

# رابطه جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی ادراک شده

♦ احسان کشت‌ورز کنذازی<sup>۱</sup> ♦ دکتر محبوبه فولادچنگ<sup>۲</sup>

## چکیده:

هدف این پژوهش بررسی رابطه جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی ادراک شده در میان گروهی از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بود. این پژوهش از نوع همبستگی بود و در آن روابط میان متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر مرودشت بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان ۳۵۶ دانش‌آموز بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به‌طور انفرادی مقیاس‌های جو عاطفی خانواده (هیل برن، ۱۹۶۴)، ارزش مدرسه (تومینن-سوینی، سالمالا - آرو و نیمیویرتا، ۲۰۱۲)، خودکارآمدی ادراک شده (موریس، ۲۰۰۱) و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسینی‌چاری، 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 پیش‌بینی‌کننده مستقیم خودکارآمدی ادراک شده‌اند. افزون بر این، خودکارآمدی ادراک شده 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 ادراک شده است.

**کلید واژگان:** ارزش مدرسه، جو عاطفی خانواده، خودکارآمدی ادراک شده، سرزندگی تحصیلی

© تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۱

© تاریخ دریافت: ۹۹/۱۲/۱۵

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. ..... keshavarzeshan@miau.ac.ir  
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. ..... foolad@shirazu.ac.ir

## مقدمه

بخش قابل توجهی 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<sup>۱</sup>، 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<sup>۲</sup> است (یان، هایور و الهوری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ سولبرگ، هایکینز، اومانسن و هالواری<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی را پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالشها و موانعی اطلاق کرده‌اند که در عرصهٔ مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند (پاتوین، وود و پکران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰؛ میلر، کانلی و مک‌گوایر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ غفاری، داودی، یاسبلاخی‌شراهی، غضنفری‌نژاد و مهرابی، ۱۳۹۹). باتوجه به نقش سرزندگی تحصیلی در سازگاری با چالشها و ناملازمات 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<sup>۷</sup> (۲۰۱۳) تدوین و به آزمون گذاشته شده است.

دیک و هولتزمن (۲۰۱۳) پیشایندهای سرزندگی تحصیلی را بر اساس جنبهٔ غالب آنها (روانی، بافت آموزشی یا خانوادگی) در سه سطح مختلف عوامل روان‌شناختی<sup>۸</sup>، عوامل مدرسه‌ای و مشارکتی<sup>۹</sup> و عوامل خانوادگی و همسالان<sup>۱۰</sup> 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<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۸؛ ویمن<sup>۱۲</sup>، 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

مدرسه و مشارکت، ارزش مدرسه<sup>۱</sup>، به نمایندگی از سطح روان‌شناختی، متغیر خودکارآمدی ادراک‌شده<sup>۲</sup> و به نمایندگی از سطح خانواده و همسالان، متغیر جو عاطفی خانواده<sup>۳</sup> 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<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹؛ دانیلسن، وایام، ویلهلمزن و ولد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ محبی نورالدین‌وند، مشتاقی و شهبازی، ۱۳۹۱؛ بارانی، درخشان، اناری‌نژاد و جوانمرد، ۱۳۹۸؛ ارجمند و کاظمیان‌مقدم، ۱۳۹۸؛ خلعتبری و سهیلی‌پور، ۱۳۹۶) حمایت می‌کنند. خانواده کارکردهای فراوانی دارد و از این طریق شیوه رفتار فرزندان را در محیط تعیین می‌کند (راوات و گولاتی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). منظور از جو عاطفی خانواده، نحوه 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، نحوه ارتباط آنها را نشان می‌دهد (فخاریان، یعقوبی، زرغام‌حاجبی و محقی، ۱۳۹۹). براساس نظریه فعالیت<sup>۷</sup> نیوگارتن<sup>۸</sup> (۱۹۶۴) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از جو عاطفی و مشارکت در تعاملهای جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می‌کند (آکنام<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹) و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی سلامت روانی محسوب می‌شود و به غنی شدن احساس بهزیستی ذهنی می‌انجامد (دیک و هولتزمن، ۲۰۱۳). راجاپاکسا و داندز<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۲) و یه و اینوز<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۳) نیز دریافتند که جو عاطفی خانواده در ایجاد سازگاری تحصیلی<sup>۱۲</sup>، نقش حیاتی دارد. در مقابل، فرزندان ناسازگار و مسأله‌دار (محروم از جو عاطفی خانواده) و فرزندان که مربوط به خانواده‌های پر کشمکش‌اند، در معرض رفتارهای ناسازگارانه قرار دارند (گیل، کولیلات و ویلی<sup>۱۳</sup>، 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<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۸). مشاهده شده است که میان جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد

1. School value
2. Perceived self-efficacy
3. Family atmosphere
4. Azmitia, Cooper & Brown
5. Danielsens, 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

(شیا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ مارش، ۲۰۰۷؛ پاتوین، کانرز<sup>۲</sup>، سیمز<sup>۳</sup> و داگلاس - آزبورن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ وولفلک<sup>۵</sup>، 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 چالش‌های تحصیلی کمک می‌کند (فارل<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ چان و دیکسون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱)، پیامدی که در نهایت به سرزندگی می‌انجامد. به‌این ترتیب، 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 که نقش جو عاطفی خانواده در کنار متغیر مهم مربوط به بافت تحصیلی یعنی ارزش مدرسه بر سرزندگی تحصیلی چگونه است. پژوهش حاضر به این موضوع نیز توجه دارد و ارزش مدرسه را در کنار جو عاطفی خانواده به‌منزله پیشنهاد می‌کند. ارزش مدرسه بیانگر قداست مدرسه نزد دانش‌آموزان و شکل‌دهنده فعالیت‌های تحصیلی است. ادراک دانش‌آموزان از مدرسه نقشی مهم و تعیین‌کننده در یادگیری آنان دارد و رفتارشان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (لستر، واترز و کراس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳). اگر یادگیرندگان مدرسه را محیطی ارزشمند و دوست‌داشتنی بدانند و برای آن ارزش قائل شوند، یادگیری بهتری خواهند داشت (کارنی، جو، هازلر و گکلر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹)، زیرا چگونگی دستیابی به هدف و راه‌های رسیدن به آن مستقیماً با ادراک دانش‌آموز از محیط درس در ارتباط است (هررا، گلوریا و کاستلانوز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹). اکلز و ویگفیلد<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۵) ارزش مدرسه را به‌عنوان معنای ادراک‌شده از فرایند رفتن به مدرسه در حالت کلی تعریف کرده‌اند. معنای ادراک‌شده دربردارنده تفکر دانش‌آموز از جذابیت، اهمیت و قابل استفاده بودن نتایج درس خواندن و رفتن به مدرسه است (نیمیویرتا<sup>۱۲</sup>، 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 حوزه تحصیلی ارتباط دارد (برزیل و اندرسون<sup>۱۳</sup>، 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

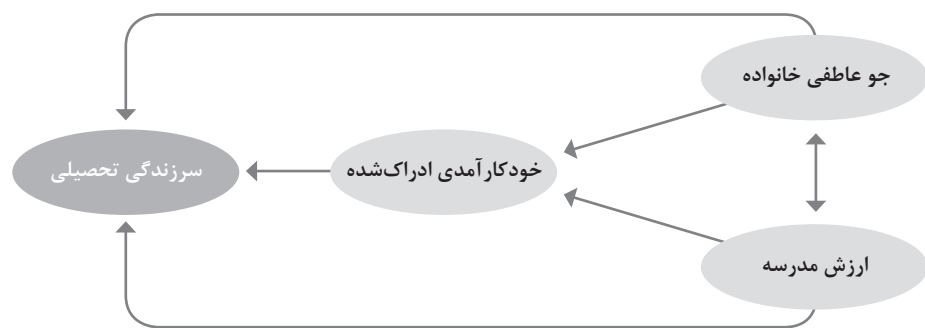
در جهت رشد و خود-ارتقایی حرکت می‌کنند، بر نفس‌یادگیری تأکید دارند و به دور از احساس عدم‌کفایت‌مندی تحصیلی، رفتارهای سازنده بیشتری از خود در محیط تحصیلی نشان می‌دهند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ براتن و اولاسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ دنیلز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ ایمز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲؛ اکلز و همکاران، ۱۹۹۳؛ تومینن-سوینی<sup>۴</sup>، سالملا-آرو<sup>۵</sup> و نیمپویرتا، 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 پیشرفت و احساس خودکارآمدی آنان کمک شایانی می‌کند (نیمپویرتا، ۲۰۰۴). خودکارآمدی ادراک‌شده می‌تواند سرزندگی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد (تالسما، شوتز و نوریس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹؛ برجی، پاریلا، لراش و دیکن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹؛ شن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). بر این اساس در پژوهش حاضر خودکارآمدی ادراک‌شده به عنوان متغیر واسطه در نظر گرفته شده است.

