حسینی، ۱۳۸۹؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۴ همخوانی دارد. این یافته را می‌توان براساس

1. Clark and Cresswell
2. Theoretical Framework
3. Quantitative research
4. Conceptual framework
5. Qualitative Research

یادگیری سازنده‌گرا<sup>۱</sup> این‌گونه تبیین کرد که یادگیرنده به‌عنوان یک عامل فعال در فرآیند کسب دانش است و فرآیند ساختن دانش، مستلزم درگیری فعال یادگیرنده است (لوینز، ریکرز و اشمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). به‌عبارتی زمانی که دانشجویان محیط یادگیری را به‌صورت محیطی درک می‌کنند که به تقویت استقلال آنها منتهی می‌شود و محتوای محیط یادگیری را برای آینده‌ی خود مفید بدانند، از راه‌های مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کنند که منجر به موفقیت در زمینه‌ی تحصیلی خواهد شد (ایمز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲ و اکلز و همکاران، ۱۹۹۳). همچنین در تبیین این یافته، استوری و همکاران (۲۰۰۹)، بر این باورند عوامل شناختی، مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده سرزندگی و انگیزش تحصیلی هستند و ادراک دانشجویان نسبت به محیط یادگیری از مهم‌ترین جنبه‌های شناختی است که نقش مهمی در سرزندگی تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند.

فرضیه دیگر پژوهش تأثیری بود که ادراک از محیط یادگیری به‌صورت غیرمستقیم و از طریق متغیرهای میانجی یعنی شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی داشت، است. براساس داده‌های تحلیل شده، این فرضیه نیز تأیید شد. در تبیین این یافته ماریسون و آلن (۲۰۰۷)، اذعان دارند محیط یادگیری از طریق فراهم ساختن فرصت‌های رشد، حمایت‌های عاطفی، انگیزشی و راهبردی می‌تواند در ارتقاء تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. در واقع دانشجویانی که دارای انگیزه و خودکارآمدی و از راهبردهای شناختی و فراشناخت استفاده می‌کنند، در عملکرد تحصیلی پرنرژی هستند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. در ادامه به‌صورت جداگانه به تبیین نقش هر متغیر می‌پردازیم:

خودکارآمدی، علاوه بر این‌که تأثیر مستقیم بر سرزندگی تحصیلی داشت، در تبیین تأثیر ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی نقش متغیر میانجی را به خود گرفت. این یافته با پژوهش‌های کارینگتون، ۲۰۱۳؛ باسول، ۲۰۱۰، الیاس و مک‌دونالد، ۲۰۰۷، دهقانی و حسین‌چاری، ۱۳۹۱، مرادی و همکاران، ۱۳۹۴، همسو بود. براساس الگوی شناختی لازاروس (۲۰۰۶)، خودکارآمدی در ارزیابی مطالبات محیطی نقش قابل‌ملاحظه‌ای دارد. در واقع افراد مطالبات بیرونی را یا به‌صورت چالش و یا به‌صورت تهدید ارزیابی می‌کنند. به‌عبارتی خودکارآمدی مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده‌ی فعالیت‌هایی هستند که ما انتخاب و انجام می‌دهیم. بندورا (۲۰۰۱)، معتقد است که هیچ‌کدام از باورهای شناختی افراد به اندازه‌ی خودکارآمدی در مدیریت کارکردهای سازگارانه‌ی فردی و در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زا اساسی نیستند. ماستن (۲۰۰۱)، نیز معتقد است که احساس خودکارآمدی، انگیزه‌ی یادگیرندگان را برای درگیری با تکالیف، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های پیش‌رو ترغیب می‌کند. یادگیرندگان با خودباوری بالا، پرنرژی‌نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در

1. constructivist
2. Loyens, Rikers, & Schmidt
3. Ames

برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی همراه است. افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل به کارگیری تلاش بیشتر و پافشاری بر حل مسائل، از سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند (پوتوین، ساندر و لارکین، ۲۰۱۳؛ کوماراجو و نادلر، ۲۰۱۳؛ و رحیمی و زارعی، ۱۳۹۵).

