۱۰۷-۱۲۶

رابطه جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی ادراک‌شده

◈ احسان کشت‌ورز کندازی[۱] ◈ دکتر محبوبه فولادچنگ[۲]

چکیده: هدف این پژوهش بررسی رابطهٔ جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی ادراک‌شده در میان گروهی از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بود. این پژوهش از نوع همبستگی بود و در آن روابط میان متغیرهای پژوهش به‌روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر مرودشت بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان ۳۵۶ دانش‌آموز بودند که به‌روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به‌طور انفرادی مقیاسهای جو عاطفی خانواده (هیل‌برن، ۱۹۶۴)، ارزش مدرسه (تومینن-سوینی، سالملا - آرو و نیمیویرتا، ۲۰۱۲)، خودکارآمدی ادراک‌شده (موریس، ۲۰۰۱) و پرسشنامهٔ سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و با بهره‌گیری از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) انجام شده است. نتایج حاکی از برازش مدل با داده‌ها بود. در مورد رابطه میان متغیرها مشاهده شد که جو عاطفی خانواده قادر به پیش‌بینی مستقیم سرزندگی تحصیلی است. جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه نیز پیش‌بینی‌کنندهٔ مستقیم خودکارآمدی ادراک‌شده‌اند. افزون بر این، خودکارآمدی ادراک‌شده توانست میان جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا کند. این یافته‌ها بر نقش متغیرهای بافتی خانواده و مدرسه در ترغیب فراگیران به مشارکت در امور مدرسه برای غلبه کردن به ناملایمات تحصیلی و دستیابی به سرزندگی تحصیلی تأکید دارند. مهم‌تر از همه اینکه نقش این متغیرهای بافتی از راه تأثیرگذاری بر متغیر روان‌شناختی خودکارآمدی ادراک‌شده است.

کلید واژگان: ارزش مدرسه، جو عاطفی خانواده، خودکارآمدی ادراک‌شده، سرزندگی تحصیلی

◉ تاریخ دریافت: ۹۹/۱۲/۱۵ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۱

۱. **نویسنده مسئول:** دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. keshtvarzehsan@miau.ac.ir

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. foolad@shirazu.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

مقدمه

بخش قابل‌توجهی از فشارها و چالش‌های زندگی انسان مربوط به چالش‌های تحصیلی در دوران نوجوانی است که مسائلی مانند نمرات پایین، ناسازگاریهای تحصیلی، استرس‌های مدرسه و محیطهای کلاسی سرد و غیرهمدلانه را شامل می‌شود (مارتین و مارش[1]، ۲۰۲۰؛ ثمری‌صفا، دشتی‌اصفهانی و پوردل، ۱۴۰۰). برای رویارویی با چالش‌های یادشده، پژوهش‌های اخیر بر ظرفیتها و تواناییهای دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند. از جمله این تواناییها و استعدادها، سرزندگی تحصیلی[2] است (یان، هایور و الهوری[3]، ۲۰۱۸؛ سولبرگ، هاپکینز، اومانسن و هالواری[4]، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی را پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالشها و موانعی اطلاقی کرده‌اند که در عرصهٔ مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند (پاتوین، وود و پکران[5]، ۲۰۲۰؛ میلر، کانلی و مک‌گوایر[6]، ۲۰۱۳؛ غفاری، داودی، یاسبلاغی‌شراهی، غضنفری‌نژاد و مهرابی، ۱۳۹۹). باتوجه به نقش سرزندگی تحصیلی در سازگاری با چالشها و ناملایمات تحصیلی، شناسایی پیشایندهای آن چالش اساسی پیش روی صاحب‌نظران است و پژوهش حاضر نیز به این موضوع اختصاص دارد. در همین راستا برای تبیین سرزندگی تحصیلی در این پژوهش مدلی مبتنی بر نظریه دیک و هولتزمن[7] (۲۰۱۳) تدوین و به آزمون گذاشته شده است.

دیک و هولتزمن (۲۰۱۳) پیشایندهای سرزندگی تحصیلی را بر اساس جنبهٔ غالب آنها (روانی، بافت آموزشگاهی یا خانوادگی) در سه سطح مختلف عوامل روان‌شناختی[8]، عوامل مدرسه‌ای و مشارکتی[9] و عوامل خانوادگی و همسالان[10] دسته‌بندی کرده‌اند. سطح روان‌شناختی دربردارندهٔ باورهای خودکارآمدی، احساس کنترل، هدفمندی و انگیزش است. سطح مدرسه و مشارکت بیانگر تأثیر مشارکت در کلاس، آرمانهای آموزشی، لذت بردن از مدرسه، ارتباط با معلمان و بازخورد مؤثر آنها، حضور و غیاب کلاسی، ارزشهای مدرسه، فعالیتهای فوق‌برنامه و به چالش کشیدن برنامه درسی است. سطح خانواده و همسالان شامل حمایتهای خانواده، ارتباط با افراد جامعه‌پسند، شبکه‌های غیررسمی دوستان، تعهد همسالان به آموزش و پرورش، والدین مقتدر و مراقب و ملحق شدن به سازمانهای جامعه‌پسند است (ماستن و کوتسورث[11]، ۱۹۹۸؛ ویمن[12]، ۲۰۰۲). در این پژوهش، به پیروی از پژوهش‌های مطرح‌شده، به نمایندگی از سطح

1. Martin & Marsh
2. Academic buoyancy
3. Yun, Hiver & Al-Hoorie
4. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari
5. Putwain, Wood & Pekrun
6. Miller, Connolly & Maguire
7. Dyck & Holtzman
8. Psychological factors
9. School and engagement factors
10. Family and peer factors
11. Masten & Coatsworth
12. Wayman

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

مدرسه و مشارکت، ارزش مدرسه [۱]، به نمایندگی از سطح روان‌شناختی، متغیر خودکارآمدی ادراک‌شده [۲] و به نمایندگی از سطح خانواده و همسالان، متغیر جو عاطفی خانواده [۳] انتخاب شدند که این انتخاب بر اساس فرض پشتیبانی این متغیرها در ترغیب فراگیران برای تلاش به‌منظور دستیابی به موفقیت و خلق شرایط تحصیلی مطلوب صورت گرفته است. در ادامه به معرفی هریک از این متغیرها پرداخته می‌شود.