خودکارآمدی یکی از سازه‌های مهم نظریه شناختی-اجتماعی بندورا<sup>۹</sup> (۱۹۹۷) است که به‌مثابه یک عامل شخصی، نقشی کلیدی در تعیین رفتار و تعامل با محیط دارد (لو اسکیاوو، پریناری، سایتو، شوچی و بنایت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹). مفهوم خودکارآمدی به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام دادن وظایف و مسئولیتها اشاره دارد (کارادماس و کالانتزی-عزیزی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). راه دیگری که بندورا (۱۹۹۱) خودکارآمدی را شرح 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 داشته باشند، بهتر می‌توانند آینده 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 درباره توانایی ادراک‌شده در زمینه تکالیف گوناگون، یک سازه روان‌شناختی است که واجد عناصر شناختی، عاطفی و رفتاری است. خودکارآمدی ادراک‌شده هر فرد در خلال زمان با تجربه تحول می‌یابد و عواملی مانند خانواده، دوستان و همسالان، عوامل مدرسه‌ای، تغییرات رشدی و تفاوت‌های جنسیتی در آن مؤثرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تأثیر نیرومندی

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

بر انگیزش پیشرفت، انتخابها و میزان تلاش و سطح پشتکار افراد و نهایتاً بر پیشرفت و موفقیت آنها دارد (کوستاگیولاس، لاورانوس و کورفیاتیس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸؛ آدسولا و لی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی ادراک‌شده بالایی برخوردارند، تکالیف دشوار 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 ادراک‌شده پایین، تکالیف درسی دشوار در حکم تهدید شخصی‌اند و مواجه شدن با شکست، موجب درماندگی و دست کشیدن از تلاش و نهایتاً اکتفا به عدم موفقیت می‌شود (زندر، براور، جنسن، کراین و هانور<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ جانگ، ژو و لی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). برخی یافته‌ها نیز حاکی از اثر خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی است (ویکتورینو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶؛ شن، ۲۰۱۸؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۴؛ فخاریان و همکاران، ۱۳۹۸؛ باشول<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰).

بر اساس مطالب پیش‌گفته بیشتر پژوهش‌های انجام شده به تأثیر جداگانه جو عاطفی خانواده، ارزش مدرسه و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته و کمتر به تأثیر این عوامل به‌طور 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 ادراک‌شده 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

با مرور شواهد 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 همبستگی بود و در آن روابط میان متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر مرودشت بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، از میان مدارس متوسطه دوره اول انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس متوسطه دوره اول شهر مرودشت تهیه، سپس از میان این مدارس چهار مدرسه به صورت تصادفی (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب شد، پس از آن از هر مدرسه ۱ کلاس پایه هفتم، ۱ کلاس پایه هشتم و ۱ کلاس پایه نهم (در مجموع ۱۲ کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاسها (در مجموع ۳۸۰ دانش‌آموز) به پرسشنامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلاین<sup>۱</sup> (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 پژوهشی است 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 پرسشنامه ۳۵۶ نفر (۱۶۹ پسر و ۱۸۷ دختر) از آزمودنیها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان پژوهش به ترتیب 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**<sup>۲</sup> (هیل‌برن، ۱۹۶۴؛ به نقل از حیدری و دانشی، ۲۰۱۵): این مقیاس که میزان مهرورزی در تعاملات پدر و مادر- فرزند را می‌سنجد، شامل ۱۶ گویه است که ۸ بعد محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق 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 پاسخ دادند. همه سؤالات به روش 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

