

تبیین علی‌سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی

ابوالفضل فرید و توحید اشرف زاده*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی انجام شد. روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش، همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود و در کل ۲۰۵ نفر به عنوان شرکت‌کننده پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس تعامل معلم-دانش‌آموز مورای و زوریچ (۲۰۱۱)؛ مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷)؛ مقیاس امید تحصیلی خرمانی و کمری (۱۳۹۶) و مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار LISREL استفاده شد و ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. همچنین تعامل معلم-دانش‌آموز به صورت غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. نتایج پژوهش حاضر از نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی در روابط علی تعامل معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی حمایت می‌کند. بر این اساس می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز، میزان خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان افزایش پیدا می‌کند و این عوامل در کنار یکدیگر موجب افزایش سرزندگی تحصیلی آنان می‌شوند.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۴

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

سرزندگی تحصیلی، تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی

۱. دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، آذربایجان شرقی، تبریز، ایران.

abolfazlfarid@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، آذربایجان شرقی، تبریز،

ashrafzade.tohid@yahoo.com

ایران.

مقدمه

دانش‌آموزان در زندگی روزانه تحصیلی خود با موانع، چالش‌ها و فشارهای گوناگونی مانند نمرات ضعیف، تهدید اعتماد به نفس و کاهش انگیزش روبه‌رو می‌شوند که این چالش‌ها منبعی از فشار روانی را برای آنان فراهم می‌کند (هیرونن، یلی-کویستو، پوتوین، آهونن و کیورو^۱، ۲۰۱۹). یکی از عوامل محافظت‌کننده در برابر این چالش‌ها که نقش مهمی در کمک به حل مشکلات و بهبود پیشرفت تحصیلی آنان دارد، سرزندگی تحصیلی^۲ است (گلستانه و بهزادی، ۱۳۹۸). طرح مفهوم سرزندگی به روان‌شناسی مثبت‌نگر و اقدامات سلینگمن^۳ (۲۰۰۲) برمی‌گردد و در حیطه تحصیلی، اولین بار مارتین و مارش^۴ (۲۰۰۶) مفهوم سرزندگی تحصیلی را مطرح کرده‌اند. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تجربه می‌شوند، اشاره دارد (مارتین و مارش، ۲۰۱۹).

دانش‌آموزان مقطع متوسطه به علت تجربه انتقال از کودکی به نوجوانی و تغییرات سریع جسمی و عاطفی ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی می‌شوند که این تغییرات، تحریک‌پذیری سریع آنان را موجب می‌شوند (حسین چاری، قزل بیگلو و جوکار، ۱۳۹۸)، بنابراین توانایی سازگاری و برخورد با مشکلات و موانع تحصیلی در این دوران اهمیت بیشتری می‌یابد، از این رو به نظر می‌رسد جهت تبیین و توصیف بیشتر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باید عوامل تأثیرگذار بر آن مورد بحث قرار گیرد (اسماعیل‌زاده، گراوند، منصوری و حاجی یخچالی، ۱۳۹۸). عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف عوامل روان‌شناختی^۵ (خودکارآمدی^۶، کنترل^۷، هدف‌گذاری^۸ و انگیزش^۹)؛ عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرآیند تحصیل^{۱۰} (آرمان‌های آموزشی، لذت بردن از مدرسه، تعامل با معلم، بازخوردهای مؤثر معلم، حضور و

1. Hirvonena, Yli-Kivistöa, Putwainb, Ahonena & Kiurua
2. Academic buoyancy
3. Seligman
4. Martin & Marsh
5. Psychological factors
6. Self-efficacy
7. Control
8. Setting a goal
9. Motivation
10. School & engagement factors



غیاب، فعالیت‌های فوق برنامه) و عوامل مربوط به خانواده و همسالان^۱ (حمایت خانواده، ایجاد ارتباط مثبت و سازنده با بزرگسالان، شبکه‌های غیررسمی دوستان، فرزند پروری مقتدرانه، ارتباط با سازمان‌های اجتماعی) معرفی شده است (بخشی و فولاد چنگ، ۱۳۹۷).

از میان پیشایندهای مربوط به عوامل روان‌شناختی، خودکارآمدی از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی است (رنجبر، محمدعلیزاده، صادقی و همکاران، ۱۳۹۸)، که توسط آلبرت بندورا^۲ در قالب نظریه شناختی-اجتماعی مطرح شد (رئوف، خادمی و نقش، ۱۳۹۸). مفهوم خودکارآمدی به باورهای افراد درباره قابلیت‌ها و توانایی‌هایشان برای سازماندهی و انجام عملی خاص گفته می‌شود (الگمدی، کارپینسکی، لپ و بارکلی^۳، ۲۰۲۰) و در شکل‌گیری فرآیندهای انگیزشی برای انجام عمل و رویارویی با مشکلات به فرد کمک می‌کند (شن^۴، ۲۰۱۸). یکی از حوزه‌های خودکارآمدی که رابطه آن با عملکرد تحصیلی مورد پژوهش قرار گرفته است، خودکارآمدی تحصیلی^۵ است. خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (فریسن^۶، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان داده است که خودکارآمدی به طور معناداری سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و افرادی که به توانایی خود اعتماد دارند در برابر موانع و چالش‌های تحصیلی سرزنده‌تر و شاداب‌ترند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). جوادی علمی، اسدزاده، دلاور و درتاج (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رشد خودکارآمدی باعث کاهش هیجانات منفی، اضطراب و افزایش سرزندگی تحصیلی و در نتیجه افزایش انگیزه و اشتیاق تحصیلی می‌شود. همچنین نتایج پژوهش‌های یون، هایور و آل هوری^۷ (۲۰۱۸) و صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار که در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد، امید تحصیلی^۸ است (دهقانی، حکمتیان و پاسالاری، ۱۳۹۷). امید یک ظرفیت شناختی است

1. Family & peer factors
2. Bandura
3. Alghamdia, Karpinski, Lepp & Barkley
4. Shen
5. academic self-efficacy
6. Friesen
7. Yun, Hiver & Al-Hoorie
8. academic hope

که مبتنی بر یک احساس متقابل برآمده از تعیین هدفمند هدف‌ها و مسیر رسیدن به اهداف است (چن، هوبنر و تیان^۱، ۲۰۲۰). اهمیت امید برای فعالیت‌های تحصیلی تا آنجا است که صاحب نظرانی چون اسنایدر، رند و سیگمون^۲ (۲۰۰۲) و پکران^۳ (۲۰۰۰) مفهومی به نام امید تحصیلی را مطرح کرده‌اند. امید تحصیلی نوعی باور یا انتظار تحصیلی است، باوری که به واسطه آن فرد انتظار دارد که در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد (هانسن، تروچیلو، بولند و مک کینون^۴، ۲۰۱۴). بررسی و مطالعه بیش از ۲۰ سال پژوهش در زمینه امید بیانگر این امر است که دانش‌آموزان امیدوارتر در تحصیل و زندگی، نسبت به سایر دانش‌آموزان عملکرد بهتری را نشان می‌دهند و از سرزندگی تحصیلی بالاتری برخوردارند (غلامی‌پور، توحیدی و عسگرزاده، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش بیان‌فر (۱۳۹۷) نشان داد که امید یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر روی خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی^۵ است. همچنین صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند که بین امید و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش رامل و کوسنین^۶ (۲۰۱۸) نیز نشان داد که افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر، انگیزش تحصیلی بالاتری دارند، به آینده تحصیلی خود امیدوارترند و خودکارآمدی بالاتری را احساس می‌کنند.

از عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرآیند تحصیل که در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد و با خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی ارتباط دارد، تعامل معلم-دانش‌آموز^۷ است (اسکالز، پکل، سسی، چمبرلین و ون بوکل^۸، ۲۰۱۹؛ روردا، یورگنسن و کومن^۹، ۲۰۱۹). معلم و دانش‌آموز حداقل یک چهارم از زمان خود را در مدرسه می‌گذرانند و برقراری ارتباط مؤثر بین آن‌ها باعث بهبود احساسشان به مدرسه و تحول کیفیت آموزش و یادگیری می‌شود (لاری، حجازی، اژه‌ای و جوکار، ۱۳۹۸). تعامل معلم-دانش‌آموز یک منبع مهم حمایت اجتماعی است که در یادگیری دانش‌آموزان نقش محوری دارد و به عنوان جنبه اصلی

1. Chena, Huebner & Tian
2. Snyder, Rand & Sigmon
3. Pekrun
4. Hansen, Trujillo, Boland & Mac Kinnon
5. Well-being
6. Rameli & Kosnin
7. Teacher-student interaction
8. Scales, Pekel, Sethi, Chamberlain & Van Boekel
9. Roorda, Jorgensen & Koomen



حرفه تدریس به پیامدهای آموزشی کمک می‌کند (لان و ماسکاردینو^۱، ۲۰۱۹). تعامل معلم- دانش‌آموز یکی از عوامل جو اجتماعی و روانی کلاس است که به شیوه مدیریت کلاس، ارتباطات کلاسی و غیرکلاسی معلمان با دانش‌آموزان اطلاق می‌شود (زندارسکی، هبیچ، بید، کوئک^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). پیانتا^۳ (۱۹۹۲) ارتباط معلم- دانش‌آموز را به عنوان بخشی از احساسات مثبت و اعتماد به نفس در ارتباطات متقابل تعریف می‌کند (الیور، آذرینیا، مورین، هول^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). مارتین و مارش (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیدند که بین سرزندگی تحصیلی و رابطه معلم- دانش‌آموز، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد. میرهاشمی روته و شکری (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین باورهای خودکارآمدی و تعامل معلم- دانش‌آموز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رابطه معلم- دانش‌آموز به صورت غیرمستقیم پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی است. همچنین نتایج پژوهش اسکالز و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که دانش‌آموزان دارای ارتباط مثبت و سازنده با معلمان، علائق تحصیلی، درگیری تحصیلی^۵، موفقیت، خودکارآمدی، امید و سرزندگی تحصیلی بالاتری نسبت به سایرین دارند. روردا و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که کیفیت ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش کلیدی دارد و سطح بالای حمایت معلم منجر به علائق تحصیلی، درگیری، خودکارآمدی، سرزندگی و امید تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان می‌شود. نتایج پژوهش کراوچ، جمیل، پیانتا، روداسیل و دکوستر^۶ (۲۰۱۸) نیز نشان داد که دانش‌آموزانی که روابط حمایت‌آمیز و دوستانه با معلمان برقرار می‌کنند، نگرش‌های تحصیلی مثبت، رضایت از مدرسه، درگیری تحصیلی و امید بیشتری برای ادامه تحصیل دارند.

در خصوص ضرورت این پژوهش می‌توان گفت که محیط تحصیلی از جمله محیط‌هایی است که مستلزم انطباق و سازگاری است. در واقع چالش‌ها و فشارهای محیط تحصیلی از یک طرف و تغییرات سریع شناختی و هیجانی در دوران نوجوانی از طرف دیگر، لزوم برخورداری

1. Lan & Moscardino
2. Zendarski, Haebich, Bhide, Quek & etal
3. Pianta
4. Olivier, Azamia, Morin, Houle & etal
5. Academic engagement
6. Crouch, Jamil, Pianta, Rudasill & De Coster

نوجوانان از توانایی انطباق را دوچندان می‌سازد. در مجموع، سرزندگی تحصیلی می‌تواند به عنوان یک عامل حمایتی، دانش‌آموزان را در مقابل ناملازمات تحصیلی محافظت نماید. بر این اساس لازم است پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، شناسایی عوامل اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی و فرآیند اثرگذاری این عوامل را سرلوحه پژوهش‌های خود قرار دهند. در این راستا، با توجه به ارتباط سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی و تعامل معلم-دانش‌آموز از یکسو و رابطه خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی با سرزندگی تحصیلی از سوی دیگر، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش، روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش همبستگی مبتنی بر الگویابی معادلات ساختاری (SEM^1) است. با استفاده از این روش می‌توان اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرها را در مدل مفروض، بررسی کرد. در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار LISREL استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ارومیه (۳۰۹۷۷ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، جهت آزمایش الگوی پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین ۱۳۶ مدرسه دوره دوم متوسطه نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه، ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به طور تصادفی از هر ناحیه انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، ۲ کلاس به صورت تصادفی برای پژوهش و پاسخگویی به سؤالات انتخاب شدند. با توجه به اینکه در پژوهش‌هایی از نوع مدل‌سازی به ازای هر زیرمتغیر مطلوب است ۲۰ نفر شرکت‌کننده داشته باشیم (هومن، ۱۳۸۷)، در پژوهش حاضر هرچند ۱۸۰ دانش‌آموز به عنوان شرکت‌کننده پژوهش کفایت می‌کرد، اما برای اطمینان از کفایت و با توجه به ریزش احتمالی مشارکت‌کنندگان تعداد ۲۰۵ دانش‌آموز دوره دوم متوسطه به عنوان شرکت‌کننده پژوهش انتخاب شدند. به منظور اجرای پژوهش، نخست اقدام به اخذ مجوز لازم برای انجام پژوهش و توزیع پرسشنامه‌ها در مدارس دوره متوسطه نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه شد. در مرحله بعد ضمن هماهنگی‌های لازم از طریق اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی



با ادارات آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ ارومیه، در بازه زمانی یک ماهه، با مراجعه به مدارس و مطلع کردن مدیران و مسئولان از اهداف پژوهش، پرسشنامه‌ها در بین دانش آموزان توزیع گردید. میانگین زمان پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها، ۴۵ دقیقه بود.