در تبیین نقش میانجی متغیرهای پژوهش؛ انگیزه پیشرفت نیز در تأثیر ادراک محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی نقش میانجی به خود گرفت؛ که این یافته با مطالعه مرادی و چراغی (۱۳۹۳) همسو بود. مطالعات نشان داده است ادراک از محیط یادگیری تأثیر بالقوه‌ای بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دارد (بریان، ۲۰۰۵، جیمی بون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). آندامن و میگلی (۱۹۹۷) و میدلتون<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۴)، تشریح کردند هنگامی که ادراک از محیط یادگیری به نحوی باشد که دانشجویان، محیط را متنوع و چالش برانگیز بدانند؛ اهداف تسلطی را انتخاب می‌کنند، محیط یادگیری را سودمند تلقی می‌کنند و در نهایت از راهبردهای انگیزشی مناسبی استفاده می‌کنند تا بتوانند با چالش‌های تحصیلی برخورد موفقیت‌آمیزی داشته باشند. به سخن دیگر اگر محیط یادگیری به صورت موقعیت‌های انگیزاننده درک شود، احساس خوداطمینانی و باور به خودکارآمدی، انگیزه‌ی یادگیرندگان را برای پرداختن به تکالیف رشدی و گذر از چالش‌های تحصیلی ارتقا می‌دهد. یادگیرندگان در فرایند تحصیل پرتوان ظاهر می‌شوند و از توانایی خود برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی مطمئن هستند. چنین یادگیرندگانی حتی در صورت شکست نه تنها عقب‌نشینی نمی‌کنند؛ بلکه راه‌های دیگر را برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر واری می‌کنند. همین مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع موانع مداوم و جاری تحصیلی، اساس سرزندگی تحصیلی است.

نهایتاً آخرین متغیر مورد مطالعه که براساس مبانی نظری و فرضیات پژوهش، نقش میانجی به خود گرفت، راهبردهای شناختی و فراشناختی است. در تبیین این یافته نیز می‌توان از دیدگاه نظریه سازنده‌گرایی به بررسی آن پرداخت. پارتین<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)، بر این باور است ادراک از محیط یادگیری به‌عنوان پیش‌بین‌های استفاده یادگیرنده از راهبردهای شناختی و فراشناختی عمل می‌کند. در واقع مطالعات نشان داده است ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری با عملکرد تحصیلی، انتخاب و تداوم آن ارتباط مستقیمی دارد (لی و یونگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱ و پینترچ و دی‌گروت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰). اگر یادگیرنده محیط یادگیری را به صورتی متنوع و چالش برانگیز درک کند، به میزان بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کند و در این محیط تلاش بیشتری به

1. Jaimie Bowen
2. Middleton
3. Partin
4. Ley & Young
5. Pintrich & De Groot

خرج می‌دهد؛ در انجام تکالیف پافشاری بیشتری نشان می‌دهد و این امر منجر به بهبود عملکرد و سرزندگی آنان می‌شود. در تکمیل این تبیین می‌توان به این مورد اشاره داشت یادگیرندگانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان موقع با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند (پینترچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰). پاریس و اکا (۱۹۸۶)، نیز بر این باورند افرادی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند، اصرار بیشتری برای انجام تکالیف از خود نشان دهند و در واقع سازگارترند.

در پایان، یافته‌های این پژوهش می‌تواند در پر کردن خلأ نظری که در زمینه‌ی سرزندگی تحصیلی وجود دارد، به کار آید. ما براساس مبانی نظری موجود در زمینه موضوع مورد مطالعه، بر این باوریم محیط یادگیری، بافت اجتماعی، روانی و آموزشی است که یادگیری در آن صورت می‌گیرد و پیشرفت و بازخورد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ناگفته پیداست محیط یادگیری، کلاس، دانشگاه، شیوه‌های آموزشی اساتید و... تأثیرات غیرقابل‌انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرآیندهای شناختی دانشجویان دارد. یکی از پیامدهای مهم محیط یادگیری، ادراکات دانشجویان از این محیط است که نقش مهمی در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی دارد. در واقع به گفته پیمپاریون (۲۰۰۰)، درک دانشجو از محیط است که رفتار را تعیین می‌کند نه خود محیط. لذا همان‌گونه که مطرح شد جو روان‌شناختی کلاس، ویژگی‌های محیطی و اجتماعی و حمایت‌های یاددهنده تأثیر معناداری بر رفتارهای یادگیرندگان، هدف آنان، باور به خودکارآمدی، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی آنان دارد. انتظار می‌رود هر چقدر محیط یادگیری در مجموع، جوی پر از محبت، صمیمیت، سودمند و جذاب باشد، یادگیرندگان با انتخاب خود و از روی علاقه وارد محیط یادگیری شده و از بودن در آن لذت ببرند، اقدام به استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی کنند و فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. به عبارتی در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی کنند. از طرفی هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی آنان که توانایی‌های خود را باور ندارند از کوشش خود می‌کاهند و زود به راه‌حل‌های دست‌پایین تن می‌دهند درحالی‌که افراد خودکارآمد فعالیت‌های چالش‌انگیز و محیط‌هایی را برمی‌گزینند که حس می‌کنند برای انجامشان توانایی دارند و همین امر تأثیر مثبتی بر سرزندگی تحصیلی آنان به بار می‌آورد. بر همین اساس می‌توان گفت که افراد دارای خودکارآمدی بالا که به توانایی‌های خود اعتماد دارند و به برخورد با موانع می‌پردازند از سرزندگی تحصیلی بالاتری برخوردارند. یادگیرندگان با خودکارآمدی بالا در صورت عدم موفقیت، تمایل به انتخاب و آزمون راه‌های دیگر داشته و برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر تلاش و اصرار می‌ورزند.