شواهد تجربی بسیاری از نقش جو عاطفی خانواده در سازگاری، شایستگی و موفقیت تحصیلی (ازمشا، کوپر و براون [۴]، ۲۰۰۹؛ دانیلسن، وایبام، ویلهلمزن و ولد [۵]، ۲۰۱۰؛ محبی نورالدین‌وند، مشتاقی و شهبازی، ۱۳۹۱؛ بارانی، درخشـــان، اناری‌نژاد و جوانمرد، ۱۳۹۸؛ ارجمنـــد و کاظمیان‌مقدم، ۱۳۹۸؛ خلعتبری و سهیلی‌پور، ۱۳۹۶) حمایت می‌کنند. خانواده کارکردهای فراوانی دارد و از این طریق شیوهٔ رفتار فرزندان را در محیط تعیین می‌کند (راوات و گولاتی [۶]، ۲۰۱۹). منظور از جو عاطفی خانواده، نحوهٔ برقراری ارتباط و طرز برخورد افراد خانواده با هم است. 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، نحوهٔ ارتباط آنها را نشان می‌دهد (فخاریان، یعقوبی، ضرغام‌حاجبی و محققی، ۱۳۹۹). براساس نظریهٔ فعالیت [۷] نئوگارتن [۸] (۱۹۶۴) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از جو عاطفی و مشارکت در تعاملهای جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می‌کند (آکنبام [۹]، ۲۰۰۹) و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی ســـلامت روانی محسوب می‌شود و به غنی شدن احساس بهزیستی ذهنی می‌انجامد (دیک و هولتزمن، ۲۰۱۳). راجاپاکسا و داندز [۱۰] (۲۰۰۲) و یه و اینوز [۱۱] (۲۰۰۳) نیز دریافتند که جو عاطفی خانواده در ایجاد ســـازگاری تحصیلی [۱۲]، نقش حیاتی دارد. در مقابل، فرزندان ناسازگار و مسأله‌دار (محروم از جو عاطفی خانواده) و فرزندانی که مربوط به خانواده‌های پر کشمکش‌اند، در معرض رفتارهای ناسازگارنه قرار دارند (گیل، کولیلات و ویلی [۱۳]، ۲۰۱۸) و نسبت به دانش‌آموزانی که والدین آنها با هم زندگی می‌کنند، نمرات پایین‌تری می‌گیرند و احتمال ترک زودهنگام مدرسه در میان آنها بیشتر است (مک‌لاناهن و پرچسکی [۱۴]، ۲۰۰۸). مشاهده شده است که میان جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی رابطهٔ مثبت وجود دارد

1. School value
2. Perceived self-efficacy
3. Family atmosphere
4. Azmitia, Cooper & Brown
5. Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold
6. Rawat & Gulati
7. Activity theory
8. Neugarten
9. Achenbaum
10. Rajapaksa & Dundes
11. Yeh & Inose
12. Academic adjustment
13. Gill, Koleilat & Whaley
14. McLanahan & Percheski

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

(شـــیا[1]، ۲۰۱۰؛ مارش، ۲۰۰۷؛ پاتوین، کانرز[2]، ســـیمز[3] و داگلاس- آزبورن[4]، ۲۰۱۲؛ وولفلک[5]، ۲۰۰۴؛ فخاریان و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین برخی از یافته‌ها نشان داده‌اند که جو عاطفی خانواده به‌ویژه ارتباط مؤثر والدین با دانش‌آموزان، به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد مؤثر با تکالیف و چالشـــهای تحصیلی کمک می‌کند (فارل[6] و همکاران، ۲۰۱۸؛ چان و دیکسون[7]، ۲۰۱۱)، پیامدی که در نهایت به سرزندگی می‌انجامد. به‌این‌ترتیب، پرسش این است که آیا جو عاطفی خانواده از راه افزایش خودکارآمدی به سرزندگی تحصیلی کمک می‌کند؟

مرور پژوهشهای موجود نشان می‌دهد که یکی از سؤالات پاسخ داده نشده در متون علمی این است کـــه نقش جو عاطفی خانـــواده در کنار متغیر مهـــم مربوط به بافت تحصیلی یعنی ارزش مدرســـه بر ســـرزندگی تحصیلی چگونه اســـت. پژوهش حاضر به این موضوع نیز توجه دارد و ارزش مدرســـه را در کنار جو عاطفی خانواده به‌منزلهٔ پیشـــایند ســـرزندگی تحصیلی قرار داده اســـت. ارزش مدرسه بیانگر قداســـت مدرســـه نزد دانش‌آموزان و شـــکل‌دهنده فعالیتهای تحصیلی اســـت. ادراک دانش‌آموزان از مدرســـه نقشـــی مهم و تعیین‌کننده در یادگیری آنان دارد و رفتارشان را نســـبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (لســـتر، واترز و کراس[8]، ۲۰۱۳). اگر یادگیرندگان مدرسه را محیطی ارزشمند و دوست‌داشـــتنی بدانند و برای آن ارزش قائل شـــوند، یادگیری بهتری خواهند داشـــت (کارنی، جو، هازلر و ککلر[9]، ۲۰۱۹)، زیرا چگونگی دســـتیابی به هدف و راههای رســـیدن به آن مســـتقیماً با ادراک دانش‌آمـــوز از محیط درس در ارتباط اســـت (هـــررا، گلوریا و کاســـتلانوز[10]، ۲۰۱۹). اکلز و ویگفیلد[11] (۱۹۹۵) ارزش مدرســـه را به‌عنوان معنای ادراک‌شـــده از فرایند رفتن به مدرسه در حالت کلی تعریف کرده‌اند. معنای ادراک‌شده دربردارندهٔ تفکر دانش‌آموز از جذابیت، اهمیت و قابل استفاده بودن نتایج درس خواندن و رفتن به مدرسه است (نیمیویرتا[12]، ۲۰۰۴). پژوهشهای انجام گرفته، بر نقش مهم ارزش مدرسه در امر تحصیل تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که ارزش مدرسه حداقل با یکی از مفاهیم حوزهٔ تحصیلی ارتباط دارد (برزیل و اندرسون[13]، ۲۰۲۰). در مجموع یادگیرندگانی که برای مدرسه ارزشی والا قائل‌اند

1. Xia
2. Connors
3. Symes
4. Douglas-Osborn
5. Woolfolk
6. Farrell
7. Chun & Dickson
8. Lester, Waters & Cross
9. Carney, Joo, Hazler & Geckler
10. Herrera, Gloria & Castellanos
11. Eccles & Wigfield
12. Niemivirta
13. Brazil & Andersson

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

در جهت رشـــد و خود- ارتقایـــی حرکت می‌کنند، بر نفس یادگیری تأکید دارند و به دور از احســـاس عدم‌کفایت‌مندی تحصیلی، رفتارهای سازنده بیشتری از خود در محیط تحصیلی نشان می‌دهند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ براتن و اولاســـن[1]، ۲۰۰۵؛ دنیلـــز[2] و همکاران، ۲۰۰۸؛ ایمز[3]، ۱۹۹۲؛ اکلز و همکاران، ۱۹۹۳؛ تومینن- سوینی[4]، سالملا- آرو[5] و نیمیویرتا، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲). علاوه بر این، مشاهده شده که ارزش مدرسه به ترغیب و مشارکت فعال دانش‌آموزان در انجام دادن وظایف تحصیلی و امور مدرسه می‌انجامد و از این طریق به پیشـــرفت و احســـاس خودکارآمدی آنان کمک شایانی می‌کند (نیمیویرتا، ۲۰۰۴). خودکارآمدی ادراک‌شـــده می‌تواند سرزندگی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد (تالسما، شوتز و نوریس[6]، ۲۰۱۹؛ برجی، پاریلا، لِراش و دیکن[7]، ۲۰۱۹؛ شن[8]، ۲۰۱۸). بر این‌اساس در پژوهش حاضر خودکارآمدی ادراک‌شده به عنوان متغیر واسطه در نظر گرفته شده است.

