

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال چهاردهم شماره ۵۶ زمستان ۱۳۹۸

## تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی

حمیرا احمدی<sup>۱</sup>، هوشنگ جدیدی\*<sup>۲</sup>، جواد خلعتبری<sup>۳</sup>

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد سنندج

۲- استادیار، گروه روانشناسی دانشگاه آزاد واحد سنندج

۳- دانشیار، گروه روانشناسی دانشگاه آزاد واحد تنکابن

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۱/۱۵

### چکیده

هدف از پژوهش، تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی بود. این پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان روانسر که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ (۵۶۰ نفر) مشغول به تحصیل بوده‌اند، در مطالعه اول تعداد ۲۲۵ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی- مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه انگیزش پیشرفت عبدخدایی (۱۳۸۵)، مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، پرسشنامه بهزیستی مدرسه کانپو و ریمپلا (۲۰۰۲)، مقیاس خوش‌بینی تحصیلی اسپنموران و همکاران (۲۰۱۳) و درگیری تحصیلی پنتریچ و همکاران (MSLQ) بود. نتایج نشان داد که مدل مفهومی پژوهش با داده‌های گردآوری شده برازش دارد و ضریب مسیر بین متغیرها معنادار بود.

**واژگان کلیدی:** درگیری تحصیلی؛ خوش‌بینی تحصیلی؛ انگیزش پیشرفت؛ بهزیستی مدرسه؛ سرزندگی تحصیلی

## مقدمه

هدف هر نظام آموزشی رشد و ارتقاء همه‌جانبه دانش‌آموزان در زمینه‌های شناختی، عاطفی و هیجانی است و دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان هر مرز و بومی قشر مهمی از جامعه محسوب می‌شوند. عوامل زیادی در رشد و ترقی همه‌جانبه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (وکیلی، نقش و رمضانی خمسی، ۱۳۹۷). با این حال یکی از عواملی که می‌تواند در ارتقاء سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسیار مؤثری ایفا کند متغیر درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> در فعالیت‌های آموزشی است (ژانگ، کین و رین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). درگیری بیانگر ورود فعال فرد به یک تکلیف یا فعالیت است و چارچوبی را برای درک نگرانی‌های آموزشی از قبیل ترک تحصیل در دوره نوجوانی فراهم می‌آورد (مهدی پور، لواسانی و حجازی، ۲۰۱۶). پژوهش‌ها نشان داده است که اگر بتوان دانش‌آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود (لیندفورس، مینکین، ریمپلا و هوتالاین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

نظریه‌پردازان درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی می‌دانند (لینن برینک و پنتریچ، ۲۰۰۷). بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی، نظیر تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (فینلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). درگیری انگیزشی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است (معماربان، ۲۰۱۱). درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (فرهادی، قدمپور، خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵). درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و

1- Academic Engagement

2- Zhang, Qin, &amp; Ren

3- Lindfors, Minkinen, Rimpelä, &amp; Hotulainen

4- Finlay

شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساس برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکز، بلامنفلد و پاری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). با توجه به جایگاه درگیری تحصیلی در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی باید به شناسایی پیشایندها و عوامل تأثیرگذار بر روی این متغیرها پرداخت. این پیشاندها می‌تواند متأثر از عوامل بافتی از یکسو و عوامل درون فردی از سوی دیگر باشد (حجازی، قاضی طباطبائی، لواسانی و مرادی، ۱۳۹۳). عوامل فردی عواملی هستند که مربوط به خود دانش‌آموز و باورها، عقاید و افکار او می‌شود. از مجموعه عوامل فردی مهم در درگیری تحصیلی می‌توان خوشبینی تحصیلی<sup>۲</sup>، انگیزش پیشرفت<sup>۳</sup>، بهزیستی مدرسه<sup>۴</sup> و سرزندگی تحصیلی<sup>۵</sup> را نام برد.

از این رو یکی از متغیرهای مهمی که می‌تواند بر درگیری تحصیلی نقش مستقیمی داشته باشد، سازه خوش‌بینی تحصیلی است. خوش‌بینی تحصیلی اولین بار توسط هوی، تاتر<sup>۶</sup> و هوی (۲۰۰۶) ارائه شد. هوی (۲۰۰۶) به این امر اشاره می‌کند که سازه خوش‌بینی تحصیلی در طی زمان و بر پایه روان‌شناسی انسان‌مدار<sup>۷</sup>، روان‌شناسی مثبت<sup>۸</sup> و با بهره‌گیری از بنیان‌های تئوریک شناخت اجتماعی<sup>۹</sup>، خودکارآمدی<sup>۱۰</sup> بندورا<sup>۱۱</sup>، تئوری سرمایه اجتماعی<sup>۱۲</sup> کلمن<sup>۱۳</sup>، کار او و همکارانش در حوزه فرهنگ و جو سازمانی و همچنین مفهوم خوش‌بینی اکتسابی<sup>۱۴</sup> سلینگمن<sup>۱۵</sup> شکل گرفته است (هوی، ۲۰۱۲).

- 
- 1- Fredricks, Blumenfeld, & Paris
  - 2- academic optimism
  - 3- achievement motivation
  - 4- school wellbeing
  - 5- academic bouancy
  - 6- Hoy, & Tarter
  - 7- humanist psychology
  - 8- positive psychology
  - 9- social cognitive
  - 10- self-efficacy
  - 11- Bandura
  - 12- social capital theory
  - 13- Coleman
  - 14- learned optimism
  - 15- Seligman
-

خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حوزه جدیدی است که توسط اسچن موران<sup>۱</sup>، بانکول<sup>۲</sup>، میتچل<sup>۳</sup> و مور<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) شکل گرفته است. خوش‌بینی تحصیلی، اعتقاد به توانایی‌ها و ظرفیت‌های درونی دانش‌آموز نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی او است. درگیری تحصیلی شامل سه مولفه: احساس هویت نسبت به مدرسه، اعتماد به معلمان و تأکید تحصیلی می‌باشد (مکتبی و همکاران، ۱۳۹۶).

در ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی تحقیقات بسیار اندک صورت گرفته است و بیشتر پژوهش‌ها به نقش مثبت خوش‌بینی در پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند (شپرد، واترز، وینستین و کلین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵؛ تترز و بکیر<sup>۶</sup>؛ ۲۰۱۸). لادک و همکاران (۲۰۱۰) بین انگیزش، فرهنگ و خوش‌بینی تحصیلی با ابعاد بهزیستی مدرسه رابطه پیدا کرده است. کلمن<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) بیان می‌کند که دانش‌آموزان با کنترل محیط می‌توانند بر بهزیستی خود بیفزایند. یک دانش‌آموز زمانی که احساس کند قادر نیست محیط خود را به‌منظور ایجاد موفقیت تغییر دهد احتمالاً مدرسه را ترک نموده یا دست از تلاش و پیشرفت تحصیلی می‌کشد.

یکی دیگر از سازه‌های مهم و دخیل در درگیری تحصیلی، انگیزش پیشرفت است. انگیزه نیرویی است که توسط هدف، هدایت و به‌برانگیختگی افراد منجر و ادامه رفتار را تا دستیابی به هدف موجب می‌شود (گارن، متیوس و جولی، ۲۰۱۰). انگیزش پیشرفت میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است و بر اساس مجموعه‌ای از استانداردها تعریف شده است (سیف، ۱۳۹۶). تحقیقات بسیاری ارتباط بین انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی را نشان داده‌اند. آهی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی دریافتند که درگیری تحصیلی والدین، پیشرفت تحصیلی بیشتری را به واسطه انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی دانش‌آموز در پی دارد. سماوی و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان دادند که ارتباط مثبت و معناداری بین انگیزش

1- Tschannen-Moran  
2- Bankole  
3- Mitchell  
4- Moore  
5- Shepperd, Waters, Weinstein & Klein  
6- Tetzner, & Becker  
7- Coleman

پیشرفت و درگیری تحصیلی وجود دارد. پیشینه پژوهش‌ها از جمله ریو و تیسینگ (۲۰۱۱) و (۲۰۱۳) حاکی از ارتباط مثبت میان درگیری عاملیت با پیشرفت تحصیلی است. همچنین پژوهش‌های متعدد دیگری نشان دادند که هر چه بیشتر فراگیران از نظر شناختی درگیر تکلیف یادگیری شوند، می‌توان به دستیابی اهداف هیجانی، انگیزشی و نیز رفتاری اهتمام داشت (لویس، ۲۰۱۰؛ وانگ و اکلز، ۲۰۱۲ و گونوک، ۲۰۱۴، به نقل از نیکدل و همکاران، ۱۳۹۲).

یکی دیگر از متغیرهای میانجی مرتبط با درگیری تحصیلی، بهزیستی مدرسه می‌باشد. سامدل، ولد و برونیس (۲۰۱۲) بیان می‌کنند که بهزیستی مدرسه شامل، دامنه‌ای از احساس امنیت و اطمینان نسبت به مدرسه (در رابطه با احساس تنهایی نکردن و قلدری نکردن) و در چه ای از انتظارات معلمان می‌باشد. بهزیستی مدرسه ابتدا توسط سامدل (۱۹۹۸) و اپدناکر و وان دامی (۲۰۰۰) مطالعه شده است. هافمن (۱۹۹۹)؛ به نقل از مکتبی و همکاران، (۱۳۹۶). بهزیستی مدرسه را به عنوان اعمال و رفتار دانش‌آموزان در موقع حضور در مدرسه تعریف می‌کند. بهزیستی مدرسه نشان می‌دهد که دانش‌آموز بسیار به مدرسه علاقه‌مند است و حضور در مدرسه را به بسیاری از فعالیت‌های دیگر ترجیح می‌دهد، بنابراین از آمدن به مدرسه خشنود است. مفهوم بهزیستی مدرسه به ۴ طبقه تقسیم می‌شود که شامل:

۱. شرایط مدرسه (داشتن)، ۲. روابط اجتماعی در مدرسه (دوست داشتن)، ۳. روش‌های خودشکوفائی در مدرسه (شدن) و ۴. وضع سلامت (سلامت). بهزیستی مدرسه با آموزش، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل مرتبط است (دستجردی، ۱۳۹۰). در بسیاری از پژوهش‌ها پالوش، مارکوتیو و کاستیو<sup>۱</sup> (۲۰۱۹)؛ دتو و کینگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۸)؛ دتو (۲۰۱۸)؛ فیوریلی، دی استاسیو، دی چاپچیو، په په و سلما آرو<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) هنفر و انترامین<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) بر رابطه بین درگیری تحصیلی و بهزیستی مدرسه تأکید شده است.

از دیگر متغیرهای میانجی مرتبط بر درگیری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی می‌باشد. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌های متنوعی که در

1- Palos, Maricuțoiu, & Costea

2- Datu, King

3- Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe, & Salmela-Aro

4- Heffner & Antaramian

عرصه پویا و جاری تحصیلی تجربه می‌شود، اشاره دارد (پوتین، کوننورز، سیم، داگلاس و اسبورن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). پژوهش در زمینه سرزندگی و درگیری تحصیلی در تعلیم و تربیت در آغاز راه قرار دارد. در این راستا پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی به‌طور معناداری سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. افرادی که به توانایی‌های خود اعتماد دارند در برابر موانع و چالش‌های تحصیلی سرزنده‌تر و شاداب‌تر می‌باشند و بیشتر درگیر مسائل تحصیلی می‌شوند (مارتین و مارش<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). دانش‌آموزانی که از سطح بالایی از سرزندگی برخوردارند، به‌طور معناداری درگیری تحصیلی بیشتری دارند و از عملکرد تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند این نتیجه حتی در افراد دارای دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری مشاهده شده است (مارتین، ۲۰۱۴، مارتین و همکاران، ۲۰۱۳؛ مارتین، یو، گینز و پاپورث<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). شواهد تجربی از مجموعه مطالعات فوق نشانگر آن است که سرزندگی نشانگر یک پتانسیل ضروری برای موفقیت در برابر ناکامی‌ها و چالش‌های تحصیلی است (کالی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷) و یک پیش‌بینی‌کننده قوی برای درگیری تحصیلی، مشارکت کلاسی و مداومت در یادگیری است (یان، هیوار و الهوری<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) نیز دریافته‌اند که درگیری تحصیلی توانایی پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارد.