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه تعامل معلم دانش آموز مورای و زوریچ^۱ (۲۰۱۱): این پرسشنامه از ۱۷ گویه تشکیل شده است که دارای سه خرده مقیاس ارتباط^۲ (۸ سؤال)، اعتماد^۳ (۵ سؤال) و بیگانگی^۴ (۴ سؤال) است. پرسش‌ها با مقیاس چهار درجه‌ای (هیچ وقت، گاهی اوقات، اغلب اوقات و همیشه) و به ترتیب با نمرات ۱ تا ۴ نمره‌گذاری شده است. در پژوهش مورای و زوریچ (۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های ارتباط ۰/۸۹، اعتماد ۰/۸۴ و بیگانگی ۰/۷۲ و ضریب روایی همگرا و واگرا هر سه خرده مقیاس این پرسشنامه را با مقیاس حمایت اجتماعی کودکان و نوجوانان، با مولفه صمیمیت در پرسشنامه شبکه ارتباط‌ها و با رتبه‌بندی معلم از دوستی (نزدیکی) در مقیاس ارتباط معلم - دانش آموز معنی‌دار گزارش دادند. همچنین در پژوهش منصوری‌نژاد، بهروزی و شهنی ییلاق (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۶۵ و ۰/۶۵ به دست آمد و ضریب روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های پرسشنامه تعامل معلم دانش آموز دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معناداری داشته‌اند. در این پژوهش نیز برای بررسی پایایی این ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای مؤلفه‌های ارتباط، اعتماد و بیگانگی مقادیر ۰/۸۵، ۰/۷۵ و ۰/۷۸ به دست آمد و آلفای کل ابزار هم ۰/۸۶ به دست آمد.

ب) پرسشنامه امید تحصیلی^۵ خرمائی و کمری (۱۳۹۶): این مقیاس از ۲۷ ماده تشکیل شده است که امید تحصیلی را در چهار بعد امید به کسب فرصت‌ها^۶، امید به کسب مهارت‌های

1. Murray & Zvoch
2. Relationship
3. Trust
4. Alienation
5. Academic hope scale
6. Hope to gain opportunity

زندگی^۱، امید به سودمندی مدرسه^۲ و امید به کسب صلاحیت^۳ بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) اندازه‌گیری می‌کند. روایی این ابزار در پژوهش خرمائی و کمری (۱۳۹۶) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی بررسی شده است. نتایج نشانگر وجود چهار زیرمقیاس در ماده‌های این مقیاس است که ۵۸ درصد از واریانس کل نمونه را تبیین می‌کند. همچنین اعتبار این ابزار در این پژوهش به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب صلاحیت و نمره کل مقیاس امید تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش کمری، فولادچنگ، خرمائی، شیخ‌الاسلامی و جوکار (۱۳۹۷) نیز ضرایب آلفای کرونباخ عامل امید به کسب فرصت‌ها ۰/۸۶، امید به کسب مهارت‌های زندگی ۰/۸۴، امید به سودمندی مدرسه ۰/۷۵، امید به کسب صلاحیت ۰/۸۰ و کل مقیاس امید تحصیلی ۰/۹۰ بود و درکل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ اعتبار مطلوب مقیاس امید به تحصیل را نشان دادند. همچنین در پژوهش بارانی، راه‌پیما و خرمائی (۱۳۹۸) ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت-های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب صلاحیت و نمره کل مقیاس امید به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۷ به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی پایایی این ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای مؤلفه‌های امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی در مدرسه و امید به کسب صلاحیت مقادیر ۰/۷۹، ۰/۸۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ به دست آمد و مقدار آلفای کل نیز ۰/۹۰ به دست آمد.

ج) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان^۴ (۱۹۹۷): این مقیاس دارای پنج ماده است که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. این مقیاس یک ابزار خود گزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱= کاملاً موافقم، ۲= موافقم، ۳= نظری ندارم، ۴= مخالفم، ۵= کاملاً مخالفم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. پایایی این مقیاس توسط میگلی، ماهر، هرودا، آندرمین و

1. Hope to gain life skills
2. Hope to usefulness of school
3. Hope to gain competency
4. Patrick, Hicks & Ryan



فری من^۱ (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. ضریب روایی این مقیاس نیز در پژوهش میدلتون و میگلی^۲ (۱۹۹۷) ۰/۴۳ به دست آمد. در پژوهش اشرفزاده، عیسی زادگان و میکائیلی منیع (۱۳۹۷) نیز ضریب روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ۰/۶۹ و ضریب پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد. حاجی یخچالی، مروتی و فتحی (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آوردند. در این پژوهش برای بررسی پایایی این ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ۰/۹۳ به دست آمد.

د) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۳ حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱): این پرسشنامه از ۹ گویه تشکیل شده است. پرسشها با مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) و به ترتیب با نمرات ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است. نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ - ۰/۶۸ بود و گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردار بودند. همچنین در پژوهش شهبازیان خونیک، صمیمی و حبیبی کلیدر (۱۳۹۷) پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد که در حد مطلوب بود. کابینی مقدم، انتصار فومنی، حجازی و اسدزاده (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۲ گزارش کردند. پایایی پرسشنامه در پژوهش کیانی و کریمیان پور (۱۳۹۸) ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین در این پژوهش برای بررسی پایایی این ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ۰/۹۴ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت یافته‌های آماری مطالعه حاضر نشان داده شده است. جدول شماره ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

1. Midgley, Maehr, Hruuda, Anderman & Freeman
2. Middleton & Midgley
3. Academic buoyancy scale

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
جنسیت	پسر	۱۰۲	۴۹/۷۵
	دختر	۱۰۳	۵۰/۲۵
سن	۱۶ سال	۳۰	۱۴/۶۳
	۱۷ سال	۱۰۸	۵۲/۶۹
	۱۸ سال	۳۳	۱۶/۱
	۱۹ سال	۳۴	۱۶/۵۸
	دهم	۳۰	۱۴/۶۳
کلاس	یازدهم	۴۰	۱۹/۵۲
	دوازدهم	۱۳۵	۶۵/۸۵