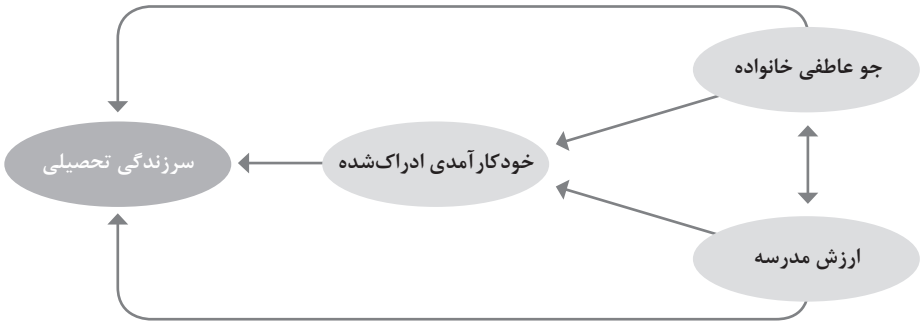
خودکارآمدی یکی از ســـازه‌های مهم نظریه شـــناختی- اجتماعی بندورا[9] (۱۹۹۷) است که به‌مثابه یک عامل شـــخصی، نقشی کلیدی در تعیین رفتار و تعامل با محیط دارد (لو اسکیاوو، پریناری، سایتو، شوجی و بنایت[10]، ۲۰۱۹). مفهوم خودکارآمدی به باورها یا قضاوتهای فرد به تواناییهای خود در انجام دادن وظایف و مسئولیتها اشـــاره دارد (کارادماس و کالانتزی- عزیزی[11]، ۲۰۰۶). راه دیگری که بندورا (۱۹۹۱) خودکارآمدی را شـــرح داده، برحسب ادراک فرد از مقدار کنترلی است که بر زندگی خود دارد. افراد می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند، اعمال کنترل کنند. با اعمال نفوذ در موقعیتهایی که آنان می‌توانند مقداری کنترل داشـــته باشـــند، بهتر می‌توانند آیندهٔ مطلوب را تحقق بخشند و از نتایج نامطلوب ممانعت به‌عمل آورند (کشت‌ورز کندازی، برزگر و شکوهی، ۱۳۹۹) و سازگاری بیشتری دارند (کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹). بر این اساس، خودکارآمدی ادراک‌شده به معنای قضاوتهای فرد دربارهٔ توانایی ادراک‌شـــده در زمینه تکالیف گوناگون، یک سازه روان‌شناختی است که واجد عناصر شناختی، عاطفی و رفتاری است. خودکارآمدی ادراک‌شدهٔ هر فرد در خلال زمان با تجربه تحول می‌یابد و عواملی مانند خانواده، دوســـتان و همسالان، عوامل مدرسه‌ای، تغییرات رشدی و تفاوتهای جنسیتی در آن مؤثرند. پژوهشـــها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تأثیر نیرومندی

1. Bråten & Olaussen
2. Daniels
3. Ames
4. Tuominen-Soini
5. Salmela-Aro
6. Talsma, Schüz & Norris
7. Bergey, Parrila, Laroche & Deacon
8. Shen
9. Bandura
10. Lo Schiavo, Prinari, Saito, Shoji & Benight
11. Karademas & Kalantzi-Azizi

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

بر انگیزش پیشـــرفت، انتخابها و میزان تلاش و ســـطح پشـــتکار افراد و نهایتاً بر پیشـــرفت و موفقیت آنها دارد (کوســـتاگیولاس، لاورانوس و کورفیاتیس[1]، ۲۰۱۸؛ آدســـولا و لی[2]، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی ادراک‌شـــدهٔ بالایی برخوردارند، تکالیف دشـــوار را به‌مثابه چالش می‌بینند، نسبت به اهدافشان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست بر تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آنها موجب موفقیت می‌شود، اما برای دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی ادراک‌شدهٔ پایین، تکالیف درسی دشوار در حکم تهدید شـــخصی‌اند و مواجه شدن با شکست، موجب درماندگی و دست کشیدن از تلاش و نهایتاً اکتفا به عدم موفقیت می‌شود (زندر، براور، جنسن، کراین و هانوور[3]، ۲۰۱۸؛ جانگ، ژو و لی[4]، ۲۰۱۷). برخی یافته‌ها نیز حاکی از اثر خودکارآمدی بر ســـرزندگی تحصیلی اســـت (ویکتوریانو[5]، ۲۰۱۶؛ شن، ۲۰۱۸؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۴؛ فخاریان و همکاران، ۱۳۹۸؛ باشول[6]، ۲۰۱۰).

بر اســـاس مطالب پیش‌گفته بیشـــتر پژوهشهای انجام شـــده به تأثیر جداگانه جو عاطفی خانواده، ارزش مدرسه و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته و کمتر به تأثیر این عوامل به‌طـــور همزمان توجه کرده‌اند. همچنین با وجود مبانی نظری و منطقی در مورد رابطه میان متغیرهای پژوهش، شواهد تجربی در مورد واسطه‌گری خودکارآمدی ادراک‌شده در رابطه میان جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی فراهم نشده است. به بیان دیگر، سازوکار تأثیر جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه بر سرزندگی تحصیلی روشن نیست. از این‌رو مسأله اساسی پژوهش حاضر این بود که آیا خودکارآمدی ادراک‌شـــده می‌تواند میان جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا کند. مدل مفهومی پژوهش در شکل شماره ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

1. Kostagiolas, Lavranos & Korfiatis
2. Adesola & Li
3. Zander, Brouwer, Jansen, Crayen & Hannover
4. Jung, Zhou & Lee
5. Victoriano
6. Başol

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

با مرور شـــواهد تجربی فرضیه پژوهش به این صورت تدوین شد: خودکارآمدی ادراک‌شده می‌تواند میان جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا کند.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبســـتگی بـــود و در آن روابط میان متغیرهای پژوهش به‌روش مدل‌ســـازی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شـــهر مرودشت بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به‌روش نمونه‌گیری خوشـــه‌ای تصادفی، از میان مدارس متوســـطه دوره اول انتخاب شـــدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس متوســـطه دوره اول شهر مرودشت تهیه، سپس از میان این مدارس چهار مدرسه به‌صورت تصادفی (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب شد، پس از آن از هر مدرسه ۱ کلاس پایه هفتم، ۱ کلاس پایه هشـــتم و ۱ کلاس پایه نهم (در مجموع ۱۲ کلاس) به‌صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاسها (در مجموع ۳۸۰ دانش‌آموز) به پرسشنامه‌ها به‌صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلاین[1] (۲۰۱۶)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل، صورت گرفته است. معیار ورود به پژوهش رضایت دانش‌آموز و معلم و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. به آزمودنیها نیز گفته شد که پاسخهای آنها صرفاً برای انجام دادن کار پژوهشـــی اســـت و بدون نام و نام‌خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی خواهند ماند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، موارد ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسشـــنامه ۳۵۶ نفر (۱۶۹ پســـر و ۱۸۷ دختر) از آزمودنیها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان پژوهش به‌ترتیب ۱۳/۲۸ و ۰/۹۶ بود.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش، برای گردآوری اطلاعات مربوط به متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شده است

