

بررسی رابطه خودتنظیمی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد

الهام الواری^۱، مسعود صادقی^۲، هادی قدمی^۳

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم آباد، لرستان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.

^۳ دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم ادبیات و علوم انسانی، گروه برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم آباد، لرستان، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه خودتنظیمی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد میباشد. بدین منظور از میان دانش آموزان دختر پایه ششم ناحیه ۱ شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای تعداد ۲۵۰ دانش آموز دختر پایه ششم انتخاب شده اند. به منظور جمع آوری داده ها از ۳ پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی ایران سواری و عربزاده (۱۳۹۲)، سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شده است. یافته های پژوهش نشان می دهد که خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم مثبت معنادار بر سرزندگی تحصیلی دارند؛ همچنین خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی تاثیر علی و غیر مستقیم دارد. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش می توان گفت، از جمله متغیرهای اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان، خود تنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی است.

واژه های کلیدی: خودتنظیمی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، دانش آموزان دختر

۱. مقدمه

یکی از مهمترین دغدغه های پژوهشگران، فهم چگونگی تلاش دانش آموزان برای مواجهه با چالش ها و موانع بسیاری همچون فشار امتحان، دشواری تکلیف، دوستیابی، معیارهای نامتعارف ارزیابی و سازگاری با انتظارات معلمان و والدین است (اربابی، ۱۴۰۱). در همین راستا، سرزندگی تحصیلی سازه ای است که مفهوم سازگاری دانش آموز در برابر تهدیدها، موانع، سختی ها و فشارها در حیطه تحصیلی را در بر می گیرد (سولبرگ، هاپکینز، اماندسون و هلواری^۱، ۲۰۱۲). سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام های پژوهشی مطرح است. وقتی فردی کاری را به طور خودجوش انجام می دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی دهد، بلکه احساس می کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است (مارتین و مارش، ۲۰۲۰). به طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی دار سلامت ذهنی است (دویجن و همکاران^۲، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و سازگارانه به انواع چالش ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می شوند، اشاره دارد (هوفرشتر و همکاران^۳، ۲۰۲۱). در همین رابطه عبدی و زندی (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند که سرزندگی تحصیلی با میزان عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

با توجه به نقش سرزندگی تحصیلی در سازگاری با چالش ها و فشارهای تحصیلی (کامرفورد و همکاران^۴، ۲۰۱۵) شناسایی پیشایندهای آن از اهمیت خاصی برخوردار است. این پیشایندها در سه سطح مختلف مورد توجه قرار گرفته است: سطح خانواده و همسالان، سطح روانی و سطح مدرسه و مشارکت (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). در واقع میتوان بیان داشت که سرزندگی تحصیلی دانش آموزان هم متأثر از عوامل فردی دانش آموزان است و هم روابط موجود در محیط خانوادگی. از جمله عوامل فردی که می تواند با سرزندگی تحصیلی در ارتباط باشد، خودتنظیمی تحصیلی است (تمنایی فر و اربابی قهرودی، ۱۴۰۱). خودتنظیمی، به کوشش های روانی گفته می شود که شخص برای اداره نمودن وضعیت درونی، جریان ها و کارکردها به منظور کسب هدف های بزرگتر استفاده مینماید (کول و همکاران^۵، ۲۰۱۱).

خودتنظیمی فرآیندی فعال و سازنده می باشد که بر اساس آن فراگیر برای خود یک سری اهداف تنظیم و سپس برای دستیابی به آنها تلاش و رفتارها، شناختها و انگیزش های خود را مدیریت مینماید. به عبارت دیگر، خودتنظیمی فرآیند فعال و پویا نگهداشتن رفتارها، شناخت ها و انگیزش ها برای دستیابی به اهداف است (لنيس و همکاران^۶، ۲۰۲۰). خودتنظیمی تحصیلی یعنی اینکه فراگیران بدانند که چگونه فرآیندهای یادگیری خود را در طول آموزش و یادگیری به شکل صحیح کنترل و مدیریت نمایند، برای یادگیری خود اهدافی مشخص کنند، برای تحقق آنها برنامه ریزی نمایند و از راهبردهای مناسبی برای این منظور استفاده کنند (زیگلر و اپدیناکر^۷، ۲۰۱۸). افراد دارای خودتنظیمی تحصیلی تکالیف هدفمند را انتخاب می کنند، از راهبردهای یادگیری مناسب استفاده مینمایند، انگیزش خود را برای یادگیری حفظ و ارتقاء می بخشند، بر پیشرفت تحصیلی خود نظارت می کنند و پیامدهای انجام تکالیف و دستیابی به پیشرفت را ارزیابی می نمایند (واگنر و همکاران^۸، ۲۰۲۱).

عامل دیگری که می توان سرزندگی تحصیلی را متأثر از آن دانست و نقش میانجی را در رابطه با خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی ایفا کند، و تاکنون در مورد آن پژوهشی صورت نگرفته است، خود کارآمدی تحصیلی است (ویسکرمی و همکاران، ۱۳۹۸). خودکارآمدی تحصیلی به برداشت فرد از تواناییاش در سازماندهی و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده، اطلاق میشود. یادگیرندگان با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه فراگیران با خودکارآمدی پایین تر، اطمینان بیشتری دارند که

