

Development of a Model of Academic Buoyancy based on with School Connection, Family's Emotional Atmosphere, Motivation, Self-efficacy and Academic Engagement of Students

Jafar Samari Safa¹, Mahla Dashti Esfhani², Mozghan Poordel³

1. Corresponding Author. PhD Student in Counseling. School of Humanities. University of Hormazgan. Bandar Abbas, Iran. Safa.moshavereh@gmail.com
2. Masters Student in Career Counseling. Kharazmi University. Tehran, Iran.
3. Masters in School Counseling. Shahid Chamran University, Ahwaz, Iran.

ABSTRACT

Received: 27/03/1399 - Accepted: 09/11/1399

Aim: The aim of this study was to develop a model of academic buoyancy based on school connection, family emotional atmosphere, motivation, self-efficacy, and academic engagement of students.

Methods: This research was of descriptive-correlational. The statistical population of the study included all first and second grade high school students in Isfahan in 2018-2019. From among them, a sample of 375 people were selected by multi-stage cluster random sampling. The tools for data collection included the following questionnaires: Dehghanizadeh and Hosseini Chari Academic Buoyancy Scales (2013), Panaghi et. al School Connection Questionnaire (2011), Razavieh Vesamani Family Emotional Atmosphere (2000), Patrick, Hicks and Ryan (1997) Academic Self-Efficacy Scale, Reeve, Agentic Engagement Scale (2013), and The Harter Academic Motivation Scale (1981).

Results: The results showed that at 95% confidence level, the direct effect of school connection on academic buoyancy was confirmed with an impact factor of 0.207. Also, academic engagement has an effect on academic buoyancy, with an impact factor of 0.356, and self-efficacy has an impact on academic buoyancy with an impact factor of 0.202.

Conclusion: Findings showed that the indirect effect of school relationship on academic buoyancy mediating academic engagement is confirmed, so that the intensity of the indirect effect is equal to 0.206, the indirect effect of family emotional atmosphere on academic buoyancy mediated academic engagement was also confirmed, and that the indirect effect is equal to 0.055. Furthermore, the indirect effect of academic motivation on academic buoyancy is mediated by self-efficacy, the intensity of the indirect effect is equal to 0.084 ($p < 0.05$).

Keywords: Academic engagement, educational motivation, academic buoyancy, academic self-efficacy, school connection, family emotional atmosphere



تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان

جعفر ثمری صفا^۱، مهلا دشتی اصفهانی^۲، مزگان پوردل^۳

۱. (نویسنده مسئول)، دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره، گروه مشاور و روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.
Safa.moshavereh@gmail.com
 ۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
 ۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.
- (صفحات ۲۲۵-۲۵۶)

چکیده

هدف: هدف از انجام این پژوهش تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بود. از نظر روش پژوهش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بودند. که از میان آنها به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نمونه‌ای به تعداد ۳۷۵ نفر انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌های موردنیاز تحقیق از ابزار پرسشنامه استفاده شد که شامل مقیاس‌های سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسینی چاری (۲۰۱۳)، ارتباط با مدرسه پناغی و همکاران (۱۳۹۰)، جو عاطفی خانواده رضویه و سامانی (۱۳۷۹)، خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷)، مقیاس درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) و مقیاس انگیزش هارتر (۱۹۸۱) بود.

نتایج به دست آمده نشان داد در سطح اطمینان ۹۵ درصد تاثیر مستقیم ارتباط با مدرسه بر سرزندگی تحصیلی با ضریب تاثیر ۰/۲۰۷ تایید شد. همچنین درگیری تحصیلی دارای تاثیر بر سرزندگی تحصیلی با ضریب تاثیر ۰/۳۵۶ و خودکارآمدی دارای تاثیر بر سرزندگی تحصیلی با ضریب تاثیر ۰/۲۰۲ است.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که اثر غیرمستقیم ارتباط با مدرسه بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی تایید می‌شود که شدت اثر غیرمستقیم برابر با ۰/۲۰۶ است، اثر غیرمستقیم جو عاطفی خانواده بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی نیز تایید می‌شود که شدت اثر غیرمستقیم برابر با ۰/۰۵۵ است، همچنین اثر غیرمستقیم انگیزش تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تایید می‌شود که شدت اثر غیرمستقیم برابر با ۰/۰۸۴ است ($p < 0.05$).

واژه‌های کلیدی: سرزندگی تحصیلی، ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، خودکارآمدی، درگیری تحصیلی، انگیزش تحصیلی

مقدمه

مسائل تحصیلی، بخش عظیمی از فشارهای دوره نوجوانی را تشکیل می‌دهد. دوره‌ای که فرد از دوران کودکی خارج شده و با نقش‌ها و مسولیت‌های جدید در خانواده و جامعه روبه‌رو می‌شود (انصارالحسینی، عابدی و نیلفروشان، ۱۳۹۹). به همین دلیل درک و چگونگی سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن باید مورد توجه جدی پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت قرارگیرد (اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵). یکی از اهداف مهم نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلات خود در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به آسانی غلبه کنند. بنابراین براساس دیدگاه صاحب‌نظران پیشین و معاصر که همچنان نیز بر آن تأکید و پافشاری دارند، رابطه مدرسه و خانواده نه تنها از هم جدا نبوده بلکه به مثابه دو اهرم و مؤلفه در راستای فراهم نمودن بهترین دستاوردها می‌باشند (مرزوقی، جهانی، ترک‌زاده، امیری طیبی، ۱۳۹۷). به همین دلیل است که در سیستم آموزشی کشورهای توسعه‌یافته و پیشرفته از نظر روش تدریس و آموزش، مهم‌ترین اهداف بر مبنای پویایی و سرزندگی محیط‌های آموزشی، ارتباط مستمر و تنگاتنگ خانواده و مدرسه، (عینانی و مستولی‌زاده، ۱۳۹۴)؛ و در نهایت داشتن دانش‌آموزانی با مهارت‌های فردی و اجتماعی و سرشار از انگیزه آموختن استوار شده است (بهادری، خسروشاهی و حبیبی (۱۳۹۶).

امروزه از بررسی نظریه‌ها و مطالعات انجام شده چنین برمی‌آید که، عوامل بسیاری وجود دارد که پیش‌بینی‌کننده و مؤثر بر سرزندگی تحصیلی^۱ هستند، تا آنجا که حتی مداخلات و آموزش‌های زیادی برای افزایش کیفیت و پویایی محیط مدرسه، افزایش مهارت‌های فردی دانش‌آموزان و انگیزه تحصیلی نیز شناسایی شده‌اند (فینچ، پیکوک،

1. Academic buoyancy

لازدوسکی وهانگ^۱، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی را پاسخی انطباقی به نامایمات تحصیلی جزئی و عبارتی دیگر به توانایی موفقیت آمیز دانش آموز در برخورد با موانع و چالش های تحصیلی تعریف کرده اند (پوتوین، وود و پکران^۲، ۲۰۲۰). صاحب نظران پژوهشگران معتقدند که پیشایندهای سرزندگی تحصیلی را در سه سطح مختلف «روان شناختی، عوامل مربوط به محیط تحصیلی و مشارکت در فرآیند تحصیلی و عوامل مربوط به خانواده» می توان مورد توجه و تأمل بیشتری قرار داد (مارتین و مارش^۳، ۲۰۱۶؛ دیک و هولزمن^۴، ۲۰۱۴؛ شوارتز و کنولز^۵، ۲۰۱۲). بر اساس «نظریه رشد شناختی-اجتماعی» (ویگوتسکی، ۱۹۸۷)، در کلاس های درس، زمانی که فعل و انفعالات بین دانش آموزان و معلمان و یا در میان خود دانش آموزان رخ می دهد، توسعه یادگیری دانش آموزان در حال وقوع است و با وجود دوستی (وابستگی) و حمایت معلم در کلاس های درس، سطح یادگیری دانش آموزان بهبود خواهد یافت (وی و همکاران^۶، ۲۰۱۴). بر این اساس، در دهه های اخیر دیدگاه سازنده گرایی بر پایه نظریات ویگوتسکی و پیازه بعنوان نظریه غالب در یادگیری مطرح شده است (نیه و لائو^۷، ۲۰۱۰)؛ و متخصصان تعلیم و تربیت به طراحی محیط های یادگیری کلاسی بر اساس اصول و فرض های سازنده گرایی روی آورده اند. نتایج پژوهشهای پیشین بیانگر این است که محیط یادگیری که بر اساس روابط فعال و احساس متقابل بنا شده، محیط یادگیری مناسبی برای کلاس های درس است و موجب کسب نتایج بهتر در پیشرفت تحصیلی و موجب افزایش اثربخشی کلی آموزش می شود (زیدان، ۲۰۱۶؛ کوان و وونگ، ۲۰۱۵).