۱. مقیاس جو عاطفی خانواده[2] (هیل‌برن، ۱۹۶۴؛ به نقل از حیدری و دانشی، ۲۰۱۵): این مقیاس که میزان مهرورزی در تعاملات پدر و مادر- فرزندی را می‌سنجد، شامل ۱۶ گویه است که ۸ بعد محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشـــترک، هدیه دادن، تشـــویق کردن، اعتماد و احساس امنیت را اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به گویه‌ها پاســـخ دادند. همهٔ سؤالات به‌روش مستقیم نمره‌گذاری شدند. پایایی مقیاس را حقیقی، شکرکن و موسوی‌شوشتری (۱۳۸۱) با روش آلفای کرونباخ، برای

1. Kline
2. Heilbrun's Parent-Child Interaction Rating Scale

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

۸ مؤلفه ۰/۵۳ تا ۰/۸۸ به‌دست آوردند. همچنین برای تعیین روایی مقیاس از روش همبستگی میان مقیاس با پرسشنامه ملاک محقق‌ساخته استفاده کردند که ضرایب ۰/۵۲ تا ۰/۷۷ به‌دست آمدند. در این پژوهش، به‌منظور احراز روایی، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. مقادیر شاخصهای (X2/df)، (GFI)، (CFI)، (RMSEA) و (PCLOSE) نیز به‌ترتیب ۱/۷۷، ۰/۸۷، ۰/۸۸، ۰/۰۵ و ۱ به‌دست آمد. همچنین برای احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برای کل مقیاس و ابعاد محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیت به‌ترتیب برابر ۰/۸۳، ۰/۶۹، ۰/۶۸، ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۶۸، ۰/۷۰ و ۰/۷۸ به‌دست آمد.

۲. **مقیاس ارزش مدرسه**[1] (تومینن- سوینی، سالاملا- آرو و نیمیویرتا، ۲۰۱۲): این مقیاس را تومینن- سوینی و همکاران (۲۰۱۲) در ۹ گویه تدوین کرده‌اند که شامل سه زیرمقیاس اهمیت، جذابیت و کاربردی (فایده) است. این مقیاس یک ابزار خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را در طیف لیکرت هفت درجه‌ای (اصلاً درست نیست «۱» تا کاملاً درست «۷») مورد پرسش قرار می‌دهد. تومینن- سوینی و همکاران (۲۰۱۲) پایایی مقیاس را براساس آلفای کرونباخ در دو نوبت زمانی به‌ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۶۴گزارش کرده‌اند. مرادی، سلیمانی‌خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) مقدار آلفای کرونباخ مقیاس را ۰/۸۸ گزارش کرده و دامنهٔ همبستگی گویه‌ها را با نمرهٔ کل ۰/۵۲ تا ۰/۸۶به‌دست آورده‌اند. در این پژوهش، به‌منظور احراز روایی، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی بیانگر آن بود که مقیاس ارزش مدرسه از روایی سازه‌ای مطلوبی برخوردار است و مقادیر شاخصهای (X2/df)، (GFI)، (CFI)، (RMSEA) و (PCLOSE) نیز به ترتیب ۲/۹۸، ۰/۹۶، ۰/۹۸، ۰/۰۷ و ۰/۶۶ به‌دست آمد. همچنین به‌منظور احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که این ضریب برای کل مقیاس و زیرمقیاسهای اهمیت، جذابیت و کاربردی (فایده) به‌ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به‌دست آمده است.

۳. **پرسشنامه خودکارآمدی**[2] (موریس، ۲۰۰۱): پرسشنامه خودکارآمدی را موریس[3] (۲۰۰۱) به‌منظور بررسی ابعاد خودکارآمدی تدوین کرده است. این ابزار شامل ۲۴ گویه است و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (هیجانی) را می‌سنجد که هر بعد شامل ۸ گویه است. پاسخها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از ۱ (خیلی‌کم) تا ۵ (خیلی‌زیاد) ارزیابی می‌شوند. یافته‌های پژوهش موریس (۲۰۰۲) نشان داد که پرسشنامه دارای سه زیرمقیاس و یک نمره کلی

1. School Value Scale
2. Self-efficacy Questionnaire
3. Muris

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

اســـت و ضریب پایایی کل پرسشـــنامه به‌روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۸ به‌دســـت آمد. کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹) در پژوهشی روایی و پایایی این مقیاس را بررسی و تأیید کرده‌اند. آنان برای بررســـی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده و روایی آن را مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی کرده‌اند و ضرایب آلفای کرونباخ را بـــرای خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعـــی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی کل به‌ترتیـــب برابر بـــا ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ گزارش کرده‌انـــد. در پژوهش حاضر به‌منظور احراز روایی، از روش تحلیل عاملی تأییدی اســـتفاده شده است. نتایج تحلیل عامل تأییدی بیانگر آن بود که پرسشـــنامه خودکارآمدی از روایی سازه‌ای مطلوبی برخوردار است و مقادیر شاخصهای (X2/df)، (GFI)، (CFI)، (RMSEA) و (PCLOSE) نیز به‌ترتیب ۲/۳۱، ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۰۷ و ۰/۱۱ به‌دست آمده است. همچنین برای احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شده کـــه این ضریب برای کل مقیاس ۰/۸۸، برای مؤلفه تحصیلی ۰/۷۸، برای مؤلفه اجتماعی ۰/۷۷ و برای مؤلفه هیجانی ۰/۷۸ به‌دست آمده است.

۴. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی[1] (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). این پرسشنامه بر اساس نسخهٔ انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) تهیه شده و دارای چهار گویه اســـت. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های همســـانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و بازآزمایی، ۰/۶۷). نســـخهٔ فارسی این مقیاس در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۷) تدوین شـــده است. ضریب آلفای کرونباخ به‌دست آمده در مطالعهٔ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنهٔ همبســـتگی گویه‌ها با نمرهٔ کل ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ به‌دســـت آمده است. محققان مذکور در بررســـی ســـاختار عاملی (اعتبار سازه) پرسشـــنامه، بار عاملی گویه‌ها را ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ محاســـبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر به‌منظور احراز روایی، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شـــده اســـت. نتایج تحلیل عامل تأییدی بیانگر آن بود که پرسشنامه سرزندگی تحصیلی از روایی سازه‌ای مطلوبی برخوردار است و مقادیر شاخصهای نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X2/df)، شـــاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE) نیز به‌ترتیب ۳/۲۱، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۰۸ و ۰/۶۸ به‌دست آمده است. همچنین برای احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب ۰/۸۶ به‌دست آمده است.