از آنجایی که سلامت روانی دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان جامعه و کسانی که می‌توانند زمینه‌ساز بسیاری از تحولات و جهت‌دهی‌ها باشند، بسیار حائز اهمیت می‌باشد. شناخت عوامل دخیل در این پدیده می‌تواند به سلامت این افراد و به تبع آن جامعه کمک نماید. با عنایت به این نکته که خلاء تلاش‌های علمی برای شناسایی عوامل دخیل بر درگیری تحصیلی در مطالعات آکادمیک ایران احساس می‌شود، بنابراین در راستای پژوهش‌های صورت گرفته و با توجه به مطالب مطرح شده، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوالات است که آیا مدل مفهومی پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت، بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی با مدل تجربی برازش دارد؟

1- Putwain, Connors, Symes, Douglas- Osborn

2- Martin, Marsh

3- Martin, Yu, Ginns, & Papworth

4- Collie

5- Yun, Hiver, & Al-Hoorie

## روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری عبارت است از کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر استان روانسر در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ (۵۶۰ نفر) که در مطالعه اول تعداد ۲۲۵ نفر از آنها به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی - مورگان بود. در مرحله اول مدارس با روش احتمال متناسب با حجم، نمونه‌گیری شدند سپس در درون هر مدرسه منتخب، از میان همه کلاس‌ها با روش تصادفی ساده انتخاب شده و در نهایت همه دانش‌آموزان با احتمال مساوی از کلاس‌های نمونه‌گیری شده در آزمون شرکت کردند. در این پژوهش جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت عبد خدایی: این پرسشنامه ۵۳ سوالی توسط عبدخدایی (۱۳۸۵) به منظور تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی طراحی شد. وی برای تدوین مقیاس انگیزش پیشرفت از هشت نظریه انگیزش در تدریس و آموزش و پرورش که شامل نیاز به پیشرفت، انتظار - ارزش، هدف‌گرایی، انگیزش توانش، خودارزشی، اسناد، خود کار آمدی و انگیزش درونی - بیرونی استفاده کرد. پایایی این ابزار اندازه‌گیری با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱، و با استفاده از باز آزمایی ۰/۸۸، به دست آمد. روایی محتوایی با بررسی عبارت‌های مقیاس به‌وسیله چندین متخصص روانشناسی تربیتی و روان‌سنجی مورد تأیید قرار گرفت. همبستگی نمره هر سوال با کل آزمون و همبستگی مولفه‌های سه‌گانه شاهدهی بر وجود روایی سازه این پرسشنامه بود. همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۹ محاسبه گردید.

مقیاس سرزندگی تحصیلی: این مقیاس توسط حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) ساخته شده است. آنها این مقیاس را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند و برای اجرای مقدماتی و رفع نواقص، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا کردند. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت و در نهایت ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طبقه‌بندی ۵ درجه‌ای لیکرت

و از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم می‌باشد. نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰.۸۰٪ و ضریب بازآزمایی برابر ۰.۷۳٪ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰.۵۱٪ تا ۰.۶۸٪ می‌باشد. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. به‌منظور تعیین ساختار عاملی (روایی سازه) مقیاس از تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد، نتایج به‌طور کلی نشان داد که حذف یک سؤال (۸) افزایش در ضریب پایایی آزمون که ۰.۷۵٪ بود ایجاد می‌کند. همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۵ محاسبه گردید.

پرسشنامه بهزیستی مدرسه: به‌منظور سنجش بهزیستی مدرسه از پرسشنامه بهزیستی مدرسه کانپو و ریپلا (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۳ گویه و ۴ خرده مقیاس شرایط مدرسه، روابط اجتماعی، راه‌های خودکامروایی و وضعیت سلامت است. خرده مقیاس شرایط مدرسه دارای ۱۵ گویه، راه‌های خودکامروایی دارای ۱۱ گویه و وضعیت سلامت دارای ۹ گویه است. در این پژوهش از سه خرده‌مقیاس شرایط مدرسه، روابط اجتماعی و راه‌های خودکامروایی به‌منظور ارزیابی بهزیستی مدرسه استفاده شد. پاسخ به این پرسشنامه بر روی مقیاس ۴ درجه‌ای از نوع لیکرت در بازه «کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۴» قابل محاسبه است. گویه‌های (۱) تا (۲۲)، (۲۹)، (۳۰) و (۳۱) به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. کسب نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده ادراک از بهزیستی بالاتر مدرسه در هر یک از ابعاد است؛ نمره هر بعد جداگانه محاسبه می‌شود.

روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی توسط کانپو و همکاران (۲۰۰۲) بررسی شده است. تحلیل عاملی از داده‌های به‌دست آمده توسط سازمان توسعه بهداشت مدارس (۲۰۰۲) در فنلاند با ۴۰۱۴۷ پاسخ‌دهنده از کلاس هشتم و نهم محاسبه گردید، که نتیجه آن، به دست آمدن ۴ عامل با ۴۳ گویه بود. با استفاده از همبستگی بین عوامل، روایی پرسشنامه بررسی شد که ارتباط بین عوامل از ۰.۳۰ تا ۰.۷۸. متفاوت بود (کانپو و همکاران، ۲۰۰۲).