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<sup>۱</sup>** (تومینن - سوینی، سالاملا - آرو و نیمیورتا، 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 ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند. مرادی، سلیمانی‌خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) مقدار آلفای کرونباخ مقیاس را ۰/۸۸ گزارش کرده و دامنه همبستگی گویه‌ها را با نمره کل ۰/۵۲ تا ۰/۸۶ به‌دست آورده‌اند. در این پژوهش، به‌منظور احراز روایی، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی 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 به‌ترتیب ۲/۹۸، ۰/۹۶، ۰/۹۸، ۰/۱۰۷ 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<sup>۲</sup>** (موریس، ۲۰۰۱): پرسشنامه خودکارآمدی را موریس<sup>۳</sup> (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 براساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) 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

است و ضریب پایایی کل پرسشنامه به‌روش آلفای کرونباخ نیز  $0/88$  به‌دست آمد. کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹) در پژوهشی روایی و پایایی این مقیاس را بررسی و تأیید کرده‌اند. آنان برای بررسی 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 برای خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی کل به‌ترتیب برابر با  $0/74$ ،  $0/79$ ،  $0/79$  و  $0/85$  گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر به‌منظور احراز روایی، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن بود که پرسشنامه خودکارآمدی از روایی سازه‌ای مطلوبی برخوردار است و مقادیر شاخصه‌های  $(X2/df)$ ،  $(GFI)$ ،  $(CFI)$ ،  $(RMSEA)$  و  $(PCLOSE)$  نیز به‌ترتیب  $2/31$ ،  $0/91$ ،  $0/90$ ،  $0/07$  و  $0/11$  به‌دست آمده است. همچنین برای احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که این ضریب برای کل مقیاس  $0/88$ ، برای مؤلفه تحصیلی  $0/78$ ، برای مؤلفه اجتماعی  $0/77$  و برای مؤلفه هیجانی  $0/78$  به‌دست آمده است.

**۴. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup>** (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). این پرسشنامه بر اساس نسخه انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) تهیه شده و دارای چهار گویه است. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ،  $0/80$  و بازآزمایی،  $0/67$ ). نسخه فارسی این مقیاس در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۷) تدوین شده است. ضریب آلفای کرونباخ به‌دست آمده در مطالعه دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برابر با  $0/80$  و ضریب بازآزمایی برابر با  $0/73$  بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل  $0/51$  تا  $0/68$  به‌دست آمده است. محققان مذکور در بررسی ساختار عاملی (اعتبار سازه) پرسشنامه، بار عاملی گویه‌ها را  $0/50$  تا  $0/64$  محاسبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر به‌منظور احراز روایی، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن بود که پرسشنامه سرزندگی تحصیلی از روایی سازه‌ای مطلوبی برخوردار است و مقادیر شاخصه‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی  $(X2/df)$ ، شاخص برازندگی  $(GFI)$ ، شاخص برازندگی تطبیقی  $(CFI)$ ، ریشه دوم واریانس خطای تقریب  $(RMSEA)$  و احتمال نزدیکی برازندگی  $(PCLOSE)$  نیز به‌ترتیب  $3/21$ ،  $0/96$ ،  $0/95$ ،  $0/08$  و  $0/68$  به‌دست آمده است. همچنین برای احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب  $0/86$  به‌دست آمده است.