بر اساس جدول شماره ۱، ۱۰۲ نفر از شرکت کنندگان در این پژوهش پسر و ۱۰۳ نفر نیز دختر بودند. همچنین ۳۰ نفر از شرکت کنندگان در این پژوهش ۱۶ سال سن، ۱۰۸ نفر ۱۷ سال سن، ۳۳ نفر ۱۸ سال سن و ۳۴ نفر نیز ۱۹ سال سن داشتند. همچنین از میان ۲۰۵ نفر شرکت کننده در پژوهش حاضر، ۳۰ نفر در کلاس دهم، ۴۰ نفر در کلاس یازدهم و ۱۳۵ نفر در کلاس دوازدهم تحصیل می‌کردند. جدول شماره ۲ شاخص‌های توصیفی مطالعه حاضر را نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
امید تحصیلی	امید به کسب فرصت‌ها	۱۱/۷۲	۳/۶۳	۱/۰۲	۱/۰۷
	امید به کسب مهارت‌های زندگی	۱۶/۲۴	۵/۱۷	۰/۹۵	۰/۶۰
	امید به سودمندی در مدرسه	۱۹/۹۷	۶/۰۶	۰/۵۲	-۰/۲۰
تعامل معلم	امید به کسب شایستگی	۸/۲۴	۲/۸۷	۰/۵۰	-۰/۳۰
	ارتباط	۲۱/۶۹	۵/۹۰	-۰/۱۹	-۰/۹۸
دانش آموز	حمایت معلم	۱۱/۸۷	۳/۵۶	۰/۳۵	-۰/۸۸
	خود بیگانگی	۱۲/۹۲	۳/۹۵	-۰/۲۱	-۰/۸۶
خودکارآمدی تحصیلی	سوزندگی تحصیلی	۱۰/۶۵	۴/۵۹	۰/۹۷	-۰/۱۶
	نرمالیته چند متغیره	۳۰/۴۶	۸/۳۳	-۰/۰۸	-۱/۳۰
		۳۹/۱۲			

با توجه به جدول بالا مقادير میانگين و انحراف معيار نشان دهنده پراکنده گي مناسب داده ها و مقادير چولگی و کشیدگی نیز نشانگر نرمال بودن توزیع داده ها می باشند. همچنین برای بررسی نرمالیتة چند متغیری از شاخص بایرن^۱ (۲۰۱۶) استفاده شد که در انتهای جدول گزارش شده است. قبل از پرداختن به آزمون الگوی نظری پژوهش، بین متغیرهای الگوی نظری باید همبستگی معنی دار وجود داشته باشد. لذا در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده اند تا رابطه آنان مورد بررسی قرار گیرد.

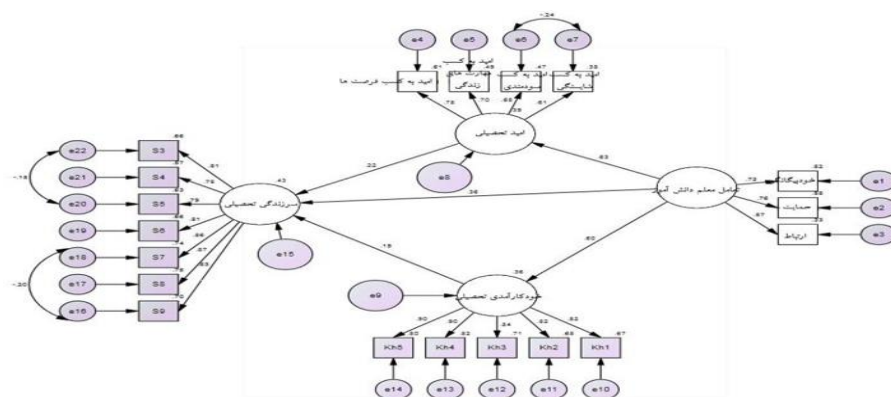
جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
امید به کسب فرصت ها	۱								
امید به کسب مهارت های زندگی	۰/۵۵**	۱							
امید به سودمندی در مدرسه	۰/۵۴**	۰/۴۷**	۱						
امید به کسب شایستگی ارتباط	۰/۴۷**	۰/۴۰**	۰/۲۸**	۱					
حمایت معلم خود بیگانگی	۰/۳۷**	۰/۴۰**	۰/۳۲**	۰/۱۷**	۰/۱۹**	۱			
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۴۰**	۱		
سرزندگی تحصیلی	۰/۳۱**	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۳۷**	۰/۳۲**	۰/۵۲**	۰/۴۳**	۱	
سرزندگی تحصیلی	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۳۳**	۰/۳۴**	۰/۴۲**	۰/۴۳**	۰/۵۴**	۰/۵۸**	۱

**p<0.001

1. Byrne

با توجه به جدول ۳ متغیرهای تحقیق به صورت دو به دو با هم رابطه مثبت و معنی داری دارند که این روابط در سطح $0/001$ معنی دار می باشند. الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق الگویابی معادلات ساختاری به روش بیشینه احتمال آزمون شد. برای بررسی برازش الگو، از شاخص‌های برازشی که گیفن، استراب و بودری^۱ (۲۰۰۰) پیشنهاد کرده‌اند، استفاده شد. در شکل ۱ مدل آزمون شده تحقیق نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل آزمون شده تحقیق

با توجه به شکل ۱ تعامل معلم دانش آموز، امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به مقدار ۴۳ درصد توان پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. همچنین تعامل معلم دانش آموز به مقدار ۳۹ درصد توان پیش‌بینی امید تحصیلی و به مقدار ۳۶ درصد توان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارد. در جدول ۴ نتایج مربوط به ضرایب اثرات مستقیم و غیرمستقیم گزارش شده است.

جدول ۴: اثرات مستقیم و غیرمستقیم الگوی آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	اثرات غیرمستقیم
تعامل معلم دانش آموز < امید تحصیلی	۰/۶۳***	۶/۴۸	
تعامل معلم دانش آموز < خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۰***	۶/۷۷	

1. Gefen, Straub & Boudreau



۲/۹۲	۰/۳۶***	تعامل معلم دانش آموز < سرزندگی تحصیلی
۲/۲۸	۰/۲۲***	تعامل معلم دانش آموز < امید < سرزندگی تحصیلی
۲/۳۱	۰/۱۹***	تعامل معلم دانش آموز < خودکارآمدی < سرزندگی تحصیلی

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05

با توجه به جدول ۴ اثر مستقیم تعامل معلم دانش آموز بر امید تحصیلی (۰/۶۳)، بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۶۰) و بر سرزندگی تحصیلی (۰/۳۶) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار هستند. اثر مستقیم امید تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۲۲) و اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۱۹) است که این روابط نیز در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشند. برای بررسی اثرات غیرمستقیم از روش ضرب اثرات مستقیم از مستقل بر میانجی و از میانجی بر وابسته استفاده شد و برای بررسی معنی داری آن‌ها از آزمون سوبل استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم تعامل معلم دانش آموز به واسطه امید تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۱۴) و به واسطه خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۱۱) است که به ترتیب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنی دار می باشند. برای بررسی برازش الگوی آزمون شده از سه دسته شاخص‌های برازش مطلق^۱، تطبیقی^۲ و مقتصد^۳ استفاده شد. در جدول شماره ۵ این شاخص‌ها بعد از اصلاح مدل به تفکیک گزارش شده‌اند.