همچنین پایایی این پرسشنامه توسط کانپو و لیتونن (۲۰۰۶) با استفاده از روش ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. آن‌ها از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه که در سال ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵ بر روی ۸۲۸۵ دانش‌آموز فنلاندی در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم، در طرح بررسی ارتقاء سلامت مدارس فنلاند اجرا شد، استفاده کردند. در محاسبه پایایی این پرسشنامه مقدار آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس شرایط مدرسه در مدارس ابتدایی ۰/۸۴، در مدارس متوسطه اول ۰/۹۲، و در متوسطه دوم ۰/۸۹، و برای زیرمقیاس روابط اجتماعی در مدارس ابتدایی ۰/۷۸، متوسط اول ۰/۹۴، و متوسطه دوم ۰/۹۲، به دست آمد (کانپو و لیتونن، ۲۰۰۶). همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۴ محاسبه گردید.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی: پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز توسط اسپچنموران و همکاران (۲۰۱۳) ساخته شده دارای ۲۸ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) است.

روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسپچنموران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۱ محاسبه گردید.

پرسشنامه درگیری تحصیلی در ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری: پرسشنامه درگیری تحصیلی شامل ۳۲ سوال است که درگیری تحصیلی را در ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی، و فراشناختی اندازه‌گیری می‌کند. برای سنجش این متغیر از خرده‌مقیاس درگیری تحصیلی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) که توسط پنتریج و همکاران استفاده شده است. این پرسشنامه در ایران توسط جباری (۱۳۸۱) هنجار شده و توسط رستگار (۱۳۸۵)، عابدینی (۱۳۸۶) و باباخانی (۱۳۹۰) مورد استفاده قرار گرفته است. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد رفتاری، عاطفی، راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به ترتیب

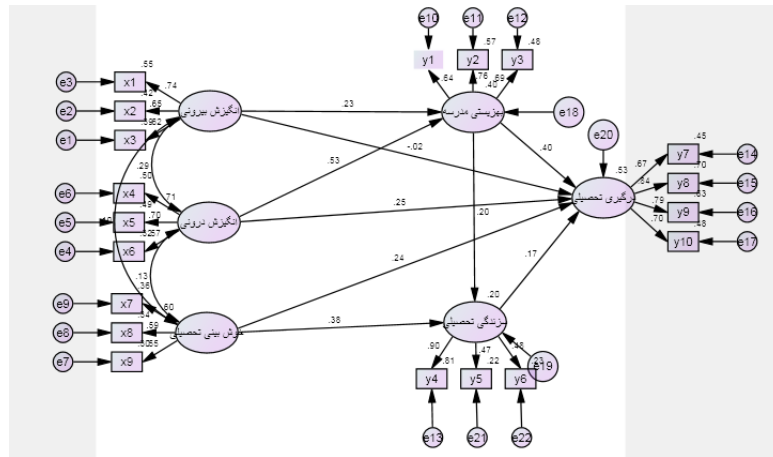
۰/۶۹، ۰/۹۰، ۰/۶۹ و ۰/۷۵ گزارش شده است. این ضرایب نشان‌دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایایی آن است. برای پاسخ به این پرسشنامه از مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم = ۷) تا (کاملاً مخالفم = ۱) استفاده شده است. همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۱ محاسبه گردید.

### یافته‌ها

در مدل پیشنهادی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و خوش‌بینی تحصیلی به عنوان متغیر مستقل مشخص شدند. بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی متغیر میانجی مدل بودند. درگیری تحصیلی متغیر وابسته مدل بود. این مدل در شکل (۱) مشاهده می‌شود. در مدل متغیرهای مشاهده با علایم اختصاری مشخص شده‌اند که جدول (۱) علامت اختصاری استفاده شده را نشان می‌دهد.

جدول (۱) علایم اختصاری استفاده شده برای متغیرهای مدل

متغیر	علامت اختصاری	متغیر	علامت اختصاری
همسان کردن	X1	خودکامروایی	Y2
درون فکنی	X2	روابط اجتماعی	Y3
تنظیم بیرونی	X3	سرزندگی تحصیلی ۱	Y4
دانستن	X4	سرزندگی تحصیلی ۲	Y5
حرکت در جهت پیشرفت	X5	سرزندگی تحصیلی ۳	Y6
تجربه محرک	X6	عاملیت	Y7
تاکید تحصیلی	X7	عاطفی	Y8
اعتماد	X8	شناختی	Y9
هویت	X9	رفتاری	Y10
شرایط مدرسه	Y1		



شکل (۱)

در این مدل اعداد کوچک روی متغیرهای میانجی و وابسته نشان‌دهنده درصد واریانس تبیین شده توسط متغیرهای مستقل است. بر این اساس ۴۰ درصد از واریانس بهزیستی مدرسه توسط انگیزش درونی و بیرونی تبیین می‌شود. ۲۰ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی توسط انگیزش درونی و بیرونی، خوش‌بینی تحصیلی و بهزیستی مدرسه تبیین می‌شود. در نهایت ۵۳ درصد از واریانس درگیری تحصیلی توسط متغیرهای مستقل و میانجی مدل تبیین می‌شود.

برای بررسی مناسب بودن مدل از شاخص‌های برازش استفاده می‌شود. کلاین (۲۰۰۵)  $RMSEA \leq 0.05$  برازش نزدیک، مقادیر بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ برازش قابل قبول و  $RMSEA \geq 1.0$  برازش ضعیف را نشان می‌دهند. CFI و GFI بزرگ‌تر از ۰/۹ ممکن است نشان‌دهنده برازش خوب مدل پژوهشگر باشد و مقادیر SRMR کمتر از ۰/۱۰ معمولاً مطلوب تلقی می‌شوند. شاخص نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی کمتر از ۳ مطلوب تلقی می‌شود. براونی و کادک (۱۹۹۳) معتقدند که مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های IFI، NNFI حاکی از برازش خوب مدل است.

جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازش	نقطه برش	مقدار مشاهده شده	وضعیت
$\chi^2$	غیرمعتادار	۱۷۷/۳۶۴	نامطلوب
$\chi^2/DF$	$< 3$	۱/۱۲۸	مطلوب
GFI	$\geq 0.9$	۰/۹۲	مطلوب
CFI	$\geq 0.9$	۰/۹۷	مطلوب
IFI	$\geq 0.9$	۰/۹۷	مطلوب
RFI	$\geq 0.9$	۰/۸۳	نامطلوب
NFI	$\geq 0.9$	۰/۸۶	نامطلوب
TLI	$\geq 0.9$	۰/۹۶	مطلوب
SRMR	$< 0.10$	۰/۰۵۸	مطلوب
RMSEA	$< 0.10$	۰/۰۳۴	مطلوب

جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل را نمایش می‌دهد. کای اسکور مدل ۱۱۷/۳۶۴ و درجه آزادی آن ۱۴۱ است که سطح معناداری آن کوچک‌تر از ۰/۰۵ است. آماره کای اسکور نسبت به درجه آزادی حساس است، از این رو محققان برای برازش مدل شاخص‌های دیگر را پیشنهاد کرده‌اند. نسبت کای اسکور به درجه آزادی ۲/۵۴ است که در بازه مطلوب واقع شده است. مقدار شاخص‌های GFI، IFI، CFI و TLI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ است که در حد مطلوب هستند. RFI و NFI کمتر از نقطه برش مطلوب هستند. SRMR برابر ۰/۰۵۸ است که کمتر از نقطه برش ۰/۱ قرار دارد و در سطح مطلوب است. مقدار شاخص  $RMSEA=0.034$  نیز مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ است. در مجموع تنها دو شاخص در سطح مطلوب نیستند، به‌ویژه شاخص‌های RMSEA و CFI که بیشتر محققان در مورد گزارش آنها اتفاق نظر دارند در حد مطلوب قرار دارند، بنابراین می‌توان گفت شاخص‌های برازش نشان می‌دهد مدل برازش خوبی با داده‌ها دارد.

جدول (۳) ضرایب تأثیر مستقیم مدل

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب استاندارد	ضریب غیر استاندارد	خطای برآورد	مقدار بحرانی	سطح معنی‌داری
انگیزش بیرونی	بهزیستی مدرسه	۰/۲۲۶	۰/۳۶۳	۰/۱۴۷	۲/۴۶۳	۰/۰۱۴
انگیزش درونی	بهزیستی مدرسه	۰/۵۲۶	۰/۹۶۴	۰/۲۰۹	۰/۶۰۹	۰/۰۰۱
خوش‌بینی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	۰/۳۸۳	۰/۳۲۳	۰/۰۸۸	۳/۶۵۰	۰/۰۰۱
بهزیستی مدرسه	سرزندگی تحصیلی	۰/۱۹۵	۰/۱۲۲	۰/۰۵۱	۲/۳۸۳	۰/۰۱۷
انگیزش بیرونی	درگیری تحصیلی	-۰/۰۲۱	-۰/۰۲۷	۰/۱۰۳	-۰/۲۶۶	۰/۷۹۰
انگیزش درونی	درگیری تحصیلی	۰/۲۵۳	۰/۳۸۱	۰/۱۵۶	۲/۴۴۳	۰/۰۱۵
بهزیستی مدرسه	درگیری تحصیلی	۰/۳۹۵	۰/۳۲۵	۰/۰۹۲	-۰/۵۴۰	۰/۰۰۱
خوش‌بینی تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۲۴۴	۰/۳۷۱	۰/۱۰۵	-۰/۵۷۸	۰/۰۱۰
سرزندگی تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۱۷۲	۰/۲۲۷	۰/۱۰۳	-۰/۱۹۶	۰/۰۲۸

جدول شماره (۳) ضرایب تأثیر مستقیم مدل را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی تأثیر مثبتی روی بهزیستی درونی دارند. انگیزش درونی تأثیر مثبتی بر درگیری تحصیلی دارد در حالی ضریب تأثیر انگیزش بیرونی بر درگیری تحصیلی منفی است. خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مثبتی بر سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دارد. بهزیستی مدرسه تأثیر مثبتی بر سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دارد. سرزندگی تحصیلی نیز تأثیر مثبتی بر درگیری تحصیلی دارد. در بین ضرایب به‌دست آمده تنها ضریب تأثیر مستقیم انگیزش بیرونی بر درگیری تحصیلی معنادار نیست ( $P > 0/05$ ). سایر ضرایب مسیر مدل همگی معنادار هستند ( $P < 0/05$ ).

جدول (۴) ضرایب تأثیر غیرمستقیم و کل متغیرها بر روی درگیری تحصیلی

تأثیر	متغیر	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	خطای برآورد	حد پایین	حد بالا	سطح معنی‌داری
غیرمستقیم	انگیزش بیرونی	۰/۱۲۸	۰/۰۹۷	۰/۰۵	۰/۰۱۵	۰/۲۰۵	۰/۰۱۳
غیر مستقیم	انگیزش درونی	۰/۳۴۰	۰/۲۲۶	۰/۰۶	۰/۱۱۱	۰/۳۴۸	۰/۰۰۲
غیر مستقیم	خوش‌بینی تحصیلی	۰/۰۷۳	۰/۰۶۶	۰/۰۳	۰/۰۱۱	۰/۱۳۸	۰/۰۳۱
غیر مستقیم	بهزیستی مدرسه	۰/۰۲۸	۰/۰۳۴	۰/۰۲	۰/۰۰۵	۰/۰۹۳	۰/۰۱۷
کل	انگیزش بیرونی	۰/۱۰۱	۰/۰۷۶	۰/۰۹	-۰/۱۰۷	۰/۲۴۲	۰/۳۹۷
کل	انگیزش درونی	۰/۷۲۱	۰/۴۷۹	۰/۰۹	۰/۳۰۳	۰/۶۶۰	۰/۰۰۱
کل	خوش‌بینی تحصیلی	۰/۳۴۴	۰/۳۰۹	۰/۰۸	۰/۱۱۲	۰/۴۵۲	۰/۰۰۵
کل	بهزیستی مدرسه	۰/۳۵۳	۰/۴۲۹	۰/۱۰	۰/۱۸۹	۰/۶۰۹	۰/۰۰۵