#### 1. Academic Buoyancy Questionnaire

## 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  $\pm 2$  عبور نکرده است که حاکی از نرمال بودن متغیرهاست. شایان ذکر است که چولگی و کشیدگی باید میان  $+2$  و  $-2$  باشد تا داده‌ها در سطح  $0/5$  به صورت نرمال توزیع شوند (برن، ۲۰۰۱). به طور کلی، 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 همه متغیرها به جز 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 ادراک شده	۲۷/۱۱	۶/۲۳	-۰/۲۸	-۰/۴۱
۴	سرزندگی تحصیلی	۳۰/۱۶	۷/۹۱	-۰/۲۶	-۰/۴۲

1. Byrne

### جدول ۲. همبستگی متغیرهای پژوهش

رتبه	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

\*\* $P < 0.01$  \* $P < 0.05$

پیش از ارزیابی الگوی پیشنهادی به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، مفروضه‌های استفاده از این روش مورد آزمون و تأیید قرار گرفت. پس از تأیید رعایت مفروضه‌های استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، این روش برای ارزیابی الگوی علی پیشنهادی به کار گرفته شد. همه تحلیلها با به کارگیری 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 به دست آمده، به جز رابطه ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی، می‌توان سایر روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست.

### جدول ۳. ضرایب و سطح معناداری مسیرهای مستقیم الگو

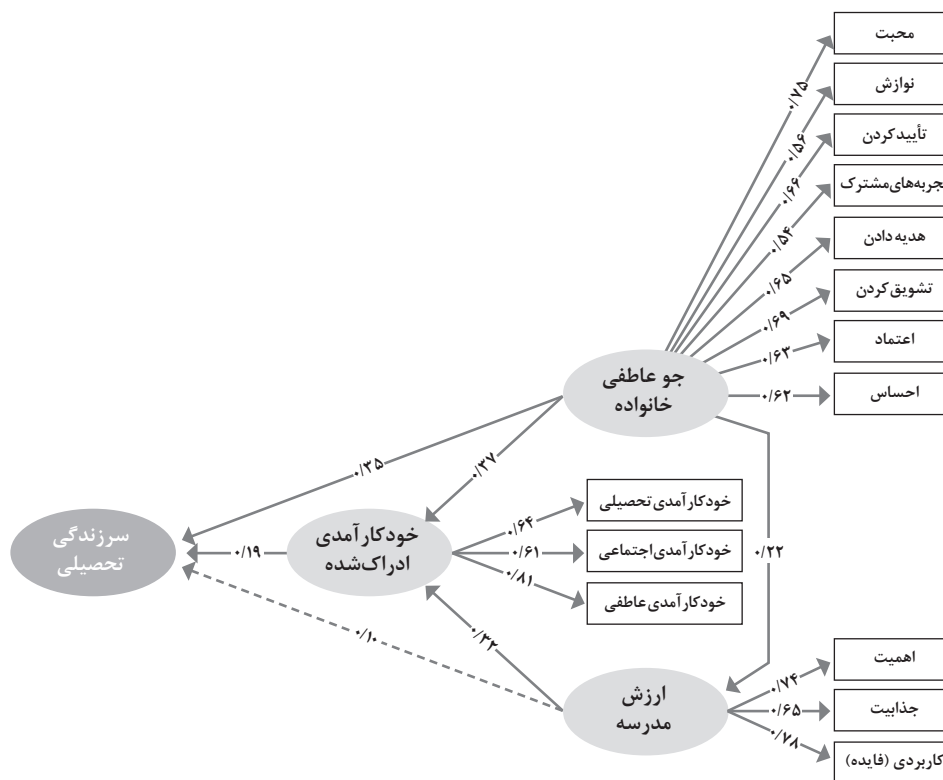
مسیرهای مستقیم	B	$\beta$	SE	P
جو عاطفی خانواده ← سرزندگی تحصیلی	۲/۲۵	۰/۳۵	۰/۷۱	۰/۰۰۲
ارزش مدرسه ← سرزندگی تحصیلی	۰/۵۹	۰/۱۰	۰/۴۱	۰/۱۵
جو عاطفی خانواده ← خودکارآمدی ادراک‌شده	۰/۶۱	۰/۳۷	۰/۱۷	۰/۰۰۰
ارزش مدرسه ← خودکارآمدی ادراک‌شده	۰/۴۷	۰/۳۲	۰/۱۱	۰/۰۰۰
خودکارآمدی ادراک‌شده ← سرزندگی تحصیلی	۰/۷۴	۰/۱۹	۰/۳۵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