1. Academic Buoyancy Questionnaire

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. پیش از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی همچون داده‌های از دست رفته، داده‌های دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها بررسی شده است. اگرچه در این پژوهش تلاش شد تا داده‌های کاملی از گروه نمونه گردآوری شود، با این حال در فایل داده‌ها برخی داده‌های از دست رفته وجود داشت که برای آنها میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد. برای بررسی موارد پرت در این پژوهش از دستور Explore در برنامه SPSS استفاده شده است. نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای این پژوهش نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد، بنابراین، از این جهت مشکلی برای تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود ندارد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده شده در این پژوهش از دو شاخص چولگی و کشیدگی استفاده شد. نتایج نشان داد که چولگی و کشیدگی هیچ‌یک از آنها از مرز ۲± عبور نکرده است که حاکی از نرمال بودن متغیرهاست. شایان ذکر است که چولگی و کشیدگی باید میان ۲+ و ۲- باشد تا داده‌ها در سطح ۰/۵ به‌صورت نرمال توزیع شوند (برن[1]، ۲۰۰۱). به‌طورکلی، نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری برقرار است، بنابراین برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. میانگین، انحراف معیار و شاخصهای نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ و همبستگی میان متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ آورده شده است. مطابق جدول شماره ۲، میان همهٔ متغیرها به‌جز ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
۱	جو عاطفی خانواده	۶۲/۴۹	۱۱/۴	-۰/۲۲	-۰/۳۹
۲	ارزش مدرسه	۲۹/۳۷	۶/۱۱	-۰/۲۱	-۰/۳۶
۳	خودکارآمدی ادراک‌شده	۲۷/۱۱	۶/۲۳	-۰/۲۸	-۰/۴۱
۴	سرزندگی تحصیلی	۳۰/۱۶	۷/۹۱	-۰/۲۶	-۰/۴۲

1. Byrne

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

جدول ۲. همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	جو عاطفی خانواده	۱			
۲	ارزش مدرسه	۰/۱۵**	۱		
۳	خودکارآمدی ادراک‌شده	۰/۴۶**	۰/۳۲**	۱	
۴	سرزندگی تحصیلی	۰/۴۸**	۰/۰۹	۰/۳۹*	۱

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

پیش از ارزیابی الگوی پیشنهادی به‌روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، مفروضه‌های استفاده از این‌روش مورد آزمون و تأیید قرار گرفت. پس از تأیید رعایت مفروضه‌های استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، این‌روش برای ارزیابی الگوی علّی پیشنهادی به‌کار گرفته شد. همهٔ تحلیلها با به‌کارگیری نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شدند و برای تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخصهای برازندگی مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا در جدول شماره ۳، ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو آورده شده است. با توجه به سطوح معناداری به‌دست آمده، به‌جز رابطهٔ ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی، می‌توان سایر روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست.

جدول ۳. ضرایب و سطح معناداری مسیرهای مستقیم الگو

مسیرهای مستقیم	B	β	SE	P
جو عاطفی خانواده ← سرزندگی تحصیلی	۲/۲۵	۰/۳۵	۰/۷۱	۰/۰۰۲
ارزش مدرسه ← سرزندگی تحصیلی	۰/۵۹	۰/۱۰	۰/۴۱	۰/۱۵
جو عاطفی خانواده ← خودکارآمدی ادراک‌شده	۰/۶۱	۰/۳۷	۰/۱۷	۰/۰۰۰
ارزش مدرسه ← خودکارآمدی ادراک‌شده	۰/۴۷	۰/۳۲	۰/۱۱	۰/۰۰۰
خودکارآمدی ادراک‌شده ← سرزندگی تحصیلی	۰/۷۴	۰/۱۹	۰/۳۵	۰/۰۳

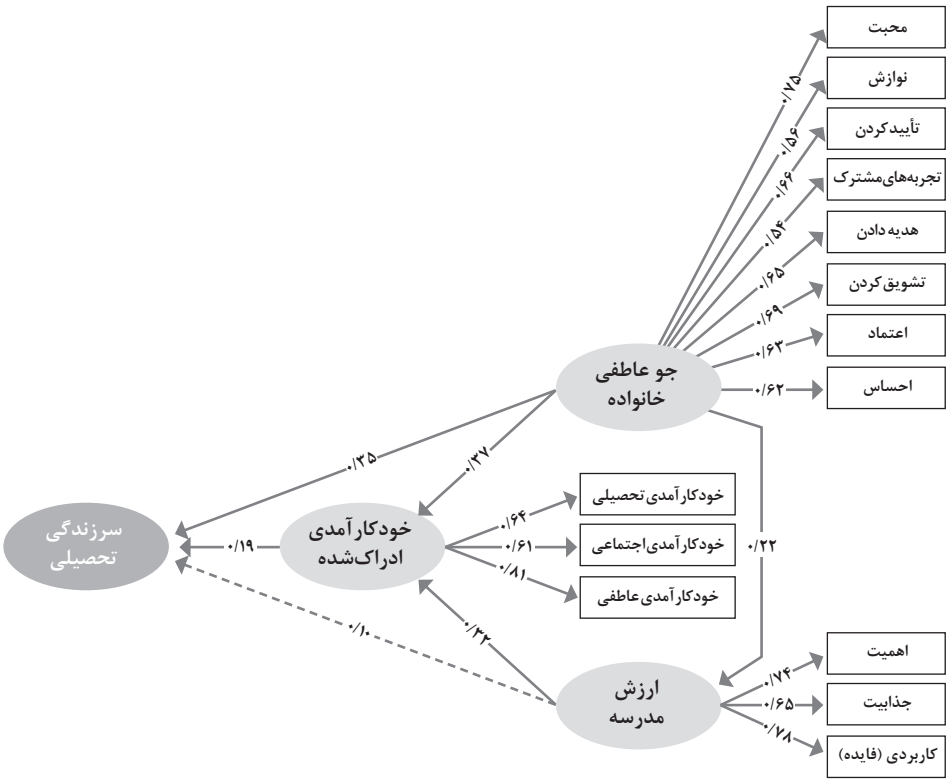
[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

برای بررسی برازش مدل از شاخصهای مندرج در جدول شماره ۴ استفاده شده که با توجه به مقادیر به‌دست آمده در جدول مذکور، همگی در سطح مناسب‌اند، بنابراین برازش مدل پیش‌بینی‌شده در سطح مطلوبی است.

جدول ۴. شاخصهای برازش مربوط به مدل نهایی پژوهش

الگو	χ^2	P	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
مدل آزمون‌شدهٔ پژوهش	۵۴/۰۲	۰/۰۰۵	۳۰	۱/۸۰	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۰۴

برای درک روشن‌تر روابط میان متغیرهای مدل، مسیرهای مدل برازش‌یافته به همراه ضرایب استاندارد شده متغیرهای مدل در شکل شمارهٔ ۲ نمایش داده شده است. مسیرهای نقطه‌چین از نظر آماری معنادار نیستند.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

برای تعیین معناداری روابط واســـطه‌ای، از روش بوت اســـترپ در دستور کامپیوتری ماکرو پریچر و هیز[1] (۲۰۰۸) اســـتفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول شـــمارۀ ۵ حاکی از معناداری مسیرهای غیرمستقیم جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه به سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی ادراک‌شده اســـت. در مسیرهای مذکور به‌دلیل قرار نگرفتن صفر در فاصله‌های اطمینان حد پایین و حد بالا، روابط مسیرهای غیرمستقیم یادشده معنادار تلقی می‌شود.