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش

شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	RMR
مقدار به دست آمده	۰/۹۱	۰/۸۲	۰/۵۸
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	مقدار کوچک

شاخص‌های برازش تطبیقی

1. Absolute
2. Comparative
3. Parsimonious

شاخص	CFI	NFI	IFI
مقدار به دست آمده	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۳
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص‌های برازش تعدیل یافته			
شاخص	X ² /df	PCFI	RMSEA
مقدار به دست آمده	۲/۱۸	۰/۷۸	۰/۰۷
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸

جدول ۵ با توجه به معیارهای کلاین^۱ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مدل مطالعه حاضر دارای برازش مناسبی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با واسطه-گری خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی در چارچوب یک مدل علی به روش الگویابی معادلات ساختاری بود. به طور کلی مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان داد که مدل پیشنهادی در این روش از برازش مناسبی برخوردار است و قادر به پیش‌بینی ۴۳ درصد از تغییرات سرزندگی تحصیلی است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸)؛ مارتین و مارش (۲۰۰۸)؛ اسکالز و همکاران (۲۰۱۹) و روردا و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. مارتین و مارش (۲۰۰۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی با اضطراب رابطه معکوس و با تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه مستقیم دارد. همچنین نتایج پژوهش حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز به صورت غیرمستقیم پیش‌بینی کننده سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. روردا و همکاران (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی نشان دادند که کیفیت تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی

^۱. Kline



دانش آموزان نقش کلیدی دارد و سطح بالای حمایت معلم منجر به علايق تحصيلی، درگیری، خودکارآمدی، سرزندگی و امید تحصيلی بیشتر دانش آموزان می شود. در تبیین این یافته می توان گفت معلمان نقش اساسی در زندگی کودکان و نوجوانان دارند و تعامل قوی و حمایت کننده بین معلمان و دانش آموزان پایه ای برای رشد سالم تمامی دانش آموزان در مدرسه است. تعامل معلم- دانش آموز اساس انطباق موفقیت آمیز با محیط اجتماعی و تحصيلی و یکی از عوامل مهم تسهیل کننده در مورد دشواری ها و موانع تحصيلی است. در واقع دانش آموزانی که تعامل خوب و سازنده ای با معلم خود دارند، در هنگام رویارویی با مشکلات، توانایی بیشتری برای حل کردن و تحمل مشکلات دارند که این امر موجب افزایش امید، انگیزش درونی، اعتماد به نفس، خودکارآمدی و سرزندگی تحصيلی آنان می شود.

همچنین با توجه به یافته های پژوهش، امید تحصيلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصيلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش های بیان فر (۱۳۹۷)؛ صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) و رامل و کونسین (۲۰۱۸) همسو است. صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین امید و سرزندگی تحصيلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و دانش آموزان امیدوار سرزندگی تحصيلی بیشتری دارند. همچنین نتایج پژوهش رامل و کونسین (۲۰۱۸) نشان داد که افراد دارای سرزندگی تحصيلی بالاتر، انگیزش تحصيلی بالاتری دارند و خودکارآمدی و امید تحصيلی بالاتری را احساس می کنند. بر این اساس می توان چنین نتیجه گیری کرد که امید به دنبال تحقق این هدف است که به دانش آموزان کمک کند تا هدف های روشنی را مشخص، طبقه بندی و مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف ها ایجاد کند و آنها را برمی انگیزد تا هدف ها را تعقیب کرده و موانع را به عنوان چالش هایی برای غلبه بر آنها چارچوب بندی کنند. دانش آموزان امیدوار برای رسیدن به هدف به عنوان یک کارگذار از گذرگاه های متفاوتی استفاده می کنند و به نظر می رسد بیشتر بر مسائل متمرکز هستند و مقابله اجتنابی کمتری نسبت به افراد ناامید دارند. در واقع دانش آموزان امیدوار، محرک های قوی تر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود دارند و همین داشتن هدف در زندگی، باور به تحقق آن و تلاش برای رسیدن هدف، موجب افزایش سرزندگی تحصيلی دانش آموزان می شود.

از سوی دیگر نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصيلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصيلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش های جوادى علمى و همکاران (۱۳۹۷)؛

صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) و یون و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رشد خودکارآمدی باعث کاهش هیجانات منفی و افزایش سرزندگی تحصیلی و در نتیجه افزایش انگیزه و اشتیاق تحصیلی می‌شود. همچنین نتایج پژوهش یون و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی تعیین کننده چگونگی مقابله افراد با موانع و تجارب ناخوشایند و میزان تلاش و پافشاری آن‌ها برای رفع موانع است. احساس خودکارآمدی، انگیزه یادگیرندگان را برای درگیری با تکالیف، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های پیش‌رو ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان دارای باورهای خورکارآمدی تحصیلی بالا، چالش‌های تحصیلی را کمتر به صورت موانع نازدودنی درک می‌کنند و بیشتر برای برداشتن موانع و عبور از چالش‌های زندگی تحصیلی برانگیخته می‌شوند. این دانش‌آموزان افسردگی و اضطراب کمتری را در موقعیت‌های آسیب‌زا و چالش‌انگیز احساس می‌کنند و در عبور از چالش‌ها و حل مشلات، تلاش و پافشاری بیشتری را نشان می‌دهند که این تلاش احتمال شکست را کم و احتمال موفقیت و سرزندگی تحصیلی را افزایش می‌دهد.

علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز به صورت مستقیم با امید تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های لاری و همکاران (۱۳۹۸)؛ روردا و همکاران (۲۰۱۹) و کراوچ و همکاران، (۲۰۱۸) همسو است. لاری و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تعامل معلم-دانش‌آموز باعث احساس رضایت، مشارکت در کلاس، درگیری تحصیلی، امید و حضور بیشتر در کلاس می‌شود. همچنین نتایج پژوهش کراوچ و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که دانش‌آموزانی که روابط حمایت‌آمیز و دوستانه با معلمان برقرار می‌کنند، نگرش‌های تحصیلی مثبت، رضایت از مدرسه، درگیری تحصیلی و امید بیشتری برای ادامه تحصیل دارند. بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که ارتباط با معلم و کیفیت پذیرش از سوی او انگیزه دانش‌آموز را در فعالیت‌های تحصیلی و همچنین عملکرد هیجانی و اجتماعی او را بهبود می‌بخشد و یکی از عوامل مهم تسهیل کننده در مورد دشواری‌ها و موانع تحصیلی به شمار می‌آید. دانش‌آموزان در صورت دریافت و ادراک حمایت از سوی معلم به عنوان یکی از منابع حمایتی موجود در مدرسه، با توانی بیشتر به تحمل مشکلات و عبور از آن‌ها می‌پردازند. درواقع دانش‌آموزانی که با معلمان خود تعامل گرم و صمیمی دارند، از اعتماد به



نفس، انگيزش، سرزندگى و اميد تحصيلى بالاترى برخوردارند و نسبت به ساير دانش آموزان عملکرد تحصيلى بهترى دارند.