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

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

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



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

برای تعیین معناداری روابط واسطه‌ای، از روش بوت استرپ در دستور کامپیوتری ماکرو پریچر و هیز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) استفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول شماره ۵ حاکی از معناداری مسیرهای غیرمستقیم جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه به سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی ادراک‌شده است. در مسیرهای مذکور به دلیل 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

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

#### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه 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 ساختاری 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 بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سرزندگی تحصیلی، نتایج بیانگر رابطه مثبت میان این دو متغیر بود. این یافته با برخی پژوهش‌های انجام شده (ازمشا و همکاران، ۲۰۰۹؛ دنیلز و همکاران، ۲۰۰۸؛ محبی نورالدین‌وند و همکاران، ۱۳۹۰؛ بارانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ارجمند و کاظمیان‌مقدم، ۱۳۹۸؛ خلعتبری و سهیلی‌پور، ۱۳۹۶؛ شیا، 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 نظریه فعالیت‌نوگارتن (۱۹۶۴) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از جو عاطفی و مشارکت در تعامل‌های جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می‌کند (آکتنام، ۲۰۰۹) و با پویایی فرد توانایی وی در غلبه کردن بر چالش‌ها افزایش می‌یابد. از سویی هم،

1. Preacher & Hayes

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

در بررسی رابطه ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی، نتایج بیانگر وجود رابطه مثبت میان این دو متغیر بود. این یافته همسوست با برخی پژوهش‌های انجام شده (برزیل و اندرسون، ۲۰۲۰؛ نیمیوپرتا، ۲۰۰۴؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ براتن و اولاسن، ۲۰۰۵؛ دنیلز و همکاران، ۲۰۰۸؛ تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲) مبنی بر اینکه یادگیرندگان که برای مدرسه ارزش بالایی قائل‌اند، به دور از احساس عدم‌کفایت‌مندی تحصیلی، رفتارهای سازنده بیشتری از خود در محیط تحصیلی نشان می‌دهند (رابطه مثبت میان ارزش مدرسه و سرزندگی تحصیلی). بر اساس دیدگاه ایمز (۱۹۹۲) و اکلز و همکاران (۱۹۹۳) زمانی که دانش‌آموز کلاس درس را محیطی درک می‌کند که به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود و محتوای تکالیف درسی را برای آینده خود مفید می‌داند، از راهبردهایی مناسب برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی بهره می‌گیرد که منجر به موفقیت در زمینه تحصیلی خواهد شد. در واقع دانش‌آموزانی که به اهمیت مطالعه و یادگیری واقف‌اند، بیشتر برای موفقیت تحصیلی تلاش می‌کنند و کمتر نسبت به مدرسه دچار بدبینی می‌شوند (تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). فراگیرانی که ارزش والایی برای مدرسه قائل‌اند، دارای جهت‌گیری تحصیلی تسلطی‌اند، بر یادگیری تأکید دارند، به سمت اهداف رشد و خود-بهبودی در حرکت‌اند، موفقیت‌مدارند، سطح نازلی از احساس عدم‌کفایت تحصیلی را گزارش می‌کنند و الگوهای یادگیری و سازگارانۀ بیشتری نشان می‌دهند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ براتن و اولاسن، ۲۰۰۵؛ دنیلز و همکاران، ۲۰۰۸؛ تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲). بر این اساس می‌توان گفت ارزش‌مندی فضا و محیط مدرسه به تقویت تلاش‌های دانش‌آموزان و انتخاب راهبردهای مناسب آنان برای رویارویی با ناملایمات و چالش‌های تحصیلی می‌انجامد و به فراگیران انگیزه ساختن مدرسه‌ای رشدیافته و در خور تحصیل را می‌دهد (دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