جدول ۵. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای غیرمستقیم

متغیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
جو عاطفی خانواده ← خودکارآمدی ادراک‌شده ← سرزندگی تحصیلی	۰/۰۲۲۷	۰/۰۲۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۸۲	۰/۰۶۵۲	۰/۲۰۲۵
ارزش مـدرسـه ← خودکارآمدی ادراک‌شده ← سرزندگی تحصیلی	۰/۰۲۴۵	۰/۰۲۴۲	۰/۰۰۰۲	۰/۰۳۳۴	۰/۱۰۰۵	۰/۰۳۵۲

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطۀ جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی ادراک‌شده در قالب یک مدل انجام شده است. ارزیابی الگوی پیشنهادی با روش مدل‌سازی معادلات ســـاختاری صورت گرفت. نتایج تحلیل، برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده را تأیید کرد. در مجموع، ۲۹ درصد از واریانس رفتار سرزندگی تحصیلی از طریق متغیرهای مدل تبیین شده است.

در بررســـی رابطۀ جو عاطفی خانواده با ســـرزندگی تحصیلی، نتایج بیانگر رابطۀ مثبت میان این دو متغیر بود. این یافته با برخی پژوهشـــهای انجام شـــده (ازمشـــا و همکاران، ۲۰۰۹؛ دنیلز و همـــکاران، ۲۰۰۸؛ محبی نورالدین‌وند و همکاران، ۱۳۹۰؛ بارانـــی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ارجمند و کاظمیان‌مقدم، ۱۳۹۸؛ خلعتبری و ســـهیلی‌پور، ۱۳۹۶؛ شـــیا، ۲۰۱۰؛ مارش، ۲۰۰۷؛ پاتوین و همکاران ، ۲۰۱۲؛ فخاریان و همکاران، ۱۳۹۹؛ چان و دیکسون، ۲۰۱۱) مبنی بر اینکه جو عاطفی خانواده بر سرزندگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد، همسوست. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که مطابق نظریۀ فعالیت نئوگارتن (۱۹۶۴) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از جو عاطفی و مشارکت در تعاملهای جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می‌کند (آکنبام، ۲۰۰۹) و بـــا پویایـــی فرد توانایی وی در غلبه کردن بر چالشـــها افزایش می‌یابد. از ســـویی هم،

1. Preacher & Hayes

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

دانش‌آموزانی که به‌تنهایی از عهده انجام دادن پاره‌ای از وظایف یا چالشهای تحصیلی برنمی‌آیند، به کمک روابط فعال خانوادگی، انجام دادن آن وظایف و حل چالشها را می‌آموزند (وولفلک، ۲۰۰۴). بر این اساس، سرزندگی تحصیلی که منعکس‌کنندۀ توانایی دانش‌آموزان در غلبه کردن بر چالشها و ناملایمات تحصیلی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹)، از طریق جو عاطفی خانواده افزایش می‌یابد و بـــه دانش‌آموزان در غلبه کردن موفقیت‌آمیز بر چالشـــها کمک می‌کند. بنابراین، منطقی به‌نظر می‌رسد که جو عاطفی خانواده دارای تأثیر مثبت بر سرزندگی تحصیلی است.

در بررســـی رابطۀ ارزش مدرسه با ســـرزندگی تحصیلی، نتایج بیانگر وجود رابطۀ مثبت میان این دو متغیر بود. این یافته همسوست با برخی پژوهشهای انجام شده (برزیل و اندرسون، ۲۰۲۰؛ نیمیویرتـــا، ۲۰۰۴؛ مـــرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ براتن و اولاســـن، ۲۰۰۵؛ دنیلز و همکاران، ۲۰۰۸؛ تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲) مبنی بر اینکه یادگیرندگانی که برای مدرسه ارزش بالایی قائل‌اند، به دور از احســـاس عدم‌کفایت‌مندی تحصیلی، رفتارهای سازنده بیشتری از خود در محیط تحصیلی نشـــان می‌دهند (رابطه مثبت میان ارزش مدرسه و سرزندگی تحصیلی). بر اســـاس دیدگاه ایمز (۱۹۹۲) و اکلز و همکاران (۱۹۹۳) زمانـــی که دانش‌آموز کلاس درس را محیطی درک می‌کند که به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود و محتوای تکالیف درسی را برای آیندۀ خود مفید می‌داند، از راهبردهایی مناسب برای برخورد با چالشها و انطباق با شرایط تحصیلی بهـــره می‌گیرد که منجر به موفقیت در زمینۀ تحصیلی خواهد شـــد. در واقع دانش‌آموزانی که به اهمیت مطالعه و یادگیری واقف‌اند، بیشـــتر برای موفقیت تحصیلی تلاش می‌کنند و کمتر نسبت به مدرسه دچار بدبینی می‌شوند (تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). فراگیرانی که ارزش والایی برای مدرســـه قائل‌اند، دارای جهت‌گیری تحصیلی تسلطی‌اند، بر یادگیری تأکید دارند، به سمت اهداف رشـــد و خود- بهبودی در حرکت‌اند، موفقیت‌مدارند، ســـطح نازلی از احساس عدم کفایت تحصیلی را گزارش می‌کنند و الگوهای یادگیری و ســـازگارانۀ بیشـــتری نشان می‌دهند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ براتن و اولاســـن، ۲۰۰۵؛ دنیلز و همکاران، ۲۰۰۸؛ تومینن-ســـوینی و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲). بر این اســـاس می‌توان گفت ارزشـــمندی فضا و محیط مدرسه به تقویت تلاشـــهای دانش‌آموزان و انتخاب راهبردهای مناسب آنان برای رویارویی با ناملایمات و چالشهای تحصیلی می‌انجامد و به فراگیران انگیزۀ ساختن مدرسه‌ای رشدیافته و در خور تحصیل را می‌دهد (دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

در نهایت یافته‌ها نشـــان‌دهندۀ نقش واسطه‌گری خودکارآمدی ادراک‌شده در ارتباط میان جو عاطفی خانواده و ارزش مدرســـه با ســـرزندگی تحصیلی بودند. یعنی جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه علاوه بر رابطه مستقیم با سرزندگی تحصیلی، به شکل غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی ادراک‌شده نیز می‌توانند سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. به این معنا که در جریان تحصیل،