همچنین از نظر انگیزشی نیز، فرد واجد انگیزه پیشرفت تحصیلی بالاتر، در عبور از چالش‌ها و حل مشکلات، تلاش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر مستقیم و غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی دانشجویان، شایسته است اساتید و عوامل تعلیم و تربیت در دانشگاه محیطی سازنده و شرایطی مناسب برای رشد خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانشجویان فراهم آورند. در واقع با آگاهی از نقش مؤثر و مهم محیط یادگیری در افزایش سرزندگی تحصیلی دانشجویان، با استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب، احساس این توانایی را هر چه بیشتر در دانشجویان پرورش دهند. برای نمونه، اساتید می‌توانند با نوآوری‌های خود، محیط کلاس را به گونه‌ای طراحی کنند که زمینه سازگاری هرچه بیشتر و برخورد مناسب‌تر را با مشکلات و تصمیماتی که با آن روبه‌رو خواهند بود را فراهم آورد.

یکی دیگر از تأثیرات محیط یادگیری چالش‌برانگیز و متنوع بر سرزندگی تحصیلی این است که فرصت‌هایی برای دانشجویان فراهم می‌شود که قابلیت‌ها و استعداد‌های خود را بشناسند و در جهت خودشکوفایی گام بردارند. این مسأله علاوه بر افزایش تاب‌آوری دانشجویان باعث می‌شود وقت و انرژی آن‌ها به گونه‌ی بهینه صرف امور مثبت گردد و از پرداختن به مشکلات رفتاری دوری کنند. لذا پیشنهاد می‌شود اساتادان با ایجاد جوی متعامل، مشارکتی و متنوع و همچنین با ارائه تکالیف جذاب و حق انتخاب به دانشجویان در تصمیم‌گیری گروهی، سرزندگی تحصیلی را ارتقا دهند.

با توجه به نتایج پژوهش که ادراک از محیط یادگیری با واسطه‌گری شناخت و فراشناخت بر سرزندگی تحصیلی تأثیر داشت و همچنان که از دیدگاه سازنده‌گرایی می‌توان راهبردهای‌های شناختی و فراشناختی را به یادگیرندگان آموخت به گونه‌ای که آنها بتوانند افکار و رفتار خود را تنظیم و مهار کنند و موجب بهبود عملکرد تحصیلی، کاهش رفتار مخرب و سازگاری بیشتر شوند، به اساتید دانشگاه پیشنهاد می‌شود تا این راهبردها را به دانشجویان بیاموزند و استفاده از آن را توصیه کنند. با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و ارتباط مثبت آن با سرزندگی تحصیلی، تلاش در جهت ارتقای خودکارآمدی دانشجویان توسط عوامل تعلیم و تربیت به احتمال زیاد افزایش سرزندگی تحصیلی آنان را در پی خواهد داشت.