همچنین در مطالعات و دیدگاه های مطرح شده پژوهشگران معتقدند، در سطح

1. Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., & Hwang, M.
2. Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R
3. Martin, A. and Marsh, H.
4. Dyck, K., & Holtzman, S.
5. Schwarzer, R., & Knoll, N.
6. Wei, L. S., & Habibah, E.
7. Nie, Y., & Lau, S.

خانواده بیشتر به روابط و حمایت‌های عاطفی خانواده، والدین حامی و مقتدر در امر تحصیل و توانایی‌های فردی باید تکیه نمود (کرسو^۱، ۲۰۱۴). به همین لحاظ است که در پژوهش حاضر، جو عاطفی خانواده به عنوان یکی از مؤلفه‌های (سازه‌های) تحقیق، در نظر گرفته شد. منظور از جو عاطفی خانواده، نحوه ارتباط و طرز برخورد افراد خانواده با هم است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۴). نظر افراد خانواده نسبت به هم، احساسات و علاقه آن‌ها به یکدیگر و چگونگی دخالت یا عدم دخالت آن‌ها در کارهای یکدیگر و همکاری یا رقابت آن‌ها با هم، نحوه ارتباط آن‌ها را نشان می‌دهد (ارجمند و کاظمیان مقدم، ۱۳۹۸). مطابق «نظریه فعالیت»^۲ که توسط نئوگارتن^۳ (۱۹۶۴) ارائه گردید، برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت‌های عاطفی اعضای خانواده، به پویا نگه داشتن فرد کمک شایانی می‌کند و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی سلامت روانی و پیشرفت در زمینه‌های مختلف می‌انجامد (لیستر، لئونارد و ماسیاس^۴، ۲۰۱۳؛ دیک و هولزمن، ۲۰۱۴).

علاوه بر عوامل خانوادگی و محیط آموزشی از جمله پیشایندهای روان‌شناختی تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی، مفهوم درگیری تحصیلی، باورهای خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی است که در محیط‌های آموزشی، به ویژه مدارس از عوامل مثبت در سرزندگی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌روند. «درگیری تحصیلی» سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلومفلد و پاریس^۵، ۲۰۰۴)، درگیری تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است و به‌طور کلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید

1. Kerso.

2. Activity theory

3. Neogarten.

4. Lester, J., Leonard, J. B., & Mathias, D.

5. Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H

فراشناختی و خود نظم دهی تأکید می‌کند (گرین و همکاران، ۲۰۱۲). از سوی دیگر معیارهای اصلی کارایی هر نظام آموزشی به ویژه نظام آموزش و پرورش میزان موفقیت تحصیلی و ایجاد نگرش‌ها و باورهای مثبت در فراگیران آن نظام هست (یانگین ارسانل^۱، ۲۰۱۵). نظریه‌های جدید آموزش و یادگیری بر نقش انگیزش و باورهای فرد تأکید زیادی می‌کنند و معتقدند که نباید فراگیر را در برابر مطالب و مفاهیم قرارداد، بلکه باید با آموزش‌های لازم فراگیران را به فعالیت واداشت و از این طریق هم باعث موفقیت تحصیلی و هم باعث ایجاد نگرش، انگیزه و باور مثبت در آنان شد (کاراهوکا، کاراهوکا، کارغلو، گولوقلو و آرفغلو^۲، ۲۰۱۰). از طرفی باور داشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی را خودکارآمدی تحصیلی^۳ دانسته‌اند (شکری، زاهد، رضایی، ۱۳۹۸). کمبود خودکارآمدی منشأ بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روحی و روانی است. خودکارآمدی پایین عزم و اراده را سست و عملکرد را مختل می‌کند (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴). پژوهشهایی به بررسی رابطه سرزندگی تحصیلی با موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پرداختند که به طور خلاصه نتایج پژوهشها حاکی از رابطه مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی با موفقیت تحصیلی (ویکتورینانو^۴، ۲۰۱۶؛ مارتین، ۲۰۱۴؛ ساراه، پائول و لیس، ۲۰۱۳؛ پاتوین و دالی؛ ۲۰۱۳؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴) و با خودکارآمدی تحصیلی (ساریکام، ۲۰۱۵؛ رئیس، دهقانی، جوانمرد، شجاعی و منفرد نعیمیان، ۲۰۱۴؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ مرادی، دهقانی زاده و سلیمانی خشاب، ۱۳۹۴؛ دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱) بودند. همچنین نتایج پژوهش بهرامی و بدری (۱۳۹۷)، نشان داد اثرادرک از محیط یادگیری با واسطه شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بر سرزندگی

1. Yangin Eranl, C.

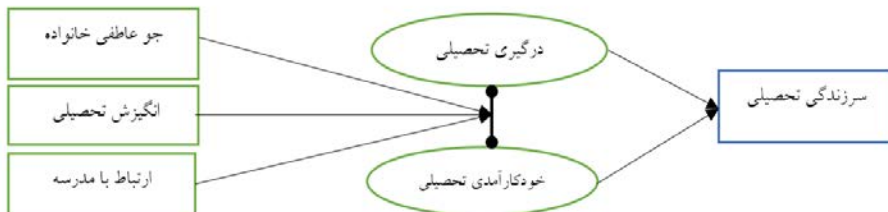
2. Karahoca, D., Karahoca, A., Karaoglu, A., Gulluoglu, B., & Arifoglu, E

3. Academic self-efficacy

4. Victoriano, J.

تحصیلی معنادار بود.

بنابراین با توجه به مطالب ذکرشده و بررسی های صورت گرفته توسط محققان می توان عنوان نمود که، بیشتر پژوهشهای انجام شده به تأثیر جداگانه جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان پرداخته و کمتر به تأثیر این عوامل به طور هم زمان توجه نموده اند لازم به ذکر است که امروزه پژوهشگران صاحب جایگاه در این حوزه تأثیرگذاری و بررسی هم زمان متغیرها را توصیه نموده اند. علاوه بر این موضوع مهم ترین که پژوهشهای علمی اندکی پیرامون سرزندگی تحصیلی در جامعه دانش آموزان مقطع حساس تحصیلی (متوسطه) صورت گرفته است. افزون بر این، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر آن است با تدوین مدلی برای پیش بینی متغیرهای تحقیق و سرزندگی تحصیلی قادر است خلأ پژوهشی در این حوزه و به غنای ادبیات تجربی موضوع کمک شایانی داشته باشد. نظر به اهمیت سرزندگی تحصیلی و با توجه به مطالب ذکرشده بررسی روابط علی و اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها برای استنباط های دقیق علمی و تصمیم گیری های صحیح، ضروری به نظر می رسد، از این رو، پژوهش حاضر با ارائه مدل ساختاری سرزندگی تحصیلی، درصدد پاسخگویی به این مسئله است که « آیا روابط ساختاری متغیرها در مدل تدوین شده معنادار هستند؟ ». شکل (۱) روابط مفروض بین سازه های این مدل را نشان می دهد.



روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و به طور دقیق‌تر همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه‌ی آماری مطالعه کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۷ به حجم ۴۶۵۰ نفر بودند. حجم نمونه ۳۷۵ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول و دوم متوسطه دوم بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا مجوزهای لازم از آموزش و پرورش کل شهر اصفهان گرفته شد و پس از اخذ مجوز و دریافت آمار کل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های اول و دوم متوسطه دوم، ابتدا شهر اصفهان به چهار ناحیه تقسیم شد و از بین نواحی آموزش و پرورش شهر اصفهان به شکل تصادفی، دو ناحیه انتخاب گردیده و سپس از بین مدارس متوسطه موجود در هر ناحیه، ۹ مدرسه (پسرانه و دخترانه) به تصادف انتخاب شدند و در مرحله بعد از هر مدرسه و از هر کدام از دو پایه (دهم، یازدهم) در مقطع متوسطه دوم یک کلاس انتخاب گردید که دانش‌آموزان آن کلاس به پرسشنامه‌های جو عاطفی خانواده، سرزندگی تحصیلی، ارتباط با مدرسه، انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. در اجرای این مطالعه ملاحظات اخلاقی مدنظر قرار گرفته؛ پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، آزمودنی‌ها از موضوع و هدف مطالعه مطلع شدند و در صورت عدم رضایت از نمونه خارج شدند، شرکت‌کنندگان آزادی کامل برای شرکت یا عدم شرکت در مطالعه را داشتند، به آن‌ها اطمینان داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی‌شان محافظت خواهد شد. در این پژوهش ۳۹۲ پرسشنامه ارائه شد که از این تعداد ۱۹ پرسشنامه به صورت ناقص پر شده بود، لذا از تحلیل کنار گذاشته شدند و در آخر ۳۷۳ پرسشنامه (مطابق با حجم نمونه) کامل و بررسی شد. سپس نتایج آن با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری با رویکرد روش حداقل مربعات و با استفاده از نرم‌افزار smart PLS 3 برای بررسی همه جانبه مدل مفهومی تحقیق بهره گرفته شده است.