۱. Solberg et al.,

۲. Duijn et al.,

۳. Hoferichter et al.,

۴. Comerford et al.,

۵. Cole et al.,

۶. Lenex et al.,

۷. Ziegler & Opdenakker

۸. Wagner et al.,

بتوانند تکالیف آموزشی شان را انجام دهند (لین و همکاران^۹، ۲۰۱۹). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف میشود؛ در واقع فراگیرانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، نمرات بهتری نسبت به کسانی که خودکارآمدی تحصیلی پایینتری دارند کسب می کنند و برای به پایان رساندن تکلیف، صبر و حوصله بیشتری دارند و از تلاش کردن برای رسیدن به هدف باز نمی ایستند. فراگیران با خودکارآمدی بالا، عملکرد و سازگاری بهتری نیز دارند (آردورا و گالان^{۱۰}، ۲۰۱۹). از سوی دیگر خودکارآمدی تحصیلی به فراگیران در موقعیت های استرسزا کمک میکند. یادگیرندگان با خودکارآمدی بالا عملکرد بهتر، سازگاری بیشتر و اضطراب کمتری دارند و قادر به مواجهه مؤثر با استرسزاهای تحصیلی هستند و بدین سبب از احساس سلامت روانی بهتری نیز برخوردارند (توس^{۱۱}، ۲۰۲۰). پژوهش های بسیاری نقش باورهای خودکارآمدی عمومی و تحصیلی را به طور مثبت در پیش بینی پیشرفت تحصیلی (لیورکا و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۷)، درگیری تحصیلی (ساکن^{۱۳}، ۲۰۱۹) و همچنین، گرایش به یادگیری مادام العمر (سواری و فرزادی، ۱۳۹۶؛ کازی اوغلو و آنور^{۱۴}، ۲۰۱۹) گزارش کرده اند. در همین رابطه کازی اوغلو و آنور^{۱۵} (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی دانشجو معلمان، گرایش به یادگیری آنها را به طور مثبت پیش بینی می کند.

مدرسه یکی از نهادهای آموزشی است که باعث رشد و خودشکوفایی جامعه می شود؛ بنابراین سیستم آموزشی مدارس باید به گونه ای برنامه ریزی شود که عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در آن ارتقا یابد. مطالعات در زمینه سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از عوامل پیشرفت تحصیلی در سیستم آموزش و پرورش در مرحله آغازین قرار دارد، پس شناسایی عواملی که سرزندگی تحصیلی را در دانش آموزان افزایش می دهد باید یکی از محورهای پژوهش پژوهشگران آموزش و پرورش قرار گیرد. در این راستا، هدف از پژوهش حاضر بررسی این مسئله خواهد بود که آیا بین خودتنظیمی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد رابطه معناداری وجود دارد؟.

۲. روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر همبستگی از نوع مدل سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر پایه ششم ناحیه ۱ شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. با توجه به اهمیت تعیین حداقل حجم نمونه برای جمع آوری داده های مربوط به معادلات ساختاری، در این پژوهش برای بدست آوردن حجم نمونه از روش مولر (۱۹۹۶) استفاده شد که بر اساس این روش برای تعیین حجم نمونه از نسبت حجم نمونه به پارامتر استفاده می شود. حداقل آن نسبت ۵ به ۱، حد متوسط آن ۱۰ به ۱ و حداکثر ۲۰ به ۱ می باشد (قاسمی، ۱۳۹۱). در این پژوهش تعداد ۱۰ پارامتر وجود دارد، لذا تعداد ۲۰۰ نفر کفایت می کرد، اما به منظور بالا بردن دقت اندازه گیری و پردازش دقیق تر مدل تعداد ۲۵۰ دانش آموز دختر پایه ششم به روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند. بدین روش که در میان مدارس دخترانه مقطع ابتدایی ناحیه ۱، تعداد ۸ مدرسه به روش تصادفی انتخاب و از میان این مدارس انتخاب شده، ۸ کلاس پایه ششم انتخاب و سپس از میان دانش آموزان این ۸ کلاس، ۲۵۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بود از: تحصیل در پایه ششم ابتدایی، تکمیل فرم رضایت شرکت در پژوهش و توانایی پاسخگویی به سوالات پرسشنامه ها.

۹. Lean

۱۰. Ardura & Galán

۱۱. Tus

۱۲. Liorca et al.,

۱۳. Sökmen

۱۴. Kozikoglu & Onur

۱۵. Kozikoglu & Onur

معیارهای خروج عبارت بود از: عدم پاسخگویی و تکمیل نکردن پرسشنامه ها. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی نیز پس از برقرار شدن مفروضه های مدل یابی معادلات ساختاری از مدل سازی معادلات ساختاری برای بررسی روابط علی مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرات استفاده شد. همچنین داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۱ و Amos مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل سه پرسشنامه می باشد که اطلاعات آنها به شرح ذیل است:

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی

هدف از تهیه این پرسشنامه اندازه گیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی است. در ایران سواری و عربزاده (۱۳۹۲) از طریق بررسی تعدادی از گویه های پرسشنامه های داخلی و خارجی و مصاحبه با برخی از دانش آموزان دوره متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک شهر اهواز در پایان تحلیل عاملی اکتشافی این پرسشنامه را تهیه و تنظیم نموده اند. این پرسشنامه از ۳۰ سؤال و ۶ عامل با عنوان هدف گزینی (۳ ماده)، راهبرد حافظه (۵ ماده)، خودارزیابی (۶ ماده)، سازماندهی (۶ ماده)، کمک خواهی (۶ ماده) و مسئولیت پذیری (۴ ماده) ساخته شده است. دامنه امتیاز پرسشنامه بین ۳۰ تا ۱۸۰ بوده و هر چه امتیاز حاصل شده بیشتر باشد، نشان دهنده خودتنظیمی تحصیلی بالاتر است و بالعکس. سواری و عربزاده (۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه مذکور از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۷، برای راهبردهای حافظه ۰/۷۴، برای هدف گزینی ۰/۷۴، برای خودارزیابی ۰/۸۳، برای کمک خواهی ۰/۷۱، برای مسئولیت پذیری ۰/۷۲ و برای سازماندهی ۰/۷۶ به دست آوردند. یوسف زاده (۱۳۹۸) در پژوهش خود میزان پایایی به دست آمده با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با نمره ۰/۸۹ گزارش نمود. همچنین از طریق تحلیل عاملی روایی آن بررسی و تأیید شد. میزان پایایی به دست آمده در این پژوهش برابر با نمره ۰/۷۹ بود. در این پژوهش پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با نمره ۰/۷۵ به دست آمد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی

حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) پرسش نامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش^{۱۶} (۲۰۰۶) که دارای ۹ گویه است، توسعه دادند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا یک متخصص رشته روانشناسی و یک متخصص در رشته زبان انگلیسی متن سؤالهای مقیاس را به فارسی ترجمه کردند. بعد از ترجمه گویه های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی گویه براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه ها از استادان روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه ها، این گویه ها بر روی گروهی از دانش آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز اجرا شد. پس از اجرای این گویه ها، نسخه نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت که حاصل بازنویسی ۹ گویه بود که براساس مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می شود. در هنجاریابی نسخه فارسی ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۱ بود. در پژوهش فتحی و جمال آبادی (۱۳۹۶) پایایی پرسشنامه در بین دانشجویان ۰/۸۳ به دست آمد. در این پژوهش پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با نمره ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان

این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه ای ۴ (کاملاً موافقم)، ۳ (تا حدودی موافقم)، ۲ (تا حدودی مخالفم) و ۱ (کاملاً مخالفم) است و سؤال های ۴، ۵، ۱۶، ۱۵، ۱۹، ۲۲، ۲۰ و ۲۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). در ایران در پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به منظور به دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده مقیاس های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به دست آوردند. در این پژوهش پایایی پرسشنامه با استفاده

از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ به دست آمد. پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش ناحیه ۱ شهر خرم آباد، لیستی از مدارس ابتدایی دخترانه مقطع ابتدایی در اختیار محقق قرار گرفت. در میان مدارس دخترانه مقطع ابتدایی، تعداد ۸ مدرسه به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب، و از میان این مدارس به صورت تصادفی تعداد ۸ کلاس پایه ششم انتخاب شدند. پس از انتخاب نمونه پژوهش و با توجه به بیان اصول رازداری پژوهش، در ادامه پرسشنامه های خودتنظیمی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش آموزان توزیع شد.

۳. یافته ها

جدول ۱. شاخص توصیفی مقیاس های پژوهش

شاخص آماری مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
هدف گرینی	۸.۴۰	۲.۹۴	۰.۴۲	-۱.۱۷
راهبرد حافظه	۱۷.۲۳	۶.۰۴	۰.۳۶	-۱.۲۳
خودارزیابی	۱۶.۹۶	۶.۰۹	۰.۳۶	-۱.۱۹
سازماندهی	۱۷.۴۲	۶.۶۲	۰.۲۵	-۱.۴۷
کمک خواهی	۱۳.۰۳	۴.۸۱	۱.۶۸	۲.۰۳
مسئولیت پذیری	۱۴.۶۷	۵.۵۴	۱.۰۰	-۰.۱۶
خودتنظیمی تحصیلی	۸۷.۷۱	۱۳.۳۳	۱.۰۸	-۰.۷۲
استعداد	۲۵.۱۰	۶.۸۲	-۰.۰۵	-۰.۶۸
کوشش	۲۷.۷۱	۷.۸۱	۰.۲۱	-۱.۰۴
بافت	۳۰.۵۸	۷.۲۷	-۰.۲۶	-۰.۸۴
خودکارآمدی تحصیلی	۸۳.۳۹	۱۴.۸۲	-۰.۹۵	-۰.۸۹
سرزندگی تحصیلی	۲۶.۴۲	۸.۰۱	۰.۷۸	-۰.۱۲

نتایج جدول نشان می دهد شاخص های کجی و کشیدگی در بازه ۲- تا ۲+ قرار دارند.

شناسایی و جایگزینی داده های مفقوده

در جدول زیر سرزندگی تحصیلی مقیاس هایی که دارای گم شدگی بودند، آورده شده است. یک پیشنهاد برای داده های گم شده جایگزینی آنها با مقدار میانه نمرات است. این جدول نشان میدهد که در برخی از سرزندگی تحصیلی مقیاس ها گم شدگی اتفاق افتاده است. بنابراین، برای رفع این مشکل از روش جایگذاری با میانه، برای جایگذاری مقادیر آنها استفاده شد و تمام داده های مفقوده جایگزین شد.

جدول ۲. گم شدگی در گویه ها

مقیاس	تعداد گم شدگی
خودتنظیمی تحصیلی	۵
خودکارآمدی تحصیلی	۴
سرزندگی تحصیلی	۵

شناسایی و جایگزینی داده های پرت

یک داده ی پرت، داده ای است که بیرون از حدود مشخصی قرار دارد. داده های پرت برحسب نمرات Z قابل بیان هستند. در اینجا نمره ی Z خارج از محدوده ی $\pm 1/96$ جایی بین ۵ درصد بیرونی توزیع نرمال، و نمره ی Z خارج از $\pm 2/58$ جایی بین ۱ درصد بیرونی توزیع نرمال و نمره ی Z خارج از $\pm 3/29$ جایی بین ۰/۱ درصد بیرونی توزیع نرمال، قرار دارند. در این پژوهش پس از تبدیل نمرات به نمرات استاندارد از حدود $\pm 2/58$ برای تعیین داده های پرت استفاده شد. پس از شناسایی داده های پرت در این پژوهش، مقادیر پرت هر متغیر با مقدار میانگین آن متغیر جایگزین شدند.