انتخاب جامعه دانشجویی برای تحقیق در این پژوهش براساس پیشنهادهای بود که محققان قبلی (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳ و مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی، ۱۳۹۴) در پژوهش‌های خود یادآور شده بودند. چرا که بیشتر تحقیقات سرزندگی تحصیلی به مقاطع قبل از دانشگاه مربوط بود. ما نیز پیشنهاد می‌کنیم در پژوهش‌های آینده به مطالعه‌ی بیشتر عوامل پیش‌آیند و تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی پرداخته شود. یکی دیگر از پیشنهادهای ما پژوهش در مورد پیامدها و نتایج سرزندگی تحصیلی در زندگی تحصیلی یادگیرندگان است. یکی از محدودیت‌ها و کمبودها در این پژوهش استفاده از پرسشنامه به عنوان ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات بود، لذا پیشنهاد دیگر ما استفاده از

چند روش مختلف جمع‌آوری اطلاعات و مخصوصاً روش‌های کیفی جمع‌آوری اطلاعات و انجام پژوهش به صورت کیفی و ترکیبی است تا نتایج به‌دست‌آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم قرار گیرند.

Archive of SID

## منابع

- بدری گرگری، رحیم و حسینی اصل، فریبا. (۱۳۸۹). «پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزه پیشرفت هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس»، فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روانشناسی)، دوره ۵(۱۷)، ۲۵-۱.
- برزگر بفرویی، کاظم. (۲۰۱۵). «رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تدریس در معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه». روانشناسی افراد استثنایی، ۵(۲۰)، ۳۰-۱.
- حبیب‌پور، سیمین، عبدلی، جواد و فاییدفر، زیبا. (۱۳۹۴). «بررسی رابطه سبک‌های یادگیری "وارک" با توسعه تفکر انتقادی، سرزندگی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان علوم پزشکی ارومیه»، مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۳(۱۲)، ۱۰۸۹-۱۰۹۶.
- رحیمی، مهدی و زارعی، الهام. (۱۳۹۵). «نقش ابعاد دلبستگی بزرگسالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی»، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۱۲)، ۷۰-۵۹.
- عریضی، حمیدرضا، عابدی، احمد و تاجی، مریم. (۱۳۸۶). «رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزه پیشرفت درونی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۳(۶)، ۱۴-۲۸.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۱). «برآورد حجم بهینه نمونه در مدل‌های معادلات ساختاری و ارزیابی کفایت آن برای پژوهشگران اجتماعی»، مجله جامعه‌شناسی ایران، ۱۲(۴)، ۱۶۱-۱۳۸.
- قدیری، پروین؛ اسدزاده، حسن؛ درتاج، فریبرز. (۱۳۸۹). «رابطه ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه»، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۶(۱۹)، ۱۳۷-۱۱۵.
- مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). «الگوی علی تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی»، مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۶(۱): پی‌پی ۶۶/۲، ۱۴۰-۱۱۳.
- مصرآبادی، جواد و عرفانی، الهام. (۱۳۹۳). «فراتحلیل رابطه راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی»، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱(۲)، ۱۱۸-۹۷.
- مهبد، مینا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۶). بررسی رابطه فراشناخت و خودناتوانسازی با واسطه‌گری خودکارآمدی عمومی، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۸)، ۵۹-۳۹.
- میرکمالی، سید محمد، هماینی، امین و امیری، محمد. (۱۳۹۴). «بررسی رابطه بین ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانشجویان، مورد مطالعه: دانشکده‌های علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران»، نامه آموزش عالی، ۸(۳۱)، ۷۶-۶۴.
- Ames, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

- Andaman, E. M. and Midgley, E. (1997). "Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade access: the transition to middle-level schools". *Cotemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Bakhshae, F.; Hejazi, E.; Dortaj, F. and Farzad, V. (2016). "The Modeling of School Climate Perception and Positive Youth Development with Academic Buoyancy". *Journal of Current Research in Science*, 8(1), 94-100.
- Bandura, A. (2001). "Social cognitive theory: An agentic perspective". *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Basol, G. (2010). *Validity and reliability of Turkish form of children's selfefficacy scale on Turkish primary school students*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 4082-4086.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., Caprara, G. V. (2007). "Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning". *Journal of Youth Adolescence*, 36, 301-312. DOI: 10.1007/s10964-006-9069-y.
- Bloom, BS. (1964). *Stability and change in human characteristics*. John Wiley & Sons: New York;
- Bong, M. (2001). "Between –and within– domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value and achievement goals". *Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bryan, J. (2005). "Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships". *Professional School Counseling*, 8(3), 219-227.
- Byars-Winston, A. and Fouad, N. (2008). "Math/science social cognitive variables in college student: contributions of contextual factors in predicting goals". *Journal of career Assessment*, 16(4), 425-440.
- Caprara, G.V.; Vecchione, M.; Alessandri, G.; Gerbino, M. and Barbaranelli, C. (2011). "The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study". *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Carrington, C. C. (2013). *Psycho-Educational Factors in the Prediction of Academic Buoyancy in Second Life®*. ProQuest LLC.
- Cheng, H. and Furnham, A. (2003). "Dimension of personality, domain of aspiration, and subject well-being". *Personality and Individual Differences*, 34, 921-942.
- Clark, V. L. P. and Creswell, J. W. (2014). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Higher Ed.
- Collie, R. J.; Martin, A. J.; Malmberg, L. E.; Hall, J. and Ginns, P. (2015). "Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students". *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130.
- Comerford, J.; Batteson, T. and Tormey, R. (2015). "Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.
- Days, K. (2009). "Creating and sustaining effective learning environments". *All Ireland Society for Higher Education (AISHE-Journal)*. 1(1), 1-13.

- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2008a). "Self-Determination Theory: A macro theory of human motivation, development, and health". *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Duijn, M.; Rosenstiel, I. V.; Schats, W.; Smallenbroek, C. and Dahmen, R. (2011). "Vitality and health: A lifestyle programme for employees". *European Journal of Integrative Medicine*, 3, 97-110.
- Eccles, J. S.; Midgley, C.; Wigfield, A.; Buchanan, C., M.; Reuman, D.; Flanagan, C. and MacIver, D. (1993). "Development during adolescence: the impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families", *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Elias, S. M. and MacDonald, S. (2007). "Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance". *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2518-2531.
- Finch, D.; Peacock, M.; Lazdowski, D. and Hwang, M. (2015). "Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance". *The International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36.
- Friedel, J. M.; Cortina. K. S.; Turner. J. C. and Midgley, C. (2007). "Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphasis". *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 434-458.
- Greene, B. A. and Miller, R. B. (2004). "Predicting high school student's cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perception and motivation", *Cotemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Hong, E.; O'Neil, H. F. and Peng, Y. (2016). "Effects of Explicit Instructions, Metacognition, and Motivation on Creative Performance". *Creativity Research Journal*, 28(1), 33-45
- Jaimie Bowen (2016). *A qualitative case study of educational resilience in at-risk inner city college graduates. Degree of Doctor of Education*, Neumann University
- Kashdan, T. B. (2002). "Social anxiety dimensions, neuroticism, and the contours of positive psychological functioning". *Cognitive therapy and Research*, 26(6), 789-810.
- Khalkhali, V. and Golestaneh, S.M. (2011). "Examining the impact of teacher motivational style and competition result on students' subjective vitality and happiness in physical education". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2989-2995.
- Komaraju, M. and Nadler, D. (2013). "Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?". *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.
- Lester, D. (2013). "Hopelessness in undergraduate students around the world: A review". *Journal of affective disorders*, 150(3), 1204-1208.
- Ley, K. and Young, D. B. (2001). "Instructional principles for self-regulation". *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.

- Lorsbach, A. W. and Jinks, J. L. (1999). "Self-efficacy theory and learning environment research". *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- Loyens, S. M.; Rikers, R. M. and Schmidt, H. G. (2008). "Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies". *Instructional Science*, 36(5-6), 445-462.
- Luszczynska, A.; Scholz, U. and Schwarzer, R. (2005). "The General Self-Efficacy Scale: Multicultural validation studies". *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Luzzo, D. A. and McWhirter, E. H. (2001). "Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy". *Journal of Counseling Development*, 79 (1), 61-67.
- Martin, A. J. (2014). "Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attentiondeficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself". *British Journal of Educational Psychology*, 24(1), 86-107.
- Martin, A. J. (2013). "Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity". *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Martin, A. J. and 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. and Marsh, H.W. (2009). "Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs". *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martin, A. J.; Colmar, S. H.; Davey, L. A. and Marsh, H. W. (2010). "Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?". *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Martin, A. J.; Ginns, P.; Brackett, M. A.; Malmberg, L. E. and Hall, J. (2013). "Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships". *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133.
- Martin, A. J.; Ginns, P.; Papworth, B. and Nejad, H. (2013). "The role of academic buoyancy in Aboriginal/Indigenous students' educational intentions: Sowing the early seeds of success for post-school education and training". *Seeding Success in Indigenous Australian Higher Education (Diversity in Higher Education, Volume 14) Emerald Group Publishing Limited*, 14, 57-79.
- Masten, A. S. (2001). "Ordinary magic: resilience processes in development". *American Psychology*, 56, 227-238.
- McMillan, J. and Reed, D. (1994). "Resilient at-risk students: Students' views about why they succeed". *The Journal of At-Risk Issues*, 27-33.
- Meera, K. and Dustin, N. (2013). "Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?". *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Mega, C.; Ronconi, L. and 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