ابزارهای پژوهش

مقیاس سرزندگی تحصیلی: این مقیاس توسط دهقانی زاده وحسینی چاری (۲۰۱۳) ساخته شده است. این مقیاس ۹ گویه‌ای سرزندگی تحصیلی بر روی طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (هرگز تا همیشه ۵) تنظیم شده است. کمترین نمره در این پرسشنامه ۹ و بالاترین نمره ۴۵ می‌باشد. در پژوهش دهقانی زاده وحسین چاری (۲۰۱۳) ضریب پایایی مقیاس با روش آلفا کرونباخ برابر ۰/۷۷ شد و محاسبه‌ی همبستگی هرگویه با نمره‌ی کل بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ به دست آمد. و در پژوهش حاضر ضریب پایایی برای این مقیاس با روش الفای کرونباخ ۰/۷۵ بدست آمد.

مقیاس ارتباط با مدرسه^۱: این پرسشنامه توسط پناهی، احمد آبادی، زاده محمدی و پشت مشهدی (۱۳۹۰) ساخته شده است و دارای ۲۱ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه و ابعاد آن (وابستگی به مدرسه، التزام در مدرسه، تعهد به مدرسه، روابط با همسالان) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت بوده و هدف آن ارزیابی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه و ابعاد آن (وابستگی به مدرسه، التزام در مدرسه، تعهد به مدرسه، روابط با همسالان) است. که امتیاز مربوط به هر گزینه در جدول زیر ارائه گردیده است: اما این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات ۱۶، ۱۷ و ۱۸ معکوس شده و به صورت زیر در خواهد آمد: در پژوهش پناهی و همکاران (۱۳۹۰) برای محاسبه روایی پرسشنامه ارتباط با مدرسه (SQC)، از سه روش روایی محتوایی صوری و سازه بهره گرفته شد. برای بهبود روایی صوری، سه نفر از روان‌شناسان و متخصصان مسائل آموزش و پرورش این پرسشنامه را بررسی کردند و اصلاحات پیشنهادی آن‌ها در پرسشنامه ارتباط با مدرسه اعمال گردید. همچنین آنان از لحاظ صوری و محتوایی، توان SQC را برای ارتباط با مدرسه مناسب ارزیابی کردند. برای محاسبه پایایی SQC از روش همسانی درونی و از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که این میزان برای کل پرسشنامه ۰/۸۴، عامل

1. School Connection Questionnaire.

تعلق به مدرسه ۰/۸۱، عامل التزام به مدرسه ۰/۸۱، عامل تعهد ۰/۸۵ و عامل ارتباط با همسالان در مدرسه ۰/۵۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر هم آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ارتباط با مدرسه ۰/۸۲ بدست آمد.

مقیاس جو عاطفی: این مقیاس را آلفرد بی هیل برن^۱ (۱۹۶۴)؛ به نقل از حقیقی و همکاران، (۱۳۸۱) به منظور سنجش میزان مهرورزی در تعاملات پدر و مادر- فرزندى ساختند. این مقیاس دارای ۸ خرده مقیاس شامل: محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد کردن و احساس امنیت است. کل مقیاس شامل شانزده پرسش و هر خرده مقیاس در برگینده دو پرسش است. پرسش‌های فرد به پیوند عاطفی پدر و فرزند و پرسش‌های زوج به پیوند عاطفی مادر و فرزند اختصاص دارند. برای هر پرسش نیز یک طیف پنجگانه پاسخدهی وجود دارد، نخستین پاسخ نشان دهنده ضعیف‌ترین و آخرین پاسخ نشان دهنده نیرومندترین رابطه عاطفی است که از زمان گذشته تا حال بین پدر و مادر و فرزند وجود داشته است. این پرسشنامه دارای ۱۶ سوال بوده و هدف آن ارزیابی جو عاطفی خانواده (رابطه پدر- فرزندى و رابطه مادر- فرزندى) می‌باشد. نمره گذاری آن براساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت شامل (خیلی کم، ۱، کم=۲، در حد متوسط ۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) می‌باشد. هردو سؤال یکی از خرده مؤلفه‌های جو عاطفی را اندازه گیری می‌کنند. سؤالات زوج رابطه پدر- فرزندى و سؤالات فرد رابطه مادر- فرزندى را اندازه گیری می‌کنند. جمع کل نمره پدر- فرزندى ۴۰، و مادر- فرزندى نیز ۴۰ است. موسوی شوشتری (۱۳۷۷) برای تعیین روایی محتوایی، این پرسشنامه را به پنج نفر از متخصصان داد، سپس نظرات آنها جمع‌آوری گردید و سوال‌هایی که مورد تأیید متخصصان بود و روی آنها توافق داشتند نگهداری شد (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰)، جمشیدی (۱۳۷۹) ضریب پایایی آزمون جو عاطفی خانواده را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرد که به ترتیب

1. Hill Byrne

۰/۸۷ و ۰/۸۳ هستند (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰).

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (SDSS) این مقیاس توسط پاتریک، هیکس و رایان^۱ (۱۹۹۷) ساخته شده است، این مقیاس دارای ۵ ماده می باشد که منعکس کننده ادراک دانش آموزان از شایستگی شان در انجام تکالیف کلاس می باشد. این مقیاس یک ابزار خود گزارشی است که ماده های آن از نوع لیکرت پنج درجه ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = بی نظرم، ۴ = موافقم، ۵ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. کمترین نمره در این مقیاس ۵ و بالاترین نمره ۲۵ می باشد. پایایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پایایی این مقیاس توسط میگلی و همکاران^۲ (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و توصیف اسپیرمن براون به ترتیب ۰/۶۵ و خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۶ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب و قابل قبول این مقیاس می باشد. در تحقیق حاضر برای تعیین پایایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۲، که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد.

مقیاس درگیری تحصیلی: پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو^۳ (AES) در سال ۲۰۱۳

توسط ریو ساخته شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۷ سؤال است که چهار خرده مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی را تشکیل می دهند. ریو (۲۰۱۳) پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ نشان از همسانی درونی آن داشت و ضرایب آلفا را برای خرده مقیاس عاملی ۰/۸۲، رفتاری ۰/۹۴؛ عاطفی ۰/۷۸ و شناختی ۰/۸۸. به دست آورد که نشان دهنده همسانی درونی مطلوب است. در ایران این پرسشنامه در پژوهش رمضانی و

1. Patrick, H., Hicks, L., Ryan, A. M
2. Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L., et al
3. Reeve's academic engagement questionnaire

خامسان (۱۳۹۶) مورد بررسی قرار گرفت. آن‌ها این پرسشنامه را بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اجرا کردند. پایایی به روش آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۹۲. به دست آمد. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای زیرمقیاس این پرسشنامه برابر درگیری عاملی، ۸۵/؛ درگیری رفتاری، ۷۹/؛ درگیری عاطفی، ۸۷/ و درگیری شناختی ۷۹/ بود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پرسشنامه، برازش قابل قبولی با داده‌ها داشته و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی چهار عاملی زیربنایی پرسشنامه تأیید شد.

مقیاس انگیزش تحصیلی: پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر^۱ شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌باشد. این ابزار شکل اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱، ۱۹۸۰) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. همان‌گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ وقت، ۱؛ به ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه؛ ۵) می‌باشد. پایایی این پرسشنامه توسط ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) با آزمون آلفای کرونباخ، ۹۲/۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر هم آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۸۸/۰ بدست آمد.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی نشان داد نمونه پژوهش شامل ۲۰۴ دانش‌آموز

1. Harter

دختر (۵۴,۴ درصد) و ۱۷۱ دانش آموز پسر (۴۵,۶ درصد) است که ۱۹۶ نفر (۵۲,۳) از آنان در مقطع اول متوسطه و ۱۷۹ نفر (۴۷,۷ درصد) در مقطع دوم متوسطه تحصیل می کنند. میانگین سنی دانش آموزان برابر با ۱۲,۳ سال با انحراف استاندارد ۰/۵۹ است. با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون روابط بین متغیرها آزمون شد. که نتایج در جدول ۱ آمده است.