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

برخورداری از جو عاطفی خانواده و اعتقاد به ارزشمندی مدرسه، به شخص این صلاحیت را می‌دهد که فعالانه با تکالیف رشدی برخورد کند تا به موفقیت و سرزندگی در حوزهٔ تحصیلی دست یابد. بر اساس فعالیت نئوگارتن (۱۹۶۴)، تأثیرگذاری جو عاطفی خانواده بر سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی ادراک‌شده را می‌توان این گونه تبیین کرد که برخورداری از جو عاطفی و مشارکت در تعاملهای جمعی، به پویا نگه‌داشتن فرد کمک شایانی می‌کند، از این‌رو خودکارآمدی فرد افزایش می‌یابد. دانش‌آموزان با خودکارآمدی ادراک‌شده بالا، مشکلات تحصیلی را به‌مثابه فرصتی برای موفقیت در نظر می‌گیرند و اشتیاق دارند که مهارتهای لازم را برای حل هر مشکل تحصیلی که ممکن است سر راهشان قرار گیرد، به‌دست آوردند (برجی و همکاران، ۲۰۱۹). ادراک ارزشمند بودن مدرسه نیز خاصیت انگیزشی دارد و دانش‌آموز را به تکاپو برای مشارکت کردن در مدیریت مکانی که دوست دارد، برمی‌انگیزاند و از این طریق او را سرزنده و شاداب نگه می‌دارد. در مجموع خودکارآمدی ادراک‌شده انتقال‌دهندهٔ تأثیرات جو عاطفی خانواده و ارزشمندی مدرسه در جهت ایجاد و ارتقای سرزندگی تحصیلی است، بنابراین به این مورد بیشتر پرداخته می‌شود.

خودکارآمدی در ارزیابی مطالبات محیطی نقشی قابل‌ملاحظه دارد. در واقع افراد مطالبات بیرونی را یا به‌صورت چالش یا به‌صورت تهدید ارزیابی می‌کنند. به‌عبارت دیگر خودکارآمدی مهم‌ترین عامل تعیین‌کنندهٔ فعالیتهایی هستند که ما انتخاب و انجام می‌دهیم. هیچ‌کدام از باورهای شناختی افراد به اندازه خودکارآمدی در مدیریت کارکردهای سازگارانه فردی و در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زا اساسی نیستند. پاتوین و همکاران (۲۰۱۳) نیز اعتقاد دارند که احساس خودکارآمدی، انگیزهٔ یادگیرندگان را برای درگیری با تکالیف، شرایط نامطلوب موجود و چالشهای پیش‌رو ترغیب می‌کند. یادگیرندگان با خودکارآمدی بالا، پرانرژی نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالشها غلبه کنند. چنین باوری به تواناییهای شخصی در برخورد با محرکهای استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه سرزندگی همراه است. افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل به‌کارگیری تلاش بیشتر و پافشاری بر حل مسائل، از سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند. بر اساس دیدگاه برجی و همکاران (۲۰۱۹) دانش‌آموزان با خودکارآمدی ادراک‌شده بالا، مشکلات تحصیلی را به‌مثابه فرصتی برای موفقیت در نظر می‌گیرند و اشتیاق دارند که مهارتهای لازم را برای حل هر مشکل تحصیلی که ممکن است سر راهشان قرار گیرد، به‌دست آورند. بنابراین اگر دانش‌آموزان این مسئله را باور داشته باشند که در زمینه تحصیلی موفق خواهند شد، همواره برای دستیابی به هدف خویش تلاش خواهند کرد و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی مواجه خواهند شد که مجموعه این عوامل سبب افزایش سرزندگی تحصیلی می‌شود.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

یکـــی از نتایج این پژوهـــش، از نظر کاربردی، مربوط به نقش خودکارآمدی ادراک شـــده در ســـرزندگی تحصیلی بود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که به‌منظور افزایش سرزندگی تحصیلی روی باورهای توانمندی دانش‌آموزان تأکید شـــود. وقتی که دانش‌آموزان احســـاس عاملیت کنند نشـــاط و انرژی آنان افزایش می‌یابد. یافته دیگر مربوط به نقش جو عاطفی خانواده هم با افزایش خودکارآمدی و هم به‌طور مستقیم در سرزندگی تحصیلی بود. بر این اساس نیز پیشنهاد می‌شود که در کلاســـهای آموزش خانواده در جهت آگاهی دادن به والدین اقدام شـــود تا با فراهم ساختن جوی توأم با پذیرش، محبت، اعتماد و امنیت زمینه ارتقای باور توانایی و کنترل بر محیط تحصیلی را فراهم ســـازند و از این راه ســـرزندگی تحصیلی فرزندان را ارتقا بخشـــند. در مورد نقش ارزش مدرسه که یافته دیگر پژوهش حاضر بود پیشنهاد می‌شود که اقداماتی در زمینهٔ افزایش جذابیت، علاقه، کاربردی کردن دروس و ایجاد احســـاس مهم بودن فعالیتهای تحصیلی انجام شود تا ارزش مدرسه نزد دانش‌آموزان افزایش یابد و در نتیجه افزایش حس خودکارآمدی سبب بهبود سرزندگی تحصیلی شود.

این پژوهش از معدود پژوهشهایی است که به بررسی پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در قالب یک مدل علّی مبتنی بر دیدگاهی شناختی‌اجتماعی و با درنظر گرفتن عوامل بافتی خانه و مدرسه و عامل فردی باور توانایی پرداخته است. با این حال برخی محدودیتها وجود داشته است. از جمله اینکه این پژوهش از نوع همبستگی است و در استنباط علّی از یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد. افزون بر این، این پژوهش تنها روی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر مرودشت انجام شده است، بنابراین تعمیم نتایج به گروههای دیگر با محدودیت روبه‌رو است.

در پایان پیشنهاد می‌شـــود که در پژوهشهای آینده به بررسی سایر متغیرهای میانجی مانند باورهای نظام خود برای تبیین سرزندگی تحصیلی پرداخته شود.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

منابع

REFERENCES

ارجمند، نورا و کاظمیان‌مقدم، کبری. (۱۳۹۸). بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۶* (۴)، ۱۴۳-۱۵۹.

بارانی، حمید؛ درخشـــان، معراج؛ اناری‌نژاد، عباس و جوانمرد، علی. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۶* (۶۱)، ۹۷-۱۰۸.

ثمری‌صفا، جعفر؛ دشـــتی‌اصفهانی، مهلا و پوردل، مژگان. (۱۴۰۰). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشهای مشاوره، ۲۰* (۷۷)، ۲۲۵-۲۵۶.

حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین و موسوی‌شوشتری، مژگان. (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم مدارس راهنمایی اهواز. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۹* (۲)، ۷۹-۱۰۸.

خلعتبری، جواد و ســـهیلی‌پور، فاطمه‌زهرا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهرستان اصفهان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۷* (۲)، ۱۶۷-۱۸۸.

دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴* (۲)، ۲۱-۴۷.

دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین‌چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰* (۳۲)، ۱-۳۰.

غفاری، خلیل؛ داودی، حســـین؛ یاسبلاغی‌شراهی، بهمن؛ غضنفری‌نژاد، براتعلی و مهرابی، عصمت. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش فرزنددرمانی مبتنی بر روان‌شناختی مثبت‌نگر بر خودتنظیمی انگیزشی، اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *روان‌شناسی مدرسه، ۹* (۲)، ۸۴-۱۰۷.