برای آزمون نقش میانجی بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی، ضرایب تأثیر غیرمستقیم با استفاده از روش خودگردان‌سازی مورد آزمون قرار گرفتند که نتیجه آن در جدول ۴-۱۱ آورده شده است. ضرایب تأثیر کل مجموع تأثیرمستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته را نشان می‌دهند. در بین ضرایب غیرمستقیم و ضرایب تأثیر کل متغیرها تنها ضریب تأثیر کل مربوط به انگیزش بیرونی غیرمعنادار است ( $P > 0.05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، پیش‌بینی مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی بود. با توجه به نتایج پژوهش خوش‌بینی تحصیلی به صورت مستقیم بر درگیری تحصیلی تأثیر دارد. نتیجه این فرضیه با نتایج تحقیقات آزن‌داک و عبدالله‌پور (۱۳۹۷)، اسپن موران، میشل و مور (۲۰۱۳) و جعفری، قهرمانی، کشاورزی و کاوه (۱۳۹۴) همسو بود. همچنین با یافته‌های پژوهش حجازی و صالح نجفی و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۴) که نشان دادند خوش‌بینی دانش‌آموزان باعث می‌شود آنها اعتقاداتی پیدا کنند که موجب ایجاد احساس کارآمدی شخصی و ارزیابی مثبت آنها از بافت اجتماعی و در نتیجه انتظار مثبت شود همسو است.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیلی (مثل نمرات ضعیف، سطوح استرس، کاهش انگیزه تحصیلی و غیره) اشاره دارد و سرزندگی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی است و وقتی فردی تکلیفی را به طور خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می‌کند که این احساس در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت باعث بهبود درگیری تحصیلی می‌شود.

دتو و کینگ (۲۰۱۸) گزارش دادند که دانش‌آموزانی که هیجانانگیز مثبت و شاد بیشتری را تجربه می‌کنند خود را در تکالیف مدرسه بیشتر درگیر می‌کنند. علاوه بر این دانش‌آموزانی که احساس سرزندگی کمتری دارند از هیجانانگیز منفی همانند افسردگی برخوردارند زمان

کمتری را برای مشغولیت در امر تحصیلی اختصاص می‌دهند (لوئس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱؛ لی و لرنر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱).

تبیین دیگر بر مبنای نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) اینکه در دوران تحصیل چالش‌های تحصیلی زیادی وجود دارد که نیازمند توجه، تأمل و تفکر هستند و این چالش‌ها حقیقت پایدار زندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند و دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی برای حل این چالش‌ها از خود مقاومت بیشتری نشان می‌دهند، در حل آنها توجه و تأمل بیشتری دارند و احتمالاً موفق‌تر هستند که این عوامل باعث بهبود سطح مشغولیت یا درگیری تحصیلی آنها می‌شود.

یافته دیگر پژوهش مؤید آن بود که انگیزش پیشرفت به صورت مستقیم بر درگیری تحصیلی تأثیر دارد. نتیجه این یافته با نتایج پژوهش‌های سماوی و همکاران (۱۳۹۵)، آهی و همکاران (۱۳۹۵) هم‌جهت بود. آوریل<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۶) گزارش دادند که هیجان‌های مثبت رابطه مستقیم و مثبت بر درگیری تحصیلی دارد. و هنگامی که دانش‌آموز از فعالیت‌های یادگیری احساس لذت می‌کند احساس انگیزش درونی بیشتری نسبت به قبل از انجام آن عمل دارد و با توجه و کنترل‌پذیری بیشتری به فرایندهای یادگیری می‌پردازد و این امر به تلاش‌های تحصیلی بیشتری منجر می‌شود. این فعالیت‌های تحصیلی منجر به هیجان‌های پیامدی امید، رضایت و غرور می‌شود. اونل و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) اشاره به یک رابطه مثبت، متقابل و پویا بین هیجان‌های مثبت و درگیری تحصیلی دارند که منطبق با مدل شناختی-اجتماعی، کنترل-ارزش هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۶) است. فردریکسون، (۲۰۰۲) معتقد است هیجان‌های مثبت نه تنها سبب می‌شود که دانش‌آموزان یک حس خوب را تجربه کنند بلکه سبب پیش‌بینی افزایش درگیری تحصیلی است و رویکردهای رفتاری که منجر به ترغیب افراد در فعالیت ویژه می‌شود را تسهیل می‌کند (نقل از آوریل و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین هیجان‌های مثبت فعال به دانش‌آموزان این اجازه را می‌دهد که خودشان

1- Lewis

2- Li, & Lerner

3- Oriol

4- Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli

را به عنوان افرادی موفق در انجام وظایف تصور کنند و هیجان‌های منفی را که مرتبط با شکست است را کنار بگذارند (آمیتهو، ۲۰۱۵؛ توز، ۲۰۱۶، نقل از آوریل و همکاران، ۲۰۱۶). پکران<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۱) نیز دفاع می‌کنند که هیجان‌های فعال‌ساز مثبت مانند لذت، امید و افتخار انگیزش درونی و بیرونی را افزایش می‌دهند، استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق را تسهیل می‌کنند و بنابراین در بیشتر شرایط بر درگیری تحصیلی به گونه‌ای مثبت تأثیر می‌گذارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. حتی پس از آنکه در انجام کاری شکست بخورند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند. بنابراین انگیزش پیشرفت را می‌توان ساتقی برای پیشی گرفتن بر دیگران با توجه به ملاک‌های مشخص و تلاش در جهت کسب موفقیت و پیشرفت در مدرسه دانست در نتیجه درگیری تحصیلی بیشتری با تکالیف تحصیلی خود دارند.