جدول ۳. مقادیر پرت هرمتغیر

مقیاس	تعداد داده ی پرت	بزرگترین مقدار Z
خودتنظیمی تحصیلی	۲	۳.۸۹
خودکارآمدی تحصیلی	۳	۳.۲۹
سرزندگی تحصیلی	۳	۳.۳۶

نرمال بودن چند متغیری و تک متغیری

برای بررسی نرمال بودن تک متغیری یک معیار کلی توصیه می کند که چنانچه کجی و کشیدگی در بازه (۳، ۳) نباشند داده ها از توزیع نرمال برخوردار نیستند. (کولیکن، ۲۰۰۹). براساس داده های جدول ۱ مشخص می شود که شاخص کجی و کشیدگی هیچ یک از نشانگرها خارج از بازه ی (۳، -۳) نیست و بنابراین می توان آنها را نرمال یا تقریب نرمال در نظر گرفت. همچنین از آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها استفاده شد.

جدول ۴. جدول کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه ای

متغیرها	شاخص خودتنظیمی	خودکارآمدی	سرزندگی تحصیلی
آماري	تحصيلي	تحصيلي	تحصيلي
Z	۱.۲۴	۰.۹۱	۱.۲۹
P	۰.۰۹	۰.۳۸	۰.۰۷

یکی از مفروضه های مدل سازی معادلات ساختاری نرمال بودن توزیع چند متغیری است. برای این منظور در نرم افزار AMOS از ضریب کشیدگی چند متغیری مardia استفاده می شود.

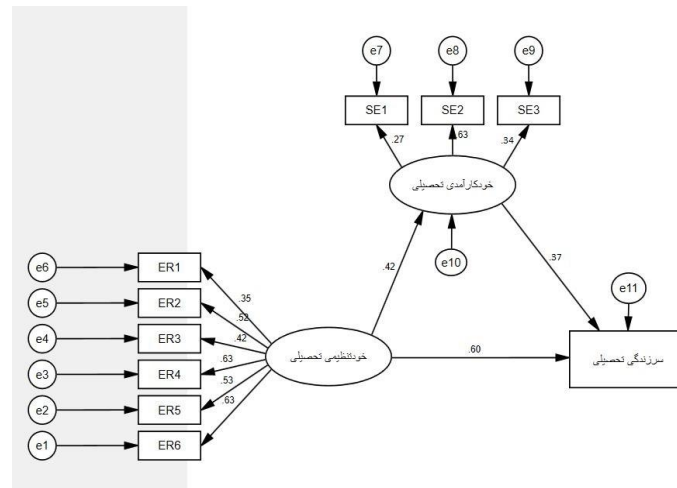
جدول ۵. آزمون ضریب کشیدگی مardia

متغیرها شاخص آماری	ضریب مardia	سطح معناداری
Z	۲.۸۲	۰.۹۸

بنتلر^{۱۷} (۲۰۰۵) پیشنهاد می کند که مقادیر بزرگتر از ۵ برای ضریب ماردیا نشان دهنده توزیع غیر نرمال داده ها است (برن،^{۱۸} ۲۰۱۰). مقدار ضریب ماردیا برای داده های پژوهش حاضر برابر با ۲/۸۲ است که نشان می دهد مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است. زمانیکه داده های پیوسته به طور قابل توجهی از نرمال بودن انحراف ندارند می توان روش برآورد بیشینه درست نمایی^{۱۹} (ML) را مورد استفاده قرار داد.

بررسی مدل اولیه پژوهش

نتایج مربوط به اجرای مدل در حالت استاندارد شده و استاندارد نشده به همراه برخی از مهمترین شاخص های برازش مدل اولیه در شکل و جدول زیر ارائه شده است.



شکل ۱. مدل در حالت ضرایب استاندارد شده

جدول ۶. شاخص های برازش مدل

شاخص های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
$\frac{\chi^2}{df}$	۱.۷۳ کمتر از ۳	
RMSEA ^{۲۰} (ریشه میانگین خطای برآورد)	۰.۰۵ کمتر از ۰/۱	
CFI ^{۲۱} (برازندگی تعدیل یافته)	۰.۹۵ بالاتر از ۰/۹	
NFI ^{۲۲} (برازندگی نرم شده)	۰.۹۴ بالاتر از ۰/۹	
GFI ^{۲۳} (نیکویی برازش)	۰.۹۴ بالاتر از ۰/۹	
AGFI ^{۲۴} (نیکویی برازش اصلاح شده)	۰.۹۲ بالاتر از ۰/۹	

مقدارهای بدست آمده برای این شاخص ها نشان می دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

۱۷. Bentler

۱۸. Byrne

۱۹. maximum likelihood

۲۰. Root Mean Square Error Approximation

۲۱. Comparative Fit Index

۲۲. Normed Fit Index

۲۳. Goodness of Fit Index

۲۴. Goodness of Fit Index

آزمون فرضیه اصلی

برای آزمون فرضیه خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد تاثیر علی و غیر مستقیم دارد، اثر غیر مستقیم مورد بررسی قرار می گیرد.

جدول ۷. ضرایب و معناداری اثر غیر مستقیم خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	بوت استرپ	حد پایین	حد بالا	sig
خودتنظیمی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی (با واسطه خودکارآمدی تحصیلی)	غیر مستقیم	۰.۱۶	۰.۱۵	۰.۰۲۲	۰.۲۹۸	۰.۰۳۲

جهت بررسی اثر متغیر میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی، از آزمون بوت استرپ استفاده گردید. سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ درصد و تعداد نمونه گیری مجدد بوت استرپ ۲۰۰۰ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار گرفته، از لحاظ آماری معنی دار است و خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد تاثیر علی و غیر مستقیم دارد. ($P > 0.05$).