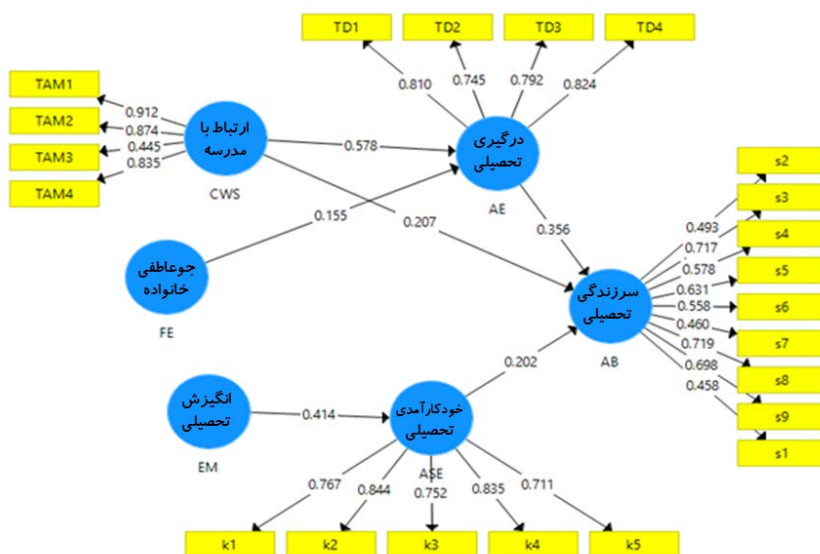
جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای اصلی

متغیرها	ارتباط با مدرسه	جو عاطفی خانواده	انگیزش تحصیلی	درگیری تحصیلی	خود کارآمدی	سرزندگی تحصیلی
ارتباط با مدرسه	۱					
جو عاطفی خانواده	** ۰/۳۹	۱				
انگیزش تحصیلی	** ۰/۳۳	* ۰/۱۱	۱			
درگیری تحصیلی	** ۰/۶۲	** ۰/۳۴	۰/۰۶	۱		
خودکارآمدی	۰/۰۴	۰/۰۵	** ۰/۵۴	** ۰/۱۹	۱	
سرزندگی تحصیلی	** ۰/۲۷	۰/۰۴	۰/۰۶	** ۰/۳۱	** ۰/۲۶	۱

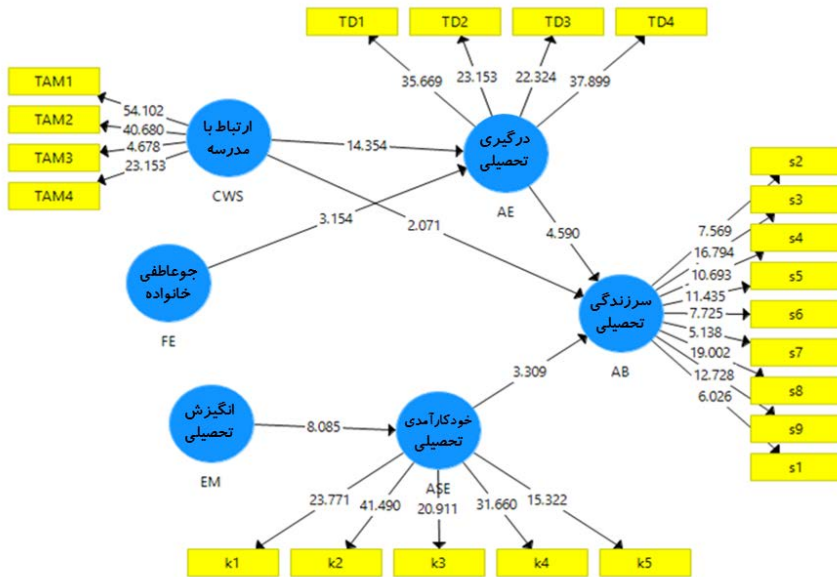
توجه: * = $p \geq 0.05$ و ** = $p \geq 0.01$

نتایج نشان می دهد متغیر وابسته سرزندگی تحصیلی با سه متغیر ارتباط با مدرسه، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی دارای همبستگی معنی دار است ($p > 0.05$)، اما با دو متغیر جو عاطفی خانواده و انگیزش تحصیلی رابطه ندارد ($p > 0.05$). متغیر میانجی درگیری تحصیلی با دو متغیر مستقل ارتباط با مدرسه و جو عاطفی همبستگی دارد اما با انگیزش تحصیلی رابطه ای ندارد. متغیر میانجی خودکارآمدی فقط با یکی از متغیرهای مستقل یعنی انگیزش تحصیلی دارای همبستگی است ($p < 0.05$).

رابطه علی بین متغیرهای پژوهش در قالب مدل ساختاری سنجیده شده است. نکته مهم این است که با توجه به نتایج آزمون همبستگی پیرسون برخی روابط مدل حذف شد و در مدل معادلات ساختاری، فقط روابطی که بر اساس آزمون همبستگی پیرسون رابطه بین آن‌ها تایید شد در مدل مورد بررسی قرار گرفت. شکل شماره ۱ مدل پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد است و شکل ۲ مدل پژوهش در حالت معنی داری یا مقدار تی است. بررسی مدل در حالت مقدار تی نشان می‌دهد که تمامی روابط مدل مورد تایید قرار گرفته است و تمامی شش رابطه در مدل در سطح اطمینان حداقل ۹۵ درصد تایید شده است. بررسی مدل در حالت ضرایب استاندارد نشان می‌دهد که تمامی روابط مثبت است و قوی‌ترین رابطه در مدل مربوط به تاثیر ارتباط با مدرسه بر درگیری تحصیلی با ضریب ۰/۵۷۸ و تاثیر انگیزش تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی با ضریب ۰/۴۱۴ است.



شکل ۱. مدل در حالت ضرایب استاندارد



شکل ۲. مدل در حالت تی یا معنی داری

در جدول شماره ۲ شاخص های برازش مدل شامل سه شاخص برازش GOF ، Q^2 و R^2 ارائه شده است. شاخص GOF در مدل PLS راه حل عملی برای رفع مشکل بررسی برازش کلی مدل بوده و همانند شاخص های برازش در روش های مبتنی بر کوواریانس عمل می کند و از آن می توان برای بررسی اعتبار یا کیفیت مدل PLS به صورت کلی استفاده کرد. چنانچه شاخص کلی برازش مقدار بیشتر از ۰/۳۶ به معنای این است که مدل پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است (تنهاوس و همکاران^۱، ۲۰۰۵). جهت ارزشیابی مدل ساختاری نیز از ضریب Stone-Geisser (Q^2) استفاده می شود که به آن اعتبار افزونگی یا CV-Redundancy نیز می گویند. در مورد شدت قدرت پیش بینی مدل در مورد سازه های درون زا مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب به عنوان مقادیر

1. Tenenhaus et al

ضعیف، متوسط و قوی برای شاخص افزونگی معرفی شده است (داوری و رضازاده، ۹۴:۱۳۹۲). معیار ضروری برای سنجش مدل ساختاری، ضریب تعیین (R^2) متغیرهای مکنون درون زاست. چین (۱۹۸۸) مقادیر ضریب تعیین ۰/۶۷، ۰/۳۳ و ۰/۱۹ در مدل مسیر PLS را به ترتیب قابل توجه، متوسط و ضعیف توصیف می‌کند. (داوری و رضازاده، ۹۶:۱۳۹۲).

جدول شماره ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص کلی	شاخص اعتبار	شاخص ضریب	متغیرها
برازش	افزونگی	تعیین	
GOF	Q^2	R^2	
۰/۳۹	۰/۲۶	۰/۱۵	سرزندگی تحصیلی

برطبق نتایج، ضریب تعیین برای متغیر وابسته نهایی سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۱۵۳ است. براین اساس متغیرهای مستقل مدل توانسته‌اند ۱۵٫۳ درصد از واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کنند. مقدار شاخص Q^2 برای سرزندگی تحصیلی مقدار ۰/۲۶ است که چون این مقادیر مثبت و بالای ۰/۱۵ شده است در نتیجه می‌توان استنباط کرد که این شاخص برازش مدل را تایید می‌کند. مقدار شاخص GOF که برابرش کلی مدل را می‌سنجد برای مدل پژوهش مقدار ۰/۳۹ است که مقدار مناسبی است و می‌توانیم بگوییم که شاخص GOF مقدار مناسبی است چون بالاتر از مقدار معیار ۰/۳۶ بدست آمده است. در مجموع بررسی شاخص‌های برازش نشان از این می‌دهد که برازش مدل قابل قبول است و شاخص‌های برازش نشان از برازش نسبتاً مناسب داده‌ها با مدل دارد.