همچنين نتايج پژوهش نشان داد كه تعامل معلم-دانش آموز به صورت مستقيم با خودکارآمدی تحصيلى رابطه دارد. اين یافته با نتايج پژوهش های ميرهاشمى روته و شكرى (۱۳۹۷)؛ روردا و همكاران (۲۰۱۹) و اسكالز و همكاران (۲۰۱۹) همسو است. ميرهاشمى روته و شكرى (۱۳۹۷) در پژوهش خود به اين نتيجه رسيدند كه بين باورهای خودکارآمدی و تعامل معلم دانش آموز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنين نتايج پژوهش اسكالز و همكاران (۲۰۱۹) نشان داد كه دانش آموزان داراى تعامل مثبت و سازنده با معلم، علايق تحصيلى، درگيرى تحصيلى، موفقيت، خودکارآمدی و سرزندگى تحصيلى بالاترى نسبت به ساير دانش آموزان دارند. در تبين اين یافته می توان گفت در محیط های آموزشی و تحصيلى كه دانش آموز احساس استقلال و تعلق كند بسيار برانگيخته می شود و احساس كارآيى و موثر بودن دارد، اما زمانی كه جو محیط كنترلى باشد و فرد احساس نكند كه با ديگران در ارتباط است، خودکارآمدی وی کاهش می يابد، در انجام كارها درگير نمی شود و داراى انگيزش نيست. اثريخسى تدریس بيش از آنكه ناشى از روش شناختى تدریس باشد، تحت تأثير ارتباطات مثبت معلم-دانش آموز است و ارتباط قوى و حمايت كننده بين معلم و دانش آموز پایه ای برای رشد سالم تمامی دانش آموزان در مدرسه است. به بيان ديگر، با حمايت معلم از دانش آموزان، آنان در توانايى خود نسبت به يادگيرى دروس، احساس كارآمدی و كفايت می كنند و به دروس خود اهميت داده و آن را در زندگى خود كارساز می بينند.

از جمله یافته های مهم پژوهش آن بود كه متغیرهای خودکارآمدی تحصيلى و اميد تحصيلى در روابط بين معلم-دانش آموز و سرزندگى تحصيلى دانش آموزان نقش مياجى دارند. نتايج برخى از مطالعات (لارى و همكاران، ۱۳۹۸؛ اسكالز و همكاران، ۲۰۱۹؛ روردا و همكاران، ۲۰۱۹) وجود رابطه بين تعامل معلم-دانش آموز با خودکارآمدی تحصيلى و اميد تحصيلى را از يكسو و وجود رابطه بين خودکارآمدی تحصيلى و اميد تحصيلى با سرزندگى تحصيلى (صدوقى و حسامپور، ۱۳۹۸؛ يون و همكاران، ۲۰۱۸؛ رامل و كوسنين، ۲۰۱۸) را از سوى ديگر مورد تأييد قرار داده اند؛ بنابراین فرض نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصيلى و اميد تحصيلى در ميان تعامل معلم-دانش آموز و سرزندگى تحصيلى كه مهمترين یافته پژوهش حاضر است، به نوعى با سوابق

تحقیق حاضر مطابقت دارد. در مجموع می‌توان گفت که در این پژوهش، مدلی برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی ارائه شد که نتایج شاخص‌های برازندگی برای این مدل نشان داد که مدل ارائه شده با داده‌های پژوهش برازش متناسبی دارد. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با بهبود و توسعه تعامل معلم-دانش‌آموز، میزان خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان افزایش پیدا می‌کند و همه این عوامل در کنار هم موجب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند.

به رغم نتایج مهم پژوهش حاضر، به علت محدودیت‌های این پژوهش باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن جامعه آماری پژوهش به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، عدم اثبات رابطه علت و معلول در روش معادلات ساختاری و عدم اطمینان کافی به پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به دلیل ماهیت خودگزارشی ابزارهای تحقیق اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نقش سایر عوامل اجتماعی و فردی مؤثر در سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد تا ضمن آزمون مفروضه‌های مطرح شده در نظریه‌های مرتبط، سهم هر یک از عوامل شناسایی و نیز به بررسی پیامدهای سرزندگی تحصیلی در زندگی دانش‌آموزان و دیگر گروه‌های جامعه از زوایای مختلف پرداخته شود. همچنین برای آزمون الگوهای مشابه و تعمیم یافته از نمونه‌های دیگری با سنین و مقاطع تحصیلی متفاوت استفاده شود. همچنین با توجه به تأثیر تعامل معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های ارتباطی مؤثر برای معلمان و دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی برگزار شود. از سوی دیگر با توجه به تأثیر امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر روی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی برنامه‌هایی را برای ارتقاء سطح امید و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر بگیرد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از ادارات آموزش پرورش نواحی ۱ و ۲ ارومیه، معلمان و دانش‌آموزانی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- اسماعیل‌زاده آشین، محمد، گراوند، یاسر، منصوری کریان، رضا و حاجی یخچالی، علیرضا (۱۳۹۸). مقایسه مدل علی رابطه سرزندگی و درگیری تحصیلی با نقش میانجی‌گر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه دوم. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۵(۴): ۲۵۱-۲۸۲.
- اشرف‌زاده، توحید، عیسی‌زادگان، علی و میکائیلی‌منیع، فرزانه (۱۳۹۷). نقش میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه در تأثیر خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۴(۷۴): ۱۱۳-۱۰۳.
- بارانی، حمید، راه‌پیما، سمیرا و خرمائی، فرهاد (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خود نظم‌جویی تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۵(۵۹): ۳۲۳-۳۳۵.
- بخشی، نگین و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۷). رابطه جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۳۰: ۸۰-۵۱.
- بیان‌فر، فاطمه (۱۳۹۷). اثربخشی امید درمانی گروهی مبتنی بر رویکرد اسنادبر بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۲(۳): ۵۱-۳۱.
- جوادی علمی، لیلا، اسدزاده، حسن، دلاور، علی و درتاج، فریبرز (۱۳۹۷). مدل علی اشتیاق تحصیلی بر اساس خودکارآمدی و کمک‌طلبی با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۶(۲): ۱۶۷-۱۶۲.
- حاجی یخچالی، علیرضا، مروتی، ذکراله و فتحی، فتانه (۱۳۹۳). رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳(۴): ۹۳-۷۵.
- حسین چاری، مسعود، قزل بیگلو، فتانه و جوکار، بهرام (۱۳۹۸). تعامل معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲): ۸۵-۴۵.

حسین چاری، مسعود و دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲): ۲۲-۴۷.

خرمائی، فرهاد و کمری، سامان (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸): ۳۷-۱۵.