آزمون فرضیه جزئی اول

برای آزمون فرضیه خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد تاثیر علی و مستقیم دارد، اثر مستقیم مورد بررسی قرار می گیرد.

جدول ۸. ضرایب و معناداری اثر مستقیم خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
خودتنظیمی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	مستقیم	۰.۶۰	۶.۷۱	۰.۰۰۱

آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که فرضیه پژوهش تایید شده و خودتنظیمی تحصیلی اثر مستقیم مثبت معنادار بر سرزندگی تحصیلی داشته است ($p > 0.01$). بدین معنا که با افزایش خودتنظیمی تحصیلی، سطح سرزندگی تحصیلی افزایش می یابد ($p > 0.01$).

آزمون فرضیه جزئی دوم

برای آزمون فرضیه خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد تاثیر علی و مستقیم دارد، اثر مستقیم مورد بررسی قرار می گیرد.

جدول ۹. ضرایب و معناداری اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
خودکارآمدی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	مستقیم	۰.۳۷	۳.۷۰	۰.۰۰۱

آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که فرضیه پژوهش تایید شده و خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم مثبت معنادار بر سرزندگی تحصیلی داشته است ($P > 0.10$). بدین معنا که با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، سطح سرزندگی تحصیلی افزایش می یابد.

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودتنظیمی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود، بر همین اساس فرضیه اصلی پژوهش نیز این گونه مطرح شد: بین خودتنظیمی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه اصلی پژوهش می توان گفت: فرضیه پژوهش تایید شده و خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی تاثیر علی و غیر مستقیم دارد. تاکنون در پژوهشی به بررسی رابطه خودتنظیمی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی نپرداخته است. با این وجود نتایج به دست آمده را میتوان به شکل غیر مستقیم با یافته های تمنائی فر و اربابی قهرودی (۱۴۰۱)، مبنی بر رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان: نقش واسطه ای تاب آوری تحصیلی؛ نجفی پور دیوکلایی، خانه کشی و همایونی (۱۴۰۰) مبنی بر مدل یابی سرزندگی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی با نقش واسطه ای درگیری تحصیلی؛ حبیبی کلیر و قبادی (۱۳۹۹) مبنی بر رابطه یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی؛ زاهد بابلان و کریمیان پور (۱۳۹۸) مبنی بر رابطه خوش بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان همسو دانست. در تبیین نتیجه به دست آمده میتوان چنین استنباط نمود که دانش آموزان برخوردار از مهارت خودتنظیمی برای یادگیری خویش برنامه ریزی نموده و بر این فرآیند نظارت می کنند؛ در نتیجه این فراگیران معتقدند که موفقیت تحصیلی شان وابسته به تلاش و استفاده آنها از راهبردهایی است که تحت اختیار خودشان است (عطایی و همکاران، ۱۴۰۰). زمانی که دانش آموزان، فرایند یادگیریشان را مدیریت می نمایند، بینش عمیق تری پیرامون چگونگی یادگیری کسب می کنند و این امر موجب می شود تا آنان وظایف خود را به نحو احسن انجام دهند. بر همین مبنا دانش آموزان خودتنظیم به دلیل تسلط بر شرایط و باور خود در کسب موفقیت تلاش بیشتری می نمایند و در مواجهه با شرایط چالش برانگیز ایستادگی می کنند و پیامد چنین مقاومتی منتهی به موفقیت روزافزون و خودکارآمدی می شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). از طرفی دانش آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالایی هستند با مقاومت در برابر موانع و دشواری های تحصیلی و تلاش در جهت غلبه بر آنها به منظور نیل به اهداف آموزشی، سرزندگی خود را در فرآیند یاددهی- یادگیری افزایش می دهند (بهرامی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین بر مبنای دیدگاه بارگی^{۲۵} و همکاران (۲۰۱۹) فراگیرانی که خودکارآمدی بالایی دارند، چالش های تحصیلی را موقعیتی برای کسب موفقیت در نظر می گیرند و برای کسب مهارتهای لازم برای برطرف نمودن هر مشکل تحصیلی که امکان دارد در مسیرشان قرار گیرد، راغب هستند. بر همین اساس اگر فراگیران این مسئله را باور داشته باشند که در حوزه تحصیلی پیروز خواهند شد، همواره