در نهایت یافته‌ها نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری خودکارآمدی ادراک‌شده در ارتباط میان جو عاطفی خانواده و ارزش مدرسه با سرزندگی 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،

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 حوزه 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 آورند (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 انتقال‌دهنده 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 تعیین‌کننده فعالیت‌هایی هستند که ما انتخاب و انجام می‌دهیم. هیچ‌کدام از باورهای شناختی افراد به اندازه خودکارآمدی در مدیریت کارکردهای سازگارانۀ فردی و در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زا اساسی نیستند. پاتونین و همکاران (۲۰۱۳) نیز اعتقاد دارند که احساس خودکارآمدی، انگیزه یادگیرندگان را برای درگیری با تکالیف، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های پیش‌رو ترغیب می‌کند. یادگیرندگان با خودکارآمدی بالا، پرنرزی 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 سازگارانۀ 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.

یکی از نتایج این پژوهش، از نظر کاربردی، مربوط به نقش خودکارآمدی ادراک شده در سرزندگی تحصیلی بود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که به منظور افزایش سرزندگی تحصیلی روی باورهای توانمندی دانش‌آموزان تأکید شود. وقتی که دانش‌آموزان احساس عاملیت کنند نشاط و انرژی آنان افزایش می‌یابد. یافته دیگر مربوط به نقش جو عاطفی خانواده هم با افزایش خودکارآمدی و هم به طور مستقیم در سرزندگی تحصیلی بود. بر این اساس نیز پیشنهاد می‌شود که در کلاسهای آموزش خانواده در جهت آگاهی دادن به والدین اقدام شود تا با فراهم ساختن جوی توأم با پذیرش، محبت، اعتماد و امنیت زمینه ارتقای باور توانایی و کنترل بر محیط تحصیلی را فراهم سازند و از این راه سرزندگی تحصیلی فرزندان را ارتقا بخشند. در مورد نقش ارزش مدرسه که یافته دیگر پژوهش حاضر بود پیشنهاد می‌شود که اقداماتی در زمینه افزایش جذابیت، علاقه، کاربردی کردن دروس و ایجاد احساس 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 محدود پژوهشهایی است که به بررسی پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در قالب یک مدل علی مبتنی بر دیدگاهی شناختی اجتماعی و با در نظر 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 علی 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 می‌شود که در پژوهشهای آینده به بررسی سایر متغیرهای میانجی مانند باورهای نظام خود برای تبیین سرزندگی تحصیلی پرداخته شود.

- ارجمند، نورا و کاظمیان مقدم، 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؛ درخشان، معراج؛ اناری نژاد، عباس و جوانمرد، علی. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶ (۶۱)، ۹۷-۱۰۸.
- ثمیری صفا، جعفر؛ دشتی اصفهانی، 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 موسوی شوشتری، 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 سهیلی پور، فاطمه‌زهره. (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 حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی خشاب، 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، حسین؛ یاسیلاغی شراهی، بهمن؛ غضنفری نژاد، 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، ابوالقاسم؛ ضرغام‌حاجبی، مجید و محقق، حسین. (۱۳۹۸). تدوین مدل علی سرزندگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه، تدریس پژوهی، ۷ (۳)، ۱-۲۸.
- \_\_\_\_\_ (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.
- کشت‌ورز کندازی، احسان و اوجی نژاد، 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 علی- تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۱)، ۱۱۳-۱۴۰.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۴). رابطه حمایت‌های اجتماعی با بهزیستی روان‌شناختی و افسردگی: نقش واسطه‌ای حرمت خود و نیازهای اساسی روان‌شناختی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۳)، ۲۹۷-۳۱۲.
- مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، 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). بررسی روان‌سنجی مقیاس سنجش خانواده، ترجمه محمد حیدری (۱۳۷۵). تهران: انتشارات امیرکبیر.

- 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 Prevention*, 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.

- 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.

- \_\_\_\_\_ . (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.