دهقانی، یوسف، حکمتیان، صادق و پاسالاری، مرضیه (۱۳۹۷). مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۸(۳۱): ۲۳۶-۲۱۵.

رئوف، کوثر، خادمی، ملوک و نقش، زهرا (۱۳۹۸). رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خود ناتوان‌سازی تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵(۱): ۲۳۶-۲۰۷.

رنجبر، منصور، محمد علیزاده، پژمان، صادقی، فروزان، رضوی‌پور، مهران، یاسری‌فر، علی و عمویی، فتنه (۱۳۹۸). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی بر اساس یادگیری خودراهبر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران. *فصلنامه علمی پژوهشی توسعه آموزش جنبدی شاپور*، ۱۰(۳): ۱۶۳-۱۵۳.

شهبازیان خونیک، آرش، صمیمی، زبیر و حبیبی کلیر، رامین (۱۳۹۷). تمایز دانش‌آموزان با سرزندگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۱): ۲۶۸-۲۴۷.

صدوقی، مجید و حسامپور، فاطمه (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای شادکامی در رابطه میان امید و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۹): ۳۰-۲۱.

غلامی‌پور، مژگان، توحیدی، افسانه و عسگرزاده، قاسم (۱۳۹۸). امید تحصیلی با پیشرفت و انگیزه تحصیلی با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متأهل. *فصلنامه آموزش در علوم انتظامی*، ۶(۲۱): ۱۷۲-۱۴۵.

کابینی مقدم، سلیمان، انتصار فومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود و اسدزاده، حسن (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش یادگیری خودراهبر در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۴(۵۰): ۱۹۳-۱۷۱.

کمری، سامان، فولادچنگ، محبوبه، خرمائی، فرهاد، شیخ الاسلامی، راضیه و جوکار، بهرام (۱۳۹۷). تبیین علی مشغولیت تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای هیجان-های مثبت تحصیلی و اجتماعی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۴(۵۵): ۲۸۴-۲۶۹. کیانی، احمدرضا و کریمیان‌پور، غفار (۱۳۹۸). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۸(۱): ۱۹۱-۱۷۳.

گلستانه، موسی و بهزادی، علی (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مداخله روانشناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۲(۵۰): ۱۸۷-۲۰۸.

لاری، نرجس، حجازی، الهه، اژه‌ای، جواد و جوکار، بهرام (۱۳۹۸). ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم-دانش‌آموز: تحلیل پدیدارشناسی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷۰(۱۸): ۵۳-۸۰.

منصوری نژاد، راضیه، بهروزی، ناصر و شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۹۴). رابطه ویژگی‌های شخصیت با کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز در دانش‌آموزان دبیرستانی. *پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*، ۲(۲): ۸۹-۸۰.

میرهاشمی روته، زهراسادات و شکری، امید (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و تعامل معلم-دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجان‌های هیجان‌ات معلم. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶(۳): ۳۷-۵۲.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۷). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت.

Alghamdia, A., Karpinski, A. C., Lepp, A. & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222.

Ashrafzade, T., Issazadegan, A. & Michaeli Manee, F. (2018). The Mediating role of study skills in the effect of academic self-efficacy, epistemological beliefs and academic anxiety on academic performance of middle school students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(4), 103-113. doi:10.30486/jsrp.2018.545642. (Text in Persian).

Bakhshi, N. & Fouladchang, M. (2018). Relationship between school climate and academic resilience: The mediating role of academic vitality. *Journal of Educational Psychology Studies*, 30, 51-80. (Text in Persian).

- Barani, H., Rahpeima, S. & Khormae, F. (2019). Relationship between academic hope and academic avoidance: The mediating role of academic self-regulation. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(59), 323-335. (Text in Persian).
- Bayrami, M., Hashemi, T., Fathi Azar, E. & Ala'I, P. (2012). The impact of teacher-student relationship on traditional and cyber bullying among female students of middle schools. *Educational Psychology*, 8(26), 151-176. (Text in Persian).
- Bianfar, F. (2018). The effectiveness of group hope therapy based on Snyder approach on academic self beliefs, academic vitality and psychological well-being of students. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 12(3), 31-51. (Text in Persian).
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Routledge.
- Chena, J., Huebner, E. S. & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 110-120.
- Crouch, J. L., Jamil, F., Pianta, R. C., Rudasill, K. M. & De Coster, J. (2018). Observed quality and consistency of fifth graders' teacher student interactions: Associations with feelings, engagement and performance in school. *SAGE Open-Research Paper*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244018794774>.
- Dehghani, Y., Hekmatian, S. & pasalari, M. (2018). Comparison of academic hope, academic buoyancy and academic engagement in students with and without learning disorder. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(31), 215-236. doi: 10.22054/jpe.2019.35387.1845. (Text in Persian).
- Esmailzade Ashini, M., Garavand, Y., Mansouri keryani, R. & Hajiyakhchali, A. (2020). Comparison of the causal relationship between academic buoyancy and academic engagement with the role of mediator self-efficacy in second grade students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(4), 251-282. doi:10.22051/jontoe.2020.23744.2473. (Text in Persian).
- Friesen, H. H. (2019). The role of mentoring on hispanic graduate students' sense of belonging and academic self-efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1-13.
- Gefen, D., Straub, D. & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 7, 1-78.
- Gholamipour, M., Towhidi, A. & Askarizade, G. (2018). Academic hopefulness, academic achievement and academic motivation with the mediation role of academic optimism among married female students. *Quarterly journal of Training in Police Science*, 6(21), 145-172. (Text in Persian).
- Golestaneh, S. M. & Behzadi, A. (2019). Effectiveness of positive psychology intervention training on increasing well-being, academic buoyancy and academic achievement in female students. *Quarterly of Applied Psychology*, 13(2), 187-208. (Text in Persian).
- Hajiyakhchali, A., Morovati, Z. & Fathi, F. (2014). The relationship between personality characteristics, beliefs about intelligence and achievement goals with academic self-efficacy of female high school students. *Journal of Personality & Individual Differences*, 3(4), 75-93. (Text in Persian).