انگیزش پیشرفت نیز با میانجیگری بهزیستی مدرسه بر درگیری تحصیلی تأثیر دارد. با توجه به پیشینه پژوهشی تاکنون پژوهشی با این متغیرها صورت نگرفته، در نتیجه امکان مقایسه وجود ندارد. اما در تبیین آن می‌توان گفت هیجان‌ها به‌طور عمیقی تقریباً در هر جنبه‌ای از فرآیندهای یادگیری و یاددهی حضور دارند نقش بسیار مهمی در مراودات اجتماعی، هم‌چنین در فرآیندهای یادگیری، هدف‌گذاری، انگیزه و خود مفهومی بازی می‌کنند (دوئک، ۱۹۸۶؛ گوتز، ۲۰۰۳؛ به نقل از گلاسر - زیکادا و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

در تبیینی دیگر می‌توان از نظریه خودمختاری کارکردی گوردن آلپورت (۱۹۷۸) بهره برد. نظریه خودمختاری چارچوب نظری است که به تبیین رابطه انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی (درگیری تحصیلی) کمک می‌کند. طبق نظریه خودمختاری، افرادی که از خود احساس کفایت و خودمختاری بیشتری دارند، انگیزش درونی در آنها نیز بیشتر است. دانش‌آموزانی که دارای انگیزش درونی پیشرفت هستند می‌توانند از لحاظ تحصیلی مشغولیت بیشتری با تکالیف و چالش‌های تحصیلی داشته باشند و جایگاه بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که انگیزش پیشرفت کمتری دارند داشته باشند زیرا یادگیری توأم با انگیزش

1- Pekrun

2- Glaser-zikuda, Stuchikova, &amp; Janik



پیشرفت درونی همراه با علاقه، پشتکار و تفکر عمیق‌تر نسبت به موضوع درسی است (حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی، ۱۳۹۳). بهزیستی مدرسه بر سرزندگی تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. نتیجه این فرضیه با نتایج تحقیقات مکتبی و همکاران (۱۳۹۶)، گیسکی و پاسارو<sup>۱</sup> (۲۰۱۳)، بیرد و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، گیل‌مور<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، ره‌دوس<sup>۴</sup> (۲۰۰۹)، وار و کیتسانتس<sup>۵</sup> (۲۰۱۴)، سایندن، هوی و سویتلند<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) و سویتلند و هوی (۲۰۰۸) هماهنگ است.

در تبیین این یافته می‌توان اینگونه اظهار نظر کرد که وجود قوانین منعطف و ساختار دموکراتیک حاکم بر مدرسه می‌تواند خوش‌بینی تحصیلی را به‌طور کلی افزایش دهد. برعکس، وجود قوانین سخت و دست و پاگیر حس اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و کادر مدرسه را از بین می‌برد. چون قوانین سلسله‌مراتبی، معلمان را وادار می‌کند طبق اصولی مشخص رفتار کنند و دامنه توانایی‌ها و فعالیت‌های آنان را محدود می‌کند. همین امر بر میزان صمیمیت بین دانش‌آموزان و معلم تأثیر سوء می‌گذارد که منجر به عدم اطمینان در دانش‌آموزان شده و دانش‌آموز احساس می‌کند که مدرسه و معلمان به او اهمیت نمی‌دهند و در مواقع لزوم از او حمایت نمی‌کنند. نگ<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که درگیری ممکن است یک پیشایند بالقوه و یک نتیجه مستقیم بهزیستی مدرسه باشد. زیرا احساس بهزیستی مثبت تحصیلی، انگیزه پیشرفت را تحریک کرده و این انگیزه سبب درگیری تحصیلی بیشتری با تکالیف تحصیلی می‌گردد. دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از احساسات منفی (احساس تحریک و عصبانیت و ناراحتی) را گزارش می‌کنند به‌طور فعال در فعالیت‌های تحصیلی شرکت نمی‌کنند (ایلمیلد<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۵).

طبق نظریه رایان و فردریک (۱۹۹۷) سرزندگی از مهم‌ترین مؤلفه‌های بهزیستی روانشناختی مدرسه و یک تجربه درونی سرشار از انرژی است که از منابع درونی، نه از منابع بیرونی مدرسه (تهدید، تحریک و اجبار معلم و مدیر) سرچشمه می‌گیرد، در نتیجه سرزندگی

1- Guskey & Passaro

2- Beard, Hoy & Hoy

3- Gilmore

4- Rhoads

5- Ware & Kitsantas

6- Sinden, Hoy & Sweetland,

7- Ng

8- Elmelid

احساس سرزنده بودن و داشتن انرژی مثبتی است که کنترل آن درون خود فرد است و به فرد در یافتن هدف، دلیل و معنای زندگی تحصیلی و بهزیستی مدرسه نشأت می‌گیرد، لذا اگر دانش‌آموزان از ابراز عقیده و ارائه نظر خود به پرسنل مدرسه و در نهایت مشارکت آنها هیچ اضطراب، ترس از عواقبش را نداشته باشند، باعث افزایش درک دلایل تحصیل و معنای تحصیلی و سرانجام سرزندگی تحصیلی در آنان می‌شود.

استفاده از یک روش پژوهش کمی را می‌توان یکی از محدودیت‌های این مطالعه قلمداد کرد، زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های ساختاری، نیمه‌ساختاری و غیرساختاری می‌توان به یافته‌های عمیق دست یافت. اگر تغییر در هدف‌های پژوهش امکان بهره‌جستن از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاری را ممکن می‌ساخت به نتایج کامل‌تری منجر می‌شد. با توجه به این که اطلاعات مربوطه به صورت خودگزارشی بود، از این رو شایسته است که تفسیر نتایج با احتیاط انجام پذیرد. لازم به ذکر است پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم در سطح شهر روانسر انجام شده است، از این رو تعمیم این یافته‌ها به مقاطع دیگر و پسران مستلزم دقت و پژوهش بیشتر در این زمینه است.

با توجه به نتایج مطالعه کنونی، پیشنهاد می‌شود در مدارس، کارگاه‌های آموزشی با محوریت ارتقاء خوش‌بینی تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سرزندگی تحصیلی برگزار گردد. توجه به نتایج این پژوهش و یافته‌های سایر پژوهش‌ها، ایجاد و توسعه محیطی به‌منظور بهبود خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، باید بخشی از چشم‌انداز مدارس باشد، که این امر از طریق تمرکز مداوم بر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و پرسنل مدرسه مبنی بر افزایش اعتماد بین معلمان و دانش‌آموزان، ایجاد محیط خشنودکننده در مدرسه و تأکید بر انتظارات تحصیلی بالا، به‌دست می‌آید. در عین حال معلمان تلاش نمایند جو کلاس را تغییر دهند و از حالت خشک و رسمی بیرون آورند تا انگیزش پیشرفت و بهزیستی مدرسه با به تعویق انداختن قضاوت و داوری، ترغیب شود.