در جدول ۳ نتایج آزمون روابط مدل اصلی پژوهش گزارش شده است. در جدول مقدار ضریب مسیر استاندارد شده، مقدار t و سطح معنی داری (p-Value) به دست آمده گزارش شده است. بررسی روابط و مدل مفهومی نشان می‌دهد تمامی روابط مدل پژوهش تایید شده است ($p < 0/05$).

جدول شماره ۳. آزمون ضرایب مدل ساختاری: ضرایب استاندارد شده، مقدار t و مقدار p و نتیجه

رابطه‌ها	ضرایب استاندارد شده	مقدار t	مقدار p	نتیجه
تأثیر درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۳۵۶	۴/۵۹	<۰/۰۰۱	تایید
تأثیر ارتباط با مدرسه بر سرزندگی تحصیلی	۰/۲۰۷	۲/۰۷	۰/۰۴۲	تایید
تأثیر خود کارآمدی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۲۰۲	۳/۳۱	<۰/۰۰۱	تایید
تأثیر ارتباط با مدرسه بر درگیری تحصیلی	۰/۵۷۸	۱۴/۳۵	<۰/۰۰۱	تایید
تأثیر جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی	۰/۱۵۵	۳/۱۵	۰/۰۰۲	تایید
تأثیر انگیزش تحصیلی بر خودکارآمدی	۰/۴۱۴	۸/۰۸	<۰/۰۰۱	تایید

نتایج آزمون مدل پژوهش نشان داد که تمامی شش رابطه در مدل تایید شده است (p < ۰/۰۵). بر این اساس تاثیر ارتباط با مدرسه بر درگیری تحصیلی و بر سرزندگی تحصیلی تایید می شود. تاثیر متغیر مستقل جو عاطفی بر درگیری تحصیلی تایید شده است. متغیر انگیزش تحصیلی دارای تاثیر معنی دار بر خودکارآمدی است. همچنین تاثیر دو متغیر میانجی درگیری تحصیلی و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی تایید می شود (p < ۰/۰۵).

لازم به ذکر است که بر اساس نتایج همبستگی، برخی روابط تایید نشد و در مدل مورد بررسی قرار نگرفت که شامل رابطه ارتباط با مدرسه با خودکارآمدی، رابطه جو عاطفی با سرزندگی تحصیلی و با خودکارآمدی، و رابطه انگیزش تحصیلی با درگیری تحصیلی و با سرزندگی تحصیلی می شود (p > ۰/۰۵).

جدول شماره ۴. آزمون نقش میانجی گری درگیری تحصیلی و خودکارآمدی

تاثیرها	شدت اثر غیرمستقیم	مقدار p	نتیجه
ارتباط با مدرسه -> درگیری تحصیلی -> سرزندگی تحصیلی	۰/۲۰۶	< ۰/۰۵	تایید نقش میانجی
جو عاطفی خانواده -> درگیری تحصیلی -> سرزندگی تحصیلی	۰/۰۵۵	< ۰/۰۵	تایید نقش میانجی
انگیزش تحصیلی -> خودکارآمدی -> سرزندگی تحصیلی	۰/۰۸۴	< ۰/۰۵	تایید نقش میانجی

در جدول ۴ نتایج مربوط به بررسی نقش میانجی گری درگیری تحصیلی و خودکارآمدی آمده است که نتایج نشان می‌دهد درگیری تحصیلی توانسته است نقش میانجی گری معنی داری در رابطه بین ارتباط با مدرسه و سرزندگی تحصیلی داشته باشد همچنین نقش میانجی گری درگیری تحصیلی در رابطه بین جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی تایید شده است ($p < 0/05$). بررسی نتایج نشان می‌دهد که نقش میانجی گری خودکارآمدی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تایید شده است ($p < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی با سرزندگی تحصیلی، در قالب الگویی از روابط ساختاری، به منظور تبیین سرزندگی تحصیلی و چگونگی شکل‌گیری آن در دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام گرفت.

نتایج به دست آمده از مدل ساختاری نشان می‌دهد بین درگیری تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این پژوهش با یافته‌های (رضایی، حجازی، قاضی طباطبایی و اژه‌ای، ۱۳۹۳) و تحقیقات (مارتینز، یوسف -

مورگان، چامبل و مارکوس-پینتو، ۲۰۱۹، ریو، چئون و یو، ۲۰۱۹) همسو است. در تبیین یافته اول می توان گفت: احساس سرزندگی نوعی تجربه خاص روانشناختی است که در آن افراد در خود احساس شور و روحیه میکنند و این انرژی نشأت گرفته از خود فرد است. که از منابع درونی، و نه تهدید اشخاص در محیط، نشأت میگیرد این پدیده به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی روانی که جایگاه خاصی در زندگی افراد دارد و یک بازتاب سلامت روان شناختی و جسمانی و همچنین تاب آوری فرد را در حوزه روان شناسی مثبت نگر نشان میدهد (سولبرگ، هایکینز، اومانسن و هالواری^۱، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی نوعی سرمایه گذاری روان شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش و مهارتهای مورد نیاز است (صیامی، برونک، آیتی و رستمی-نژاد، ۱۳۹۳) و می توان آن را به عنوان یکی از ابعاد سرزندگی تحصیلی نام برد (لینچ، ۲۰۱۷). پس می توان گفت که هر چه دانش آموز بیشتر درگیری تحصیلی و تکالیف یادگیری شود می توان به موفقیت علمی و کاهش درگیری تحصیلی او امیدوار بود؛ زیرا علت اصلی در افت تحصیلی و کاهش پیشرفت دانش آموزان، درگیر نشدن آنها در مسائل تحصیلی و بی علاقهگی آنها به تحصیل است و هر چه درگیری دانش آموز در مسائل درسی بیشتر شود موفقیت در دروس نیز به دنبال آن بیشتر میشود (بجنوردی شلیگانی و سلیمانپور عمران، ۱۳۹۷).

نتیجه دیگری که از مدل ساختاری بدست آمده نشان میدهد که ارتباط با مدرسه بر سرزندگی تحصیلی تاثیر داشته است. براین اساس بین ارتباط با مدرسه و سرزندگی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این پژوهش با (عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، ۱۳۹۴؛ کترال، ۱۹۹۸؛ مارتین و مارش^۲، ۲۰۰۸) همسومی باشد. در تبیین این یافته می توان گفت: در سیستم آموزشی دنیا، مدارس یکی از مهم ترین منابع کسب دانش و رشد استعدادها در دانش آموزان به حساب می آید؛ در واقع هر چه دانش آموزان وارد مقاطع بالاتر

1. Solberg, Hopkins, Ommundsen, & Halvari,

2. Martin & Marsh

تحصیلی می‌شوند، نیازمند توجه بیشتری هستند برای همین دانش‌آموزان دوره متوسطه به علت تجربه انتقال از دوره کودکی به دوره نوجوانی و تحولات ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی می‌شوند و نیازمند دریافت توجه بیشتری هستند. یکی از عواملی که باعث می‌شود دانش‌آموزان با شرایط آسیب‌زا این دوره، ناامیدی‌ها و مشکلات، سازگار شوند، سرزندگی تحصیلی است (راس و گراس^۱، ۲۰۰۶). ارتباط با مدرسه را به عنوان میزان احساس رضایت دانش‌آموزان از بودن در مدرسه تعریف کرده‌اند، ادراک دانش‌آموزان از این که مدرسه از تلاش‌های تحصیلی آنها حمایت می‌کند، جوانضباطی منصفانه‌ای دارد و دارای فرهنگی حمایت‌گراست (واترز، گراس، ۲۰۰۹). ازسویی سرزندگی تحصیلی، به توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیرزندگی تحصیلی معمول هستند، می‌توان گفت که وقتی یک دانش‌آموز با مدرسه مشارکت بیشتری و ارتباط خوبی با مدرسه و عوامل آن دارد، از نظر روحی شاداب‌تر است و در نتیجه سرزندگی تحصیلی او بالاتر از سایر دانش‌آموزان است. لذا این دانش‌آموزان ارتباط بهتر و بالاتری به مدرسه دارند، در انجام تکالیف انگیزش بیشتری دارند از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند.