۲۵. Bergey et al.,

برای دستیابی به مقاصد خود کوشش کرده و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت آمیزی روبرو خواهند شد که همه این عوامل منجر به افزایش سرزندگی تحصیلی میشود. همانطور که نتایج نشان داده است، فرضیه خودتنظیمی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد تاثیر علی و مستقیم دارد تایید شده و خودتنظیمی تحصیلی اثر مستقیم مثبت معنادار بر سرزندگی تحصیلی داشته است. بدین معنا که با افزایش خودتنظیمی تحصیلی، سطح سرزندگی تحصیلی افزایش مییابد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل این فرضیه پژوهش به نوعی در راستای پژوهش های سماوی، سماوی و هاشمی پور (۱۴۰۲)، شیخ الاسلامی (۱۴۰۱)، صابری، محمدی و شیرین کام (۱۴۰۰)، نجفی پور دیوکلایی، خانه کشی و همایونی (۱۴۰۰)، حبیبی کلیدر و قبادی (۱۳۹۹)، فخاریان، یعقوبی، زرغام حاجبی و محقق (۱۳۹۹)، زاهد بابلان و کریمیان پور (۱۳۹۸)، کیانی و کریمیان پور (۱۳۹۸)، مارتین و مارش (۲۰۲۰)، لاتان (۲۰۲۰)، برازیل و اندرسون (۲۰۲۰)، یون، هاپور، الهوری (۲۰۱۸) است. نتایج هر یک از پژوهش های ذکر شده نشان داده اند که سرزندگی تحصیلی از طریق متغیرهای مختلف تحصیلی قابل پیشبینی است و با هر یک از آنان ارتباط معناداری دارد. در تبیین این یافته پژوهش میتوان گفت: که خودتنظیمی فرآیندی است که دانش آموزان به طور منظم از آن برای پشتیبانی و جهت دهی رفتار حین انجام تفکر و برای دستیابی به اهداف تحصیلی استفاده می کنند (ساندرز^{۲۶} و همکاران، ۲۰۲۱). استفاده از مهارتهای خودتنظیمی به فرد کمک می کند تا افکار و رفتار خود را کنترل نموده، برنامه ریزی کند، وظایف خویش را به شکل کامل انجام دهد و مشکلات را حل کند (مک کلند و کامرون^{۲۷}، ۲۰۱۹). همچنین، مهارت خودتنظیمی به فراگیران کمک می کند تا در کلاس با خواسته ها و انتظارات سازگار شوند (لنز^{۲۸} و همکاران، ۲۰۲۰). فرآیند خودتنظیمی یکی از عواملی است که در ایجاد آرامش روانی دانش آموز مؤثر است. با توجه به اینکه اصلیتترین بخش در فرایند خودتنظیمی، نیل به اهداف است، هنگامی که دانش آموز احساس کند می تواند به اهداف خویش دست یابد، فشار روانی کمتری را تجربه نموده و احساس آرامش و سرزندگی بیشتری را تجربه خواهد کرد (ردر و ویت^{۲۹}، ۲۰۰۶). همچنین، میتوان اظهار داشت که یادگیری خود راهبر فرایندی است که با هدف فعال نمودن و پشتیبانی از افکار، رفتار و احساسات و دستیابی به مقاصد موردنظر، توسط فراگیران مورد استفاده قرار می گیرد. یادگیری خود راهبر موجب می شود که دانش آموز خود را فردی شایسته، کارآمد و مستقل در نظر بگیرد؛ همچنین خود را در مواجهه با چالش ای تحصیلی مقاوم بنگرد و سرزندگی تحصیلی بیشتری را از خود نشان دهد (خالد^{۳۰}، ۲۰۱۶). نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد تاثیر علی و مستقیم دارد نشان داده است فرضیه پژوهش تایید شده و خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم معنادار بر سرزندگی تحصیلی داشته است. بدین معنا که با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، سطح سرزندگی تحصیلی افزایش می یابد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل این فرضیه پژوهش با یافته های شیخ الاسلامی (۱۴۰۱)، تمنائی فر و اربابی قهرودی (۱۴۰۱)، فخاریان و همکاران (۱۳۹۹)، زاهد بابلان و کریمیان پور (۱۳۹۸)، ویس کرمی و همکاران (۱۳۹۸) و کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین نتیجه به دست آمده از فرضیه سوم پژوهش می توان گفت: افراد خودکارآمد فعالیت های چالش برانگیز و موقعیت هایی را انتخاب می کنند که حس می کنند برای انجام آنها توانمندند، به توانمندی های خویش اعتماد دارند و در مقابل موانع ایستادگی می کنند از اینرو، از سرزندگی تحصیلی بالاتری برخوردارند. با توجه به نظریه بندورا، فراگیرانی که از خودکارآمدی تحصیلی بالایی برخوردارند، برای دستیابی به مقاصد تحصیلی توانمندی های خویش را ساماندهی کرده تا در مواجهه با چالش های تحصیلی موفق شوند (فتسکو و مک کالر^{۳۱}، ۲۰۰۵). افراد خودکارآمد به هنگام رویارویی با تجربیات مربوط به محیط آموزشی و در مواجهه با دشواری ها و چالش های تحصیلی و پشت سر نهادن آنها احساس شایستگی می کنند. فراگیران خودکارآمد به یادگیری خویش اهمیت داده و زمان و مکان مناسبی را

۲۶. Sanders et al.

۲۷. McClelland & Cameron

۲۸. Lenes

۲۹. Redder & Wit

۳۰. Khaled

۳۱. Festco & McClure

برای کسب آن گزینش می نمایند تا بر مسائل تحصیلی غلبه کنند و به اهداف یادگیری دست یابند. بر همین اساس خودکارآمدی سازه‌های است که می تواند با ارتقای موفقیت های تحصیلی ادراک شده در مواجهه با چالش های تحصیلی باعث سرزندگی تحصیلی بیشتر در فراگیران شود (تمنایی فر و اربابی قهرودی، ۱۴۰۱). پوتواین و همکاران (۲۰۱۳) معتقدند که احساس خودکارآمدی، انگیزه فراگیران را برای درگیری با تکالیف، موقعیت نامطلوب کنونی و چالش های موجود تشویق می کند. فراگیران با خودباوری بالا پرنرژی بوده و باور دارند که می توانند دشواری ها و شرایط سخت را مدیریت کنند. چنین باوری به توانمندی های فردی در مواجهه با محرکهای استرس زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه سرزندگی همراه است. از محدودیت های این پژوهش میتوان به موارد زیر اشاره کرد:

- ۱- در این پژوهش صرفاً به بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش پرداخته شد، در پژوهش هایی که به بررسی رابطه متغیرها پرداخته می شود، کنترل متغیرهای مداخله گر دشوار می شود.
 - ۲- دامنه اجرای این پژوهش تنها به دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر خرم آباد محدود بود. و این عامل ممکن است که قدرت تعمیم پذیری یافته های آن را به دیگر دانش آموزان و مناطق کشور با محدودیت روبه رو کند.
- پیشنهادهای پژوهشی:**

- ۱- با توجه به اینکه دامنه اجرای این پژوهش تنها محدود به شهر خرمآباد بود، پیشنهاد میشود که این پژوهش در دیگر نقاط کشور اجرا شود.
- ۲- این پژوهش تنها بر روی دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی انجام گرفت، پیشنهاد می شود که این پژوهش بر روی دانش آموزان پسر و در دیگر مقاطع نیز انجام شود.
- ۳- در این پژوهش تنها ابزار مورد استفاده پرسشنامه بود، پیشنهاد می شود که به منظور سنجش دقیقتر متغیرها، از ابزارهای دیگر چون مصاحبه استفاده شود.

پیشنهادهای کاربردی:

- ۱- با توجه به یافته های حاصل از این پژوهش پیشنهاد می شود که به دانش آموزان آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی داده شود تا سرزندگی تحصیلی در آنان افزایش پیدا کند.
- ۲- پیشنهاد میشود که مشاوران و روانشناسان مدارس، در هنگام انجام مشاوره فردی و گروهی به دانش آموزان، آنان را از تاثیرات مثبت و نقش سازنده خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان آگاه نمایند.
- ۳- پیشنهاد می شود که با آموزش به خانواده ها آنان را در جریان نقش سازنده خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان قرار دهند تا بدین وسیله به افزایش سرزندگی تحصیلی و پیامدهای مثبت ناشی از آن بینجامد.

منابع

۱. اربابی، زهرا. ۱۴۰۱. بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳۰۸-۲۸۵: ۲۴.
۲. عبدی، ع؛ زندی، پ. آ. ۱۳۹۹. مدل عملکرد تحصیلی براساس هویت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، شکفتگی، خودکارآمدی تحصیلی. نشریه مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۳۲۸-۳۳۷: ۸۳.
۳. تمنایی فر، م؛ اربابی قهرودی، ف. ۱۴۰۱. رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش-آموزان: نقش واسطه ای تاب آوری تحصیلی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۴۸: ۳۹-۶۱.
۴. ویس کرمی، ح؛ میردیکوند، ف؛ قره ویسی، س؛ سلیمانی، م. ۱۳۹۸. رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی گرانه نیازهای روانشناختی پایه. نشریه ارزشیابی و آموزش، ۱۵۸-۱۴۱: ۴۷.

۵. قاسمی، و. ۱۳۹۱. مدل سازی معادله ساختاری در پژوهش های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics. چاپ دوم، انتشارات جامعه شناسان.
۶. سواری، ک؛ عربزاده، ش. ۱۳۹۲. ساخت و اعتباریابی آزمون اهمالکاری تحصیلی. مجله روان-شناسی مدرسه، ۱۵-۱: ۵.
۷. یوسف زاده، م. ر. ۱۳۹۸. رابطه بین خودتنظیمی با میزان یادگیری واقعی دانش آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۳۲-۱۱۹: ۱۳.
۸. حسین چاری، م؛ دهقانی زاده، م. ح. ۱۳۹۱. سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴۷-۲۲: ۲.
۹. فتحی، د؛ جمال آبادی، م. ۱۳۹۶. بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۲۶۹-۲۶۳: ۴.
۱۰. جمالی، م؛ نوروزی، آ؛ طهماسبی، ر. ۱۳۹۲. عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۳۹-۴۹۳۲. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹۲۶-۶۴۱: ۱.
۱۱. نجفی پور دیوکلایی، ع؛ خانه کشی، ع؛ همایونی، ع. ر. ۱۴۰۰. مدل یابی سرزندگی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۶۰-۱۵۱: ۳.
۱۲. حبیبی کلیر، ر؛ قبادی، ل. ۱۳۹۹. رابطه یادگیری خود راهبر و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی. نشریه پژوهش های تربیتی، ۱۵۰-۱۲۳: ۴۱.
۱۳. زاهد بابلان، ع؛ کریمیان پور، غ. ۱۳۹۸. رابطه خوشبینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۷۰-۱۴۹: ۱.
۱۴. عطایی، م؛ صالح صدق پور، ب؛ اسدزاده، ح؛ سعادت‌ی شامیر، ا. ۱۴۰۰. رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش خودمختار. مجله روانشناسی تربیتی، ۳۴-۲۴: ۵.
۱۵. بهرامی، ف؛ امیری، م؛ عبدالمهی، ز. ۱۳۹۶. ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌تاب‌آوری تحصیلی. دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲۲۳-۲۱۷: ۴.
۱۶. سماوی، س ع؛ سماوی، ع؛ هاشمی پور، س. ۱۴۰۲. ارائه مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس نگرش تحصیلی، خودتنظیمی عاطفی و تحول مثبت جوانی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۵۶-۳۸: ۴۹.
۱۷. شیخ الاسلامی، ع. ۱۴۰۱. پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی. مجله پژوهش در نظام های آموزشی، ۳۲-۲۰: ۵۷.
۱۸. صابری، م؛ محمدی، آ؛ شیرین کام، م. ص. ۱۴۰۰. رابطه اشتیاق تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۳۹۴-۳۸۷: ۶.
۱۹. فخاریان، ج؛ یعقوبی، ا؛ ضرغام حاجبی، م محقق، ح. ۱۳۹۹. پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. مجله دانشکده پزشکی، ۲۴۰۱-۲۳۹۱: ۲.
۲۰. کیانی، ا؛ کریمیان پور، غ. ۱۳۹۸. نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. نشریه روانشناسی مدرسه، ۱۹۱-۱۷۳: ۱.
۱. Solberg PA, Hopkins WG, Ommundsen Y, Halvari H. ۲۰۱۲. Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. Psychology of Sport and Exercise, ۴: ۴۰۷-۴۱۷.
۲. Martin AJ, Marsh HW. ۲۰۲۰. Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the Protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. Behavioral Development, ۴۴: ۳۰۱-۳۱۲.
۳. Duijn M, Rosenstiel IV, Schats W, Smallenbroek C, Dahmen R. ۲۰۱۱. Vitality and health: A lifestyle programme for employees. European Journal of Integrative Medicine, ۳: ۹۷-۱۰.