## منابع

- آزفنداک، کژال و عبدالله‌پور، محمد آزاد (۱۳۹۷). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، شماره ۷: ۶۳-۷۸.
- آهی، قاسم؛ منصور، احمد؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۵). مدل‌یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز. *مجله دست آوردهای دروان شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره چهارم، سال ۲۳، شماره ۲: ۶۹-۹۰.
- دستجردی، رضا (۱۳۹۰). بررسی نقش صفات شخصیت، بهزیستی مدرسه، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین. *رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی*.
- سماوی، سیدعبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *مجله دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری سال چهارم*، شماره هفتم: ۷۱-۹۳.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۶). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.
- فرهادی، علی؛ قدمپور، عزت‌اله و خلیلی گشنیگانی، زهرا (۱۳۹۵). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *مجله دوم‌ماهنامه علمی پژوهشی، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۴): ۲۶۰-۲۶۵.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ ولی‌اله، فرزاد؛ عرب‌زاده، مهدی و کاوسیان، جواد (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردی خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵(۲): ۱۳۶-۱۱۳.
- مکتبی، غلامحسین؛ فرامرزی، حمید و فرزادی، فاطمه (۱۳۹۶). رابطه علی ساختار توانمندساز با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۲(۴۷): ۱۰۷-۱۴۶.
- وکیلی، سمیرا؛ نقش، زهرا و رضانی خمسی، زهرا (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین هیجان تحصیلی و پیشرفت. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ویژه‌نامه بهار: ۶۱۵-۶۲۸.

- 
- Beard, K.S., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct, *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Coleman, W., & Miskel, C. (2014). Educational administration theory, research and practice: *McGraw-Hill*.
- Collie, R., Martin, A.J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2017). Social support, academic adversity and academic buoyancy: A person-centered analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychologist*, 37, 550-564.
- Datu, J.A.D. (2018). Flourishing is associated with higher academic achievement and engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies*, 19, 27-39. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2>.
- Datua, Jesus Alfonso D., King, Ronnel B... (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*. 69: 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>.
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C.C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety, and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of Adolescence*, 45, 174-182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.003>.
- Finlay KA. (2008). quantifying school engagement: Research report. *National Center for School Engagement*. Denver, CO.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>.
- Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. (2007). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res Mar* 1; 74(1):59-109.
- Gilmore, T.R. (2014). Change, Principal Trust and Enabling School Structures: An Analysis of Relationships in Southern Alberta Schools, *NASP Bulletin*, 87(637), 4-19.
- Glaser-zikuda, M., Stuchikova, I; & Janik, T. (2013). Emotional aspects of learning and teaching: reviewing the field – discussing the issues, *Orbis Scholae*, 7 (2) 7-22.
-

- 
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1681–1701. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>.
- Hejazi, E., Rastegar, Ahmed and jahromi, Reza (2010). predicting Model of mathematical academic achievement: The role of achievement goals and academic engagement dimensions. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. No.28 year 5, p.29-46 persian.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students, *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 76-97.
- Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: A multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23, 368–381. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1389758>.
- Linnebrink E.A. & pintrich, P.R. (2007). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*, 19, 119-130.
- Martin AJ, Marsh HW. (2010). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *J Sch Psychol* 46(1): 53-83.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring “everyday” and “classic” resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34, 488–500.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 86–107.
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, 37, 930–946.
- Mehdipour, M. F; Gholamali Lavasani, M; & Hejazi Moughari, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning* 5, 4- 44.

- 
- Memarian A. (2011). Effectiveness of multidimensional interventions Martin on motivation and academic engagement School students in Isfahan [dissertation]. Tehran: *Payam Noor University*; [Persian].
- Ng, Z. J., Huebner, S. E., & Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology, 53*, 479–491. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004>.
- Oriol, X; Amutio, A; Mendoza, M; Costa, S.D; & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role positive Emotions. *Journal Front Psychology, (7)*.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 249–262. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*, 233–247. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021307>.
- Ouweneel, E; Le Blanc, P. M; & Schaufeli, W.B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology, (6)*, 2, 142-153.
- Paloş, Ramona. Maricuţoiu, Laurenţiu P., Costea, Iuliana (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation, 60*: 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>.
- Pekrun, R; Goatz, T; Frenzel, A.C; Barchfeld, P; & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in student's learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36- 48.
- Putwain DW, Connors L, Symes W, Douglas- Osborn E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping, May 1; 25(3)*:349-58.
- Reeve, J. (2013). “How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement”. *Journal of Educational Psychology, 105(3)*: 579-595.
-

- 
- Reeve, J. and Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36: 257–267.
- Rhoads. (2009). Enabling Structure and Collective Efficacy: A Study of the Perceptions of Elementary School Divisions of American Schools in Mexico, Seton Hall University
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (2012). Relationship between students Perception of School Environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement, An International study. *school Effectiveness and school Improvement*, 10, 296-320.
- Sinden, J., Hoy, W., & Sweetland, S. (2012). An analysis of enabling school structure, *Journal of Educational Administration*, 42(4).
- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). Think Positive? Examining the Impact of Optimism on Academic Achievement in Early Adolescents. *Journal of Personality*, 86(2), 283–295. doi:10.1111/jopy.12312.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moore J.r, D.M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 150-175.
- Ware, H., & Kitsantas. (2014). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of Professional commitment, *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310
- Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2018). ACADEMIC BUOYANCY. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–26. Doi: 10.1017/s0272263118000037.
- Zhang Y., Qin X. & Ren P., (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm, *Computers in Human Behavior*. doi: 10.1016/j.chb.2018.08.018.