- Hansen, M. J., Trujillo, D. J., Boland, D. L. & Mac Kinnon, J. L. (2014). Overcoming obstacles and academic hope: An examination of factors promoting effective academic success strategies. *Journal of College Student Retention*, 16(1) 49-71.
- Hirvonena, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonena, T. & Kiurua, K. (2019). School-related stress among sixth-grade students –Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108.
- Homan, H. A. (2008). *Structural Equation Modeling with Lisrel Application*. Tehran: Samt Publishing. (Text in Persian).
- Hosseinchari, M., Ghezehbigloo, F. & Jowkar, B. (2019). Mediaation role of goal orientation in the relationship between teacher-student interaction and self-efficacy with academic buoyancy. *Educational Psychology*, 15(52), 45-85. (Text in Persian).
- Hosseinchari, M. & Dehganizade, M. H. (2010). Academic buoyancy and perception of family communication patterns: The mediating role of self efficacy. *Journal of Teaching and learning studies*, 4(2), 22-47. (Text in Persian).
- Javadi-Elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A. & Dortaj, F. (2018). Causal modeling of students' academic engagement based on self-efficacy and help-seeking with the mediation of academic buoyancy. *Journal of Researches Behavior Science*, 16(2), 162-167. (Text in Persian).
- Kabini Moghadam, S., Entesare Foumani, GH., Hejazi, M. & Asadzadeh, H. (2019). The effectiveness of instruction of self-regulated learning strategies to increase educational buoyancy and educational conscience of procrastinating students. *Educational Psychology*, 4(50), 171-193. (Text in Persian).
- Kamari, S., Fouladchang, M., Khormae, F., Shekhaleslami, R. & Jokar, B. (2018). A causal explanation of academic engagement based on social cognition: The mediating role of academic and social positive emotions. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 14(55), 269-284. (Text in Persian).
- Khormae, F. & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the academic hope scale. *Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15-37. (Text in Persian).
- Kiani, A. & Karimianpour, GH. (2019). The role of quality of life in school and self-regulation in predicting students' academic vivacity. *Journal of school psychology*, 8(1), 173-191. (Text in Persian).
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation. Modeling*. (3nd).
- Lan, X. & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences*, 69, 129-137.
- Lari, N., Hejazi, E., Ejei, J. & Jokar, B. (2019). Teachers' perception of the factors influential on teacher-student relationship: A phenomenological analysis. *Quarterly journal of Educational Innova tions*, 70(18), 53-80. (Text in Persian).
- Mansoori Nezhad, R., Behroozy, N. & Shehni Yeylagh, M. (2015). The relationship between personality characteristics with teacher-student relationship quality in students of high school. *Applied Research in Educational Psychology*, 2(2), 80-89. (Text in Persian).



- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students every day academic resilience. *Journal of school psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 1-12.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 7(3), 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann arbor, MI: University of Michigan.
- Mirhashemi Rooteh, Z. & Shokri, O. (2018). The relationship between perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher-student behavior: The mediating role of teacher's emotions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6(3), 37-52. (Text in Persian).
- Murray, C. H. & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher student relationships: Factor structure, reliability and validity among african american youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Murray, C. H. & Zvoch, K. (2011). Teacher student relationships among behaviorally at-risk african american youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions and socio emotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41- 54.
- Olivier, E., Azarnia, P., Morin, A. J. S., Houle, S. A., Dube, C., Tracey, D. & Maiano, C. (2020). The moderating role of teacher student relationships on the association between peer victimization and depression in students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 98, 103-115.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *International Journal of Heckhausen (Ed.), Motivational Psychology of Human Development*, 143-163.
- Rameli, M. R. M. & Kosnin, A. M. (2018). Framework of school students academic buoyancy in mathematics: The roles of achievement goals orientations and self-regulation. *Advanced science letters*. V 24. Issue 1. P 523-555. DOI: 10.1166/as1.2018.12068.
- Ranjbar, M., Mohammadalizadeh, P., Sadeghimahalli, F., RazaviPoor, M., Yaserifar, A. & Amuei, F. (2019). Educational vitality and self-efficacy prediction based on self-directed learning of students at Mazandaran university of medical sciences. *Educational Development of Judishapur*, 10(3), 153-163. doi:10.22118/edc.2019.93661. (Text in Persian).
- Raof, K., Khademi, M. & Naghsh, Z. (2019). Relationship between perfectionism and academic procrastination: the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping. *The Journal of New Thoughts on*



- Education*, 15(1), 207-236. doi:10.22051/jontoe.2017.14118.1684. (Text in Persian).
- Roorda, D. L., Jorgensen, T. D. & Koomen, H. M. Y. (2019). Different teachers, different relationships? Student teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75, 110-122.
- Sadoughi, M. & Hesampour, F. (2019). The mediating role of happiness in the relation between hope and academic self- efficacy with academic buoyancy among students. *Journal of Rooyeshe-Ravanshenasi*, 8(9), 21-30. (Text in Persian).
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. (2019). Academic year changes in student teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *Journal of Early Adolescence*, 1-38.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Shahbaziyan Khonig, A., Samimi, Z. & Habibi Kaleybar, R. (2018). Discrimination of students with high and low academic vitality based on academic optimism and goal orientation. *New Thoughts on Education*, 14(1), 247-268. (Text in Persian).
- Shen, C. X. (2018). Does school-related internet information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.
- Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2002). *Hope theory*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Yun, S., Hiver, P. & Al-Hoorie, A. H. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 805-830. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000037>.
- Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E., Efron, D. & Sciberras, E. (2020). Student teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross – sectional community based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 275-284.

The Quarterly Journal of New thoughts on Education

Faculty of Education and Psychology

Alzahra University

Submitted on: 2020-05-23

pp: 203-227

Vol.17, No.2, Ser 60

Summer 2021

Accepted on: 2021-04-24

Causal Explanation of Academic Buoyancy Based on Teacher-Student Interaction, Academic and Hope Self-Efficacy

Abolfazl Farid¹ and Tohid Ashrafzade^{2*}

Abstract

The aim of this study was to investigate relationship between teacher-student interaction and academic buoyancy with the mediating role of academic self-efficacy and academic hope. This study is descriptive and study design is correlational plans type of the structural equations. Statistical population of the study formed all of second middle school students of Orumieh in 2019-2020 years of academic. Sampling was cluster random and 205 persons were selected as study sample. To collecting data was used of Murray and Zvoch teacher-student interaction scale (2011), Patrick, Hicks and Ryan's academic self-efficacy scale (1997), Khormaie and Kamary academic hope scale (2017) and Hoseinchary and Dehganizade academic buoyancy scale (2012). Lisrel software was used to analyze the data and the proposed model was evaluated using structural equation modeling. The results of this study revealed that teacher-student interaction, academic self-efficacy and academic hope directly related to the academic buoyancy of students. So, the results of this study revealed that teacher-student interaction indirectly and through academic self-efficacy and academic hope related to the academic buoyancy of students. These findings of study support the mediating role of academic self-efficacy and academic hope in the model causal relationship between teacher-student interaction on academic buoyancy. Accordingly, it can be concluded that with the improvement of teacher-student interaction, Students' academic self-efficacy and academic hope increases and these factors together increases their academic buoyancy.

Keywords: *Academic buoyancy, Teacher-student interaction, Academic self-efficacy, Academic hope*

-
1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani University, East Azarbaijan, Tabriz, Iran. abolfazlfarid@gmail.com
 2. Corresponding Author: PhD Student, Department of Educational Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, East Azarbaijan, Tabriz, Iran. ashrafzade.tohid@yahoo.com