- Middleton, M. J.; Kaplan, A. and Midgley, C. (2004). "The change in middle school students 'achievement goals in mathematics over time". *Social Psychology of Education*, 7, 289-311
- Miller, S.; Connolly, P. and Maguire, LK. (2013). "Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students". *International Journal of Educational Research*. 62, 239-248.
- Morrison, M. G. and Allen, R. M. (2007). "Promoting student resilience in school contexts". *Theory into Practice*, 46(2), 162-169.
- Mucherah, W. (2008). "Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classroom in Kenya". *Learning Environments Research*, 11 (1), 63-81.
- Myers, D. G. (2000). "The funds, friends, and faith of happy people". *American psychologist*, 55, 56-67.
- Norman, G. R. and Streiner, D. L. (2003). *PDQ statistics (Vol. 1)*. PMPH-USA.
- Overstreet, S. and Braun, S. (1999). "A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning". *School Psychology Quarterly*, 14(4), 380-396
- Paris, S. G. and Oka, E. R. (1986). "Children's reading strategies, metacognition, and motivation". *Developmental Review*, 6(1), 25-56.
- Partin, M. L. (2008). *The CLEM model: Path analysis of the mediating effects of attitudes and motivational beliefs on the relationship between perceived learning environment and course performance in an undergraduate nonmajor biology course* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).
- Patrick, H. and Ryan, A. (2008). "What do students think about when evaluating their classrooms mastery goal structures?", *The Journal of Experimental Education*, 77, 99-123.
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. ProQuest.
- Pimparyon, S. M.; Caleer, S.; Pemba, S. and Roff, P. (2000). "Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school". *Medical teacher*, 22(4), 359-364.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Putwain, D. W.; Connors, L.; Symes, W. and Douglas-Osborn, E. (2012). "Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?", *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 25, 349-358.
- Putwain, D. W.; Daly, A. L.; Chamberlain, S. and Sadreddini, S. (2015). "Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high stakes examinations". *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 247-263.
- Putwain, D.; Sander, P. and Larkin, D. (2013). "Academic self efficacy in study related skills and behaviours: Relations with learning related emotions and academic success". *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.

- Reivich K. and Shatté A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York, NY: Broadway Books
- Salovaara, H. (2005). *Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning*. Oulu University Press, Oulu, Finland.
- Seligman, M. E.; Steen, T. A.; Park, N. and Peterson, C. (2005). "Positive psychology progress: empirical validation of interventions". *American psychologist*, 60(5), 410-421.
- Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (2002). *The handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Solberg, P.A.; Hopkins, W.G.; Ommundsen, Y. and Halvari, H. (2012). "Effects of three training types on vitality among older adults: A selfdetermination theory perspective". *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 407-417.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Story, P. A.; Hart, J. W.; Stasson, M. F. and Mahoney, J. M. (2009). "Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes". *Personality and individual differences*, 46(4), 391-395.
- Taylor, L. and Ntoumanis, N. (2007). "Teacher Motivational Strategies and Student self-determination in Physical Education", *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Thomas, G. P. (2003). "Conceptualization, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments". *Learning Environments Research*, 6(2), 175-197.
- Tsai, Y-M.; Kunter, M.; Ludke, O.; Trautwein, U. and Ryan, R. (2008). "What Makes Lessons Interesting?", *Journal of Educational Psychology*, 10, 460-472.
- Valinnt, C.; Lemery-Chalfant, K.; Swanson, J. and Reiser, M. (2008). "Prediction of Children's Academic Competence from Their Effortful Control, Relationships and Classroom Participation", *Journal of Educational Psychology*, 100, 67-77.
- Wang, M. C.; Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1997). "Fostering educational resilience in inner city schools". *Children and Youth*, 7, 119-140.
- Woogul, L.; Myung-Jin, L. and Mimi, B. (2014). "Testing interest and selfefficacy as predictors of academic self-regulation and achievement". *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86-99.
- Zimmerman, B. J. and Pons, M. M. (1986). "Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies". *American educational research journal*, 23(4), 614-628.