از دیگر نتایج تحلیل مسیر تاثیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی است. براین اساس بین خودکارآمدی با سرزندگی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته همسوبا پژوهش (هاشمی رزینی، موسوی پناه و شیرینی، ۱۳۹۳؛ ریاحی و همکاران، ۱۳۹۷) می‌باشد. در تبیین یافته سوم می‌توان گفت: از نظر بندورا (۲۰۰۲) باورهای خودکارآمدی افراد نقش مهمی در چگونگی نگرش آنها به موقعیت‌های مختلف دارند. خودکارآمدی تحصیلی هم نوعی از خودکارآمدی است که کاملاً انعطاف‌پذیر است و از عوامل مؤثر بر موفقیت در محیط‌های آموزشی است که در نحوه کارکرد افراد در انجام وظایف خاص تأثیرگذار بوده و موفقیت آنها را در فعالیت‌های آموزشی آتی پیش

1. Ross & Grass

بینی می‌کند. خودکارآمدی تحصیلی دربرگیرنده پیامدهای روان‌شناختی خاصی چون انگیزش پیشرفت، اضطراب امتحان و نیز موفقیت، در شرایط استرس‌زا، و همچنین عامل مهمی جهت احساس کنترل بر شرایط، سازگاری تحصیلی است (پوتین، وود و پکران^۱، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی خودتنظیم و تحصیل قوی را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیریشان را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل کنند (دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها خودکارآمدی را عامل مهمی در سرزندگی تحصیلی و پیش‌بینی‌کننده قوی برای انگیزش پیشرفت گزارش کردند (فخاریان و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند مستقیماً نگرش فرد را در مواجهه با مشکلات تحصیلی به سمت مثبت سوق داده و موجب شود تا فرد سرزندگی تحصیلی بالاتری داشته باشد؛ ثانیاً سرزندگی تحصیلی که برای سازگاری تحصیلی، مقابله و فائق آمدن بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی تعریف شده است متأثر از طرز تفکر و نگرش فرد نسبت به خود خواهد بود؛ یعنی اینکه فرد تا چه اندازه در موقعیت‌های فشار روانی و هیجان‌های روان‌شناختی توانایی کنترل و عملکرد مثبت دارد که مبین خودکارآمدی هیجانی است. خودکارآمدی اجتماعی که موجب سازگاری بین فردی است، می‌تواند سرزندگی تحصیلی را نیز افزایش دهد. زیرا سرزندگی تحصیلی موجب سازگاری تحصیلی می‌شود که یکی از جنبه‌های سازگاری تحصیلی توانایی مدیریت روابط بین فردی است (دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱).

نتایج به دست آمده نشان می‌دهد ارتباط با مدرسه بردگری تحصیلی تاثیر داشته است. براین اساس بین ارتباط با مدرسه با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته همسوبا پژوهش‌های (کالرک^۲ و همکاران، ۲۰۱۶؛ چن، سون وانگ، ۲۰۱۸) می‌باشد. در تبیین یافته چهارم می‌توان گفت: درگیری تحصیلی یک ساختار مهم برای جلوگیری از فرایندی است که به تدریج منجر به ترک تحصیل در بین دانش‌آموزان

1. Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R.

2. Clark

می‌اشود و به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند اشاره دارد. لذا دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی مطلوبی دارند در جریان یادگیری به جای دریافت منفعلانه اطلاعات درسی سازنده، فعال و هدفمند هستند و نقش فعالی در آموزش و یادگیری دارند و بیشتر به تعاملات با همکلاسیان خود در کلاس درس بها می‌دهند (گوتز، چیرکس، تاماس، سانچو و رومرو، ۲۰۱۸)، برای این اساس وقتی که دانش‌آموزان درگیری تحصیلی بالاتری نسبت به سایر همسالان خود دارند از امید و هیجان‌ات مثبت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار هستند که باعث می‌اشود در برابر مشکلات و استرس‌های تحصیلی استقامت داشته و با مدرسه ارتباط بیشتری برقرار نمایند و مدرسه را بعنوان مکان امن و پویا در نظر بگیرند. این درگیری و فعال بودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی است که به وی کمک می‌کند با مدرسه هم ارتباط بیشتری برقرار نماید (میرزایی قره‌لو و حاتمی، ۱۳۹۸).

همچنین مدل ساختاری نشان می‌دهد که بین جو عاطفی خانواده با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. برای این اساس جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی تاثیر داشته است. این پژوهش با بررسی سایر پژوهش‌های انجام شده توسط (پاریش و مک‌کلووسکی، ۱۹۹۳؛ وارنر، ۱۹۹۸؛ تمپلین و گویر، ۲۰۰۱؛ دیباچ‌نیا، ۱۳۸۳؛ گلچین و همکاران، ۱۳۸۰). مشخص می‌اشود که همه یافته‌ها تقریباً در یک راستا هستند. در تبیین یافته پنجم می‌توان گفت: از مهمترین مؤلفه‌های اثرگذار بر رفتار فرزندان، جو عاطفی خانواده است. برای اینکه وظایف اصلی خانواده یعنی حمایت از فردیت یابی و در عین حال حس تعلق بین اعضاء خانواده و همچنین بیرون از خانواده ایجاد شود، خانواده باید دارای ساخت کارآمد و خودکفایی باشد (مینوچین، ریترو بوردا^۱، ۲۰۱۶). این امنیت عاطفی، احساس ارزشمندی و مورد علاقه بودن نقش مهمی در

1. Ritr & Brda

موفقیت و پیشرفت تحصیلی فرد ایفا می‌کند (عسگری، صفرزاده، قاسمی مفرد، ۱۳۹۰). شواهد نشان می‌دهد که جو عاطفی خانواده در فرایند یادگیری موجب تسهیل یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد و این امر موجب پیشرفت آنها می‌شود (گرونلیک^۱، فریندلی، و بالس، ۲۰۰۹؛ پومرانتز و مورمان، ۲۰۱۰). از سویی دیگر درگیری تحصیلی مفهومی روان‌شناختی است و هسته مرکزی آن را یادگیری فعالانه و لذت بخش تشکیل می‌دهد و باعث می‌شود که دانش‌آموزان به طور هدفمند فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی خود را پیگیری کنند و فرد به طور فعال در تکالیف و فعالیت‌های درسی پیشرفت کند. (ساعتچی، ۱۳۸۲). بنابراین به نظر می‌رسد جو عاطفی خانواده و درگیری تحصیلی بتواند در پرورش افرادی توانمند، با علاقه و سرزنده که از فرصت‌ها بیشترین استفاده را می‌کنند و با چالش‌ها مقابله می‌کنند و در نهایت به سازگاری می‌رسند مؤثر باشد و تعامل دو نهاد خانواده و مدرسه بر سرزندگی آنها اثر مثبت باقی گذارد.

از دیگر نتایج به دست آمده وجود رابطه مثبت و معنادار بین انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی بود. که با یافته‌های (داستانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ روسر، اکلس و سامروف^۲، ۲۰۱۶). مطابقت دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت انگیزش عامل فعال‌ساز رفتار انسان می‌باشد و آن را به عنوان نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت دهنده رفتار تعریف می‌کنند (باکستون، ۱۹۶۶ به نقل از عاشوری، بدری، واحدی و محبی ۱۳۹۸). همچنین (فردریکسون، الفتوس و التز، ۲۰۱۴) معتقدند از بین پیشایندهای مختلف رفتار تحصیلی، انگیزش یکی از مهمترین عواملی است که بر انتخاب‌ها، مشغولیت و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه نقش اساسی دارد. (رحیمی نژاد و حیدری، ۱۳۸۵) در ضمن دانش‌آموزانی که توان مدیریت بالایی از شناخت، انفعال، انگیزش، رفتار و محیط خود را دارند، در زمینه تحصیلی دارای انگیزه بالایی برای پیشرفت و

1. Gronilik
2. Akls & Samrof

کسب موفقیت هستند (شانک، پینتریچ و مسی^۱، ۲۰۰۸) محققان همبسته‌های مختلفی را برای انگیزش تحصیلی گزارش کرده‌اند که میتوان به رابطه مثبت انگیزش تحصیلی با شاخص‌های عملکردی مثل نتایج تحصیلی مطلوب، رشد مهارت‌های تحصیلی و توانایی مقابله با چالش‌های زندگی روزمره در محیط آموزشی اشاره کرد (فریدونی مقدم، رضایی و چراغیان، ۱۳۹۶). در واقع افرادی که از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردارند، در تکالیف تحصیلی خودکارآمدی بالاتری از خود نشان میدهند و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند (عباسیان فرد، کیامنش، بهرامی و درتاج، ۱۳۹۶).