فخاریان، جمیله؛ یعقوبی، ابوالقاســـم؛ ضرغام‌حاجبی، مجید و محققی، حسین. (۱۳۹۸). تدوین مدل علّی سرزندگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه، *تدریس‌پژوهی، ۷* (۳)، ۱-۲۸.

ـــــــــــــــــ. (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۳* (۲)، ۲۳۹۱-۲۴۰۱.

کشـــت‌ورز کندازی، احســـان و اوجی‌نژاد، احمدرضا. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری دانشجویان با دانشگاه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۲* (۲)، ۸۵-۱۰۹.

کشت‌ورز کندازی، احسان؛ برزگر، مجید و شکوهی، محمدجعفر. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه عزت‌نفس با شادکامی. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۳* (۵۱)، ۹۵-۱۳۱.

محبی نورالدین‌وند، محمدحسین؛ مشتاقی، سعید و شهبازی، مسعود. (۱۳۹۰). رابطه بین جو عاطفی خانواده با رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهرستان مسجد سلیمان. پژوهش در *برنامه‌ریزی درسی، ۸* (۲)، ۸۴-۹۳.

مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوی علّی- 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، ۶* (۱)، ۱۱۳-۱۴۰.

ـــــــــــــــــ. (۱۳۹۴). رابطه حمایت‌های اجتماعی با بهزیســـتی روان‌شناختی و افسردگی: نقش واسطه‌ای حرمت خود و نیازهای اساسی روان‌شناختی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۱* (۴۳)، ۲۹۷-۳۱۲.

مرادی، مرتضی؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی؛ شهاب‌زاده، صدیقه؛ صباغیان بغدادآباد، حمید و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۷* (۲۶)، ۱۲۳-۱۴۸.

هیل برن، آلفرد، بی. (۱۹۶۴). *بررســـی روان‌سنجی مقیاس سنجش خانواده*، ترجمه محمد حیدری (۱۳۷۵). تهران: انتشارات امیرکبیر.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

Achenbaum, W. A. (2009). A metahistorical perspective on theories of aging. In V. L. Bengtson, D. Gans, N. M. Putney & M. Silverstein (Eds.), *Handbook of theories of aging* (2 ed., pp. 25-38). New York, NY: Springer.

Adesola, S. A., & Li, Y. (2018). The relationship between self-regulation, self-efficacy, test anxiety and motivation. *International Journal of Information and Education Technology, 8*(10), 759-763.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Azmitia, M., Cooper, C. R., & Brown, J. R. (2009). Support and guidance from families, friends, and teachers in Latino early adolescents' math pathways. *Journal of Early Adolescence, 29*(1), 142-169.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287.

_____. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

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

Bergey, B. W., Parrila, R. K., Laroche, A., & Deacon, S. H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 25-39.

Bråten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 359-396.

Brazil, N., & Andersson, M. (2020). Mental well-being and changes in peer ability from high school to college. *Youth & Society*, *52*(5), 687-709.

Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing, 1*(1), 55-86.

Carney, J. V., Joo, H., Hazler, R. J., & Geckler, J. (2019). Students' perceptions of school connectedness and being part of a team: A brief report evaluating Project TEAM™. *Journal of Primary Prev*ention, *40*(6), 661-667.

Chun, H., & Dickson, G. (2011). A psychoecological model of academic performance among Hispanic adolescents. *Journal of Youth and Adolescents, 40*(12), 1581-1594.

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 584-608.

Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology, 48*(3), 247-267.

Dyck, K. T. H., & Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, *55*(1), 53-58.

Eccles, J. S., Arberton, A., Buchanan, C. M., Janis, J., Flanagan, C., Harold, R., MacIver, D., Midgley, C., Reuman, D., et al. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). University of Nebraska Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescent's achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(3), 215-225.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

Farrell, A. K., Slatcher, R. B., Tobin, E. T., Imami, L., Wildman, D. E., Luca, F., & Zilioli, S. (2018). Socioeconomic status, family negative emotional climate, and anti-inflammatory gene expression among youth with asthma. *Psychoneuroendocrinology*, *91*, 62-67.

Gill, M., Koleilat, M., & Whaley, S. E. (2018). The impact of food insecurity on the home emotional environment among low-income mothers of young children. *Maternal and Child Health Journal*, *22*(8), 1146-1153.

Herrera, N., Gloria, A. M., & Castellanos, J. (2018). The role of perceived educational environment and high school generation on Mexican American female community college students' emic well-being. *Journal of Diversity in Higher Education*, *11*(3), 254-267.

Heydarei, A., & Daneshi, R. (2015). An investigation on the relationship of family emotional climate, personal-social adjustment and achievement motivation with academic achievement and motivation among third grade high school male students of Ahvaz. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, *1*(1), 6-13.

Jung, K.-R., Zhou, A. Q., & Lee, R. M. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, *60*, 33-39.

Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2006). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health: *Personality and Individual Differences*, *37*, 1033-1043.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.

Kostagiolas, P., Lavranos, C., & Korfiatis, N. (2019). Learning analytics: Survey data for measuring the impact of study satisfaction on students' academic self-efficacy and performance. *Data in Brief*, *25*, 104051.

Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *23*(2), 157-171.

Lo Schiavo, M., Prinari, B., Saito, I., Shoji, K., & Benight, C. C. (2019). A dynamical systems approach to triadic reciprocal determinism of social cognitive theory. *Mathematics and Computers in Simulation*, *159*, 18-38.

Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology.* Leicester, UK: British Psychological Society.

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.

_____ . (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 353-370.

_____ . (2020). 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*, *44*(4), 301-312.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53*(2), 205-220.

McLanahan, S., & Percheski, C. (2008). Family structure and the reproduction of inequalities. *Annual Review of Sociology, 34*(1), 257-276.

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Well-being, academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research,62*, 239-248.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*(3), 145-149.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]

_____ . (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences, 32*(2), 337-348.

Niemivirta, M. (2004). Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling. In A. Efklides, G. Kiosseglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and quantitative research in psychology*: *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece* (Vol. 2, pp. 301-314). Athens, Greece: Ellinika Grammata.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891.

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress, and Coping, 25*(3) 349-358.

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.

Rajapaksa, S., & Dundes, L. (2002). It's a long way home: International student adjustment to living in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 4*(1), 15-28.

Rawat, C., & Gulati, R. (2019). Influence of home environment and peers influence on emotional maturity of adolescents. *Integrated Journal of Social Sciences*, *6*(1), 15-18.

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.

Solberg, P.A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*(4), 407-417.

Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy ≠ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, *69*, 182-195.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, *18*(3), 251-266.

_____ . (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(2), 82-100.

_____ . (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, *22*(3), 290-305.

Victoriano, J. R. (2016). *An investigation of the generalizability of buoyancy from academics to athletics*. LSU Master's Theses. 1793.

Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research*, *95*, 167-178.

Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology* (9th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Xia, N. (2010*). Family factors and student outcomes* (Published doctoral dissertation). Rand Corporation.

Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly, 16*(1), 15-28.

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*(4), 805-830.

Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, *62*, 98-107.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5]