نتیجه‌گیری کلی: نتایج نشان می‌دهد مدل ساختاری سرزندگی تحصیلی براساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و ارتباط با مدرسه و جو عاطفی خانواده و انگیزش تحصیلی برازش دارد. و از طریق متغیرهای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بصورت غیرمستقیم در سرزندگی تحصیلی تاثیر دارند. در راستای این یافته‌ها می‌توان بیان داشت که همانطور که قبلاً اشاره شد از جمله عواملی که با خودکارآمدی دانش‌آموزان همسویی دارد انگیزه پیشرفت تحصیلی آنهاست که نیروی مضاعف در جهت رسیدن به هدف ایجاد میکند؛ زیرا دانش‌آموزان با انگیزه میتوانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به آموزش معلم توجه کنند، تلاش و پشتکار برای آنها لذت بخش باشد. با علاقه تکالیف درسی خود را در منزل انجام دهند و برای سرگرمی دیگر وقت مناسبی در نظر بگیرند. (رحیمی نژاد و حیدری، ۱۳۸۵). دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالا دارند از عملکرد تحصیلی بالاتر برخوردار خواهند بود. از جهتی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه، نه تنها به توانایی‌های آنان، بلکه به انگیزش و نگرش آنها در مدرسه بستگی دارد (قربان‌نژاد، محمدی‌پور و سلیمانیان، ۱۳۹۷). افراد با احساس خودکارآمدی بالا، مسائل و اهداف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند و تعهد عمیقی نسبت به آنها دارند. همچنین به تدابیر شناختی، راهبردهای منعطف و مؤثر و اهداف

1. Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L

انگیزشی دقیق و روشنی گرایش دارند. در مواجهه با شکست، به خود مطمئن هستند، موانع را برطرف کردنی می‌بینند، فعالانه راه‌هایی برای غلبه بر مشکلات پیدا می‌کنند و انتظار دارند که تلاششان نتایج دلخواه ایجاد کند (بندورا، ۱۹۸۲؛ ماتسوشیما و شیومی، ۲۰۰۳). اما افراد با احساس خودکارآمدی پایین از تکالیف مشکل و چالش انگیزاجتناب می‌کنند و معتقدند که فراتر از توانایی آنهاست. این افراد تعهد ضعیفی نسبت به هدفهایشان دارند و هنگام مواجه شدن با موانع، به جای جستجوی راه حل‌ها، بر شکست‌ها و نتایج منفی خود متمرکز می‌شوند، در نتیجه به آسانی دچار استرس و افسردگی می‌شوند (بندورا، ۱۹۸۲). دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی بالا هستند باور دارند که توانایی انجام دادن وظایف تحصیلی را دارند. آنها ذاتاً یادگیری را ارزشمند می‌دانند، سطح اضطراب‌شان پایین است، تمایل دارند که بیشتر درگیر تحصیل شوند، از استراتژی‌های شناختی بهتر بهره می‌گیرند و بر یادگیری پافشاری می‌کنند (عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۸). از طرفی در تبیین میانجیگری درگیری تحصیلی در تاثیر جو عاطفی خانواده بر سرزندگی تحصیلی هم می‌توان گفت، والدین با کنترل روانی بالا، توانایی فرزندانشان و رشد سلامت خود و هویت شخصی را در آنها آسیب می‌زنند؛ در نتیجه دانش‌آموزانی که کنترل روانی بالایی را ادراک می‌کنند، در این بعد به شخصی سازی و مشارکت سازنده دانش‌آموز تأکید می‌کند، درگیری کمتری خواهند داشت. در خصوص بعد عاطفی درگیری تحصیلی نیز همسوس با پژوهش‌های پیشین می‌توان گفت، کنترل روانی والدین نگرش منفی نسبت به تحصیل و مدرسه را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند؛ زیرا والدینی که فرزندان خود را کنترل روانی می‌کنند برای انجام فعالیت‌های تحصیلی مطابق با میل و خواسته خود، به فرزندانشان فشار وارد می‌کنند و ممکن است حتی آنها را سرزنش کنند (شکوهی، یکتا و پرند فقیهی، ۱۳۸۵)، از آنجایی که فرزندان نیز مدرسه و تحصیل را عامل اینگونه رفتارها از سوی والدینشان می‌دانند در نتیجه به لحاظ عاطفی درگیری تحصیلی کمتری را خواهند داشت و پیرو مطالب فوق الذکر،

درگیری تحصیلی کمتر هم باعث سرزندگی تحصیلی کمتر خواهد شد.

این پژوهش مانند هر پژوهش دیگری محدودیت‌هایی داشت از جمله پخش و جمع آوری پرسشنامه‌ها که فرآیند پژوهش را طولانی می‌کرد. همچنین این بررسی صرفاً روی دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه انجام شد از این رو با محدودیت تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان روبرو است. علاوه بر این موارد ذکر شده این مطالعه تنها به بررسی برخی از متغیرها در ارتباط با سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان پرداخته لذا انجام پژوهش‌هایی دیگری که سرزندگی را تحت تاثیر قرار دهد، می‌تواند روشن ساز باشد. انجام پژوهش‌های مکمل با روش‌های آزمایشی و علی-مقایسه‌ای به ویژه با کنترل جنس دانش‌آموزان، همچنین انجام پژوهش‌های طولی مانند بررسی پنل زمانی، در این زمینه پژوهشی، پیشنهاد می‌گردد.

بدین وسیله از همکاری همدلانه مدیران آموزش و پرورش شهرستان اصفهان و تمامی دانش‌آموزان گرامی که ما را در این مطالعه یاری نمودند، صمیمانه کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- ارجمند، ن؛ و کاظمیان مقدم، ک. (۱۳۹۸). بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز. فصلنامه خانواده و پژوهش، دوره سی و نهم، شماره ۴۵: صفحات ۱۴۳ تا ۱۵۹.
- اعتمادی، ع؛ سعادت، س. (۱۳۹۴). نقش سلامت خانواده و سبک‌های دل بستگی در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۸ (۴)، ۱۹۵-۲۱۰.
- اکبری بورنگ، م. رحیمی بورنگ، م. (۱۳۹۵). تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان براساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶ (پیاپی ۷۸).
- انصارالحسینی، ه؛ عابدی، م و نیلفروشان، پ. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهش‌های مشاوره، ۱۹ (۷۵): ۸۸-۱۱۴.
- بجنوردی شلیگانی، ن و سلیمانپور عمران، م. (۱۳۹۷). رابطه موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنی تحصیل دانش‌آموزان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۱۵ (۵۶)، ۷۵-۹۳.

- بهداری خسروشاهی، ج و حبیبی کلایبر، ر. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی. ۱۰ (۳۹)، ۱۵۱-۱۷۳.
- بهرامی، ف و بدری، م. (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 (۹۱۵)، ۱۸۹-۲۱۲.
- پارسا، ن.، احمدپناه، م.، پارسا، پ.، قلعه ایها، ع. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط روابط عاطفی بین والدین و فرزندان با سازگاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۲ (ضمیمه)، ۸۳-۹۰.
- پناغی، ل؛ احمدآبادی، ز؛ زاده محمدی، ع و پشت مشهدی، م. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ارتباط با مدرسه، مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۶ (۱).
- پورعبدل، س. صبحی قراملکی، ن و عباسی، م. (۱۳۹۴). مقایسه اهمالکاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. مجله ناتوانیهای یادگیری.
- حسن زاده، ر و مهدی نژاد گرجی، گ. (۱۳۹۶). رابطه بین جهتگیری انگیزشی (درونی، بیرونی و بی انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳ (۳)، ۳۸۰-۶۰.
- حقیقی، ج؛ شکرکن، ح؛ و موسوی شوشتر، م. (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم مدارس راهنمایی اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۱ و ۲، صص ۷۹ تا ۱۰۸.
- داوری، ع و رضازاده، آ. (۱۳۹۲). مدل سازی معادلات ساختاری با نرم افزار PLS. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- دلغندی، ع؛ بیانفر، ف و طالع پسند، س. (۱۳۹۸). پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی براساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهری. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. ۱۵ (۵۳)، ۷۳-۹۲.
- دهقانی‌زاده، م ح و حسین چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری.
- دیباچ‌نیا، پ. (۱۳۸۳). بررسی رابطه کارایی خانواده و خودپنداره در دانشجویان دانشکده توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی پژوهنده. ۹ (۴۰)، ۲۴۸-۲۳۷.
- رضایی شریف، ع؛ حجازی، ا؛ قاضی طباطبایی، محم؛ اژه‌ای، ج. (۱۳۹۳). در دانش‌آموزان (SBQ) ساخت و آماده سازی پرسش نامه ی پیوند با مدرسه. روان‌شناسی مدرسه، ۳ (۱)، ۵۵-۶۷.
- رمضانی، م؛ خامسان، ا. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۸ (۲۹)، ۸۵-۲۰۴.

زرنگ، ر. (۱۳۹۸). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

سلام و روان‌شناسی. ۵ (۸)، ۷-۲۶.

سلیمی، ج. بارخدا، س. ج. محمدیان شریف ک. (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی بین انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی با تعلق‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان. فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش‌های مشاوره؛ ۱۳ (۵۰).

شکری، م؛ زاهدبابلان، ع؛ رضایی شریف، ع. (۱۳۹۸). مقایسه اشتیاق تحصیلی، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر. فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش‌های مشاوره؛ ۱۰-۱۲۰.

شکوهی یکتا، م؛ پرند، ا؛ و فقیهی، ع. (۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی سبک‌های فرزندپروری. تربیت اسلامی، ۲ (۳)، ۱۱۵-۱۴۰.

صیامی، ف؛ اکبری بورنگ، م؛ آیتی، م و رستمی نژاد، م. (۱۳۹۳). نقش سبک تدریس ترجیحی و جنسیت دانشجویان برپیش بینی درگیری تحصیلی آنان در دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴ (۹)، ۸۱۷-۸۲۵.

ظهیری نا، ب؛ رجبی، س. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته ی زبان و ادبیات فارسی، مجله دانش‌ور رفتار، سال شانزدهم، شماره ۳۶.

عاشوری، م؛ بدری، ر؛ واحدی، ش؛ محبی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی بر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی. ۱۶ (۶۴)، ۴۳۷-۴۴۷.

عباسی، م؛ درگاهی، ش؛ پیرانی، ذ؛ بنیادی، ف. (۱۳۹۴). نقش تعلق‌ورزی و خود تنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۵ (۷۶)، ۱۵۹-۱۴۶.

عباسیان فرد، م؛ کیامنش، ع؛ بهرامی، ه و درتاج، ف. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مولفه‌های چهارگانه سرمایه روانشناختی (تاب‌آوری، امید، خوش بینی، خودکارآمدی). فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۸ (ویژه نامه)، ۵۱-۵۸.

عسگری، پ؛ صفرزاده، س؛ قاسمی مفرد، م. (۱۳۹۰). رابطه جو عاطفی خانواده و جهت‌گیری مذهبی با گرایش به اعتیاد، مجله مطالعات اعاشوری

عطایی، ف، احمدی، ع؛ کیامنش، ع و سیف، ع. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت جرأت‌ورزی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان. فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش. ۱۷ (۱): ۲۱-۴۰

غلامی، ی؛ حیدری، م؛ رحیمی نژاد، ع؛ و خداپناهی، م. (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خود پنداشت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل نتایج «تیمز آ». روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)، ۲ (۷)، ۲۰۷-۲۱۸.

- فخاریان، ح؛ یعقوبی، ا؛ ضرغام حاجبی، م؛ محقق، ح. (۱۳۹۸). تدوین مدل علی سرزندگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه. تدریس پژوهی. ۷ (۳)، ۲۸-۱.
- فریدونی مقدم، م؛ باورصاد، ن؛ رضایی، ز؛ چراغیان، ب. (۱۳۹۶). ارتباط انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال ۹۴-۱۳۹۳. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز. ۸ (۳)، ۳۳۵-۳۴۴.
- قربان نژاد، ع؛ محمدی پور، م؛ سلیمانیان، ع. (۱۳۹۷). اثربخشی روش آموزش ذهن آگاهی بر باورهای هوشی و راهبردهای مطالعه در دانش آموزان پسر. انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران. ۶ (۶): ۱۶-۳۱
- مرادی، م و چراغی، ا. (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. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۶ (۱)، ۱۴۰-۱۱۳.
- مرادی، م. دهقانی زاده، م؛ سلیمانی خشاب، ع. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱ (۷)، ۲۴-۱.
- مرزوقی، ز؛ جهانی، ج؛ ترک زاده، ج؛ امیری طیبی، م. (۱۳۹۷). الگوی مفهومی تعامل مدرسه، خانواده و مسجد از منظر تعلیم و تربیت اسلامی. مطالعات راهبردی بسیج. ۲۱ (۷۹)، ۱۱۴-۸۱
- مظاهری، ز؛ صادقی، ا. (۱۳۹۴). ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان رویکردهای نوین آموزشی. ۱۰ (۲)، ۸۰-۶۱
- مومنی، خ؛ و رادمهر، ف. (۱۳۹۷). پیش بینی درگیری تحصیلی براساس سازه های خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۱۳۹۷؛ ۱۰ (۴): ۴۱-۵۰
- میرزایی قره لر، ز؛ حاتمی ح. ر. (۱۳۹۸). پیش بینی تاب آوری تحصیلی براساس احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی در دانش آموزان دختر. رویش روان شناسی. ۸ (۹): ۱۱۱-۱۱۸
- ناهیدی، م (۱۳۹۰). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با شکل گیری ویژگی های شخصیتی سخت رویی و خودشکوفایی نوجوانان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- هاشمی زینی، ه؛ موسوی پناه، س. م؛ شیر، م. (۱۳۹۳). رابطه جهت گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی. ۳ (۴)، ۷۹-۶۷.

Abraham, R., Ramnarayan, K., Vinod, P., & Torke, S. (2008). Students' Perceptions of Learning Environment In An Indian Medical School. *BMC Medical Education*, 8(20), 1-5.

Ashnani, E. M., & Mostolizade, Z. (2014). The role of School Factors in strengthen buoyancy and happiness (mirthfulness) of Isfahan primary school students. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*, 3(12), 232.

- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education, 13*(1), 33.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy In Second Level Schools: Insights From Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197*, 98-103.
- Dyck, K. T., & Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences, 55*(1), 53-58.
- Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., & 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.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 591-609.
- Friendly, W. S., & Bellas, V. M. (2009). *Parenting and children's motivation at school*. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279–300). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence, 35*(5), 1111-1122.
- Gutiérrez, M., Chireac, S. M., Tomás, J. M., Sancho, P., & Romero, I. (2016). Measuring School Engagement: Validation and Measurement Equivalence of the Student Engagement Scale on Angolan Male and Female Adolescents (No. ART-2016-102555).
- Hill, C. (2014). An examination of the effectiveness of the Louisiana gear up program in promoting self-efficacy, improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students. *Doctoral dissertation, Louisiana Tech University*.
- Karahoca, D., Karahoca, A., Karaoglu, A., Gulluoglu, B., & Arifoglu, E. (2010). Evaluation of web based learning on student achievement and achievement motivation in primary school computer courses. *Journal of Social and Behavioral Sciences, 2*, 5813-5819.
- Kwan, Y. W., & Wong, A. F. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *International Journal of Educational Res*
- Lester, J., Leonard, J. B., & Mathias, D. (2013). Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement. *Community College Review, 41*(3), 202-222. *earch, 70*, 68-79.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: towards a further understanding of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 86-107

- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psycho educational Assessment*, 26, 168-184.
- Martinez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39 (8), 1047- 1067
- 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.
- Midgley, C., Maehr, M.L, Hruda, L, et al 2000. Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan. (Persian)
- Patrick, H, Hicks, L, Ryan, A. M 1997. Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*. Vol. 17, No.3, Pp.128 – 184
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1), 63-81.
- Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performance. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.
- Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411-423
- Parish, T.S.& McCluskey, J.J.(1993). Parenting styles, Young adults, self - concepts, and evaluations of parents. *School Community*, 3, 2, 85- 88.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). An empirical analysis of students' learning and achievements: a motivational approach. *Educational Journal*, 3(4), 203-216.
- Pomerantz, E. M., & Moorman, E. A. (2010). *Parents' involvement in children's schooling: A context for children's development*. In J. L. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 398-416). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 3, 1-10.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2019). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 1(1), 1-10

- Reindi, M. V., Berner, A., Scheunpflug, H., Zeinz, M., & Dresel, S. (2015). Effect of Negative Peer Climate on the Development of Autonomous Motivation in Mathematics. *Learning and Individual Differences*, 38, 68-75.
- Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Monfared Naeimian, P. (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
- 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 Research*, 6(1), 1-12.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International journal of psychology*, 42(4), 243-252.
- Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*. 07. 1785-1799.
- Solberg, P. A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on buoyancy among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 407-417.
- Tenenhaus M, Vinzi VE, Chatelin YM, Lauro C (2005) PLS path modelling. *Compute Stat Data Anal* 48(1):159-205
- 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.
- Victoriano, J. (2016). An investigation of the generalizability of buoyancy from academics to athletics. *MA Thesis, Agricultural and Mechanical College: Louisiana State University*, p: 18.
- Wei, L. S., & Habibah, E. (2011). Relationship between Students' perceptions of classroom environment and their Motivation in learning english language. *International Journal of Humanities and Social Science*, 21(1), 240-250.
- Yangin Ersanl, C. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: a study of 8th graders. *Journal of Social and behavioral Science*, 199, 472-478.
- Zeidan, A. (2015). Constructivist learning environment among Palestinian science students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 947-964.