۴. Hoferichter F, Hirvonen R, Kiuru N. ۲۰۲۱. The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class-and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, ۷۱: ۱۰۱۳۷۷.
۵. Comerford J, Batteson T, Tormey R. ۲۰۱۵. Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *J Soc Behav Sci*, ۱۹۷: ۹۸-۱۰۳.
۶. Martin AJ, Marsh HW. ۲۰۰۸. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, ۱: ۵۳- ۸۳.
۷. Cole J, Logan TK, Walker R. ۲۰۱۱. Social exclusion, Personal control, Self-regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, ۸: ۱۳-۲۰.
۸. Lenes R, McClelland M, Ten Braak D, Idsoe T, Storksen I. ۲۰۲۰. Direct and indirect pathways from children's early selfregulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, ۵۳: ۶۱۲-۶۲۴.
۹. Ziegler N, Opdenakker MC. ۲۰۱۸. The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, ۶۴: ۷۱-۸۲.
۱۰. Wagner NJ, Holochwost S, Danko C, Propper CB, Coffman JL. ۲۰۲۱. Observed peer competence moderate's links between children's self-regulation skills and academic performance. *Early Childhood Research quarterly*, ۵۴: ۲۸۶-۲۹۳.
۱۱. Lean M, Fornells-Ambrojo M, Milton A, Lloyd-Evans B, Harrison Stewart B, Yesufu-Udechuku A, Johnson S. ۲۰۱۹. Self-management interventions for people with severe mental illness: systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, ۵: ۲۶۰-۲۶۸.
۱۲. Ardura D, Galán A. ۲۰۱۹. The interplay of learning approaches and self-efficacy in secondary school students' academic achievement in science. *International Journal of Science Education*, ۱۳: ۱۷۲۳-۱۷۴۳.
۱۳. Tus J. ۲۰۲۰. Self-concept, self- esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, ۱۰: ۴۵-۵۹.
۱۴. Liorca A, Cristina RM, Malonda E. ۲۰۱۷. Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, ۸: ۱-۱۱.
۱۵. Sökmen Y. ۲۰۱۹. The role of self-efficacy in the relationship between the learning environment and student engagement. *Educational Studies*, ۱۶۰: ۱-۱۹.
۱۶. Kozikoglu I, Onur Z. ۲۰۱۹. Predictors of lifelong learning: Information literacy and academic self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, ۴: ۴۹۲- ۵۰۶.
۱۷. Kozikoglu I. ۲۰۱۹. Investigating critical thinking in prospective teachers: Metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy. *Journal of Social Studies Education Research*, ۲: ۱۱۱-۱۳۰.
۱۸. Mueller RO. ۱۹۹۶. *Basic Principles Modeling*, NY: Springer.
۱۹. Martin AJ, Marsh HW. ۲۰۰۶. Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, ۳: ۲۶۷-۲۸۲.
۲۰. Bergey BW, Parrila RK, Laroche A, Deacon SH. ۲۰۱۹. 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*, ۵۶: ۲۵-۳۹.
۲۱. Lathan L. ۲۰۲۰. Inequalities in life expectancy: An analysis of ۲۰۱ countries, ۱۹۵۰-۲۰۱۵. *Social Science & Medicine*, ۱: ۱۱۲۹۶۴.
۲۲. Brazil N, Andersson M. ۲۰۲۰. Mental well-being and changes in peer ability from high school to college. *Youth & Society*, ۵: ۶۸۷-۷۰۹.
۲۳. Yun S, Hiver P, Al-Hoorie AH. ۲۰۱۸. Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, ۴: ۸۰۵-۸۳۰.

۲۴. Sanders S, Rollins LH, Mason LH, Shaw A, Jolivet K. ۲۰۲۱. Intensification and individualization of self-regulation components within selfregulated strategy development. *Intervention in School and Clinic*, ۳: ۱۳۱-۱۴۰.
۲۵. McClelland MM, Cameron CE. ۲۰۱۹. Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, ۴۶: ۱۴۲-۱۵۱.
۲۶. Redder M, Wit A. ۲۰۱۲. Managing conflict in organization. *Journal of Social Psychology*, ۱۲۶: ۷۹-۸۲.
۲۷. Khaled N. ۲۰۱۶. The learning environment as a mediating variable between selfdirected learning readiness and academic performance of a sample of saudi nursing and medical emergency students. *Nurse Education Today*, ۳۶: ۲۴۹-۲۵۴.
۲۸. Komarraju M, Nadler D. ۲۰۱۳. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences*, In Press, Corrected Proof, Available online.
۲۹. Festco T, McClure J. ۲۰۰۵. Educational psychology: An integrated approach to classroom decisions. New York: Pearson.
۳۰. Putwain DV, Connors L, Symes W, Douglas-Osborn E. ۲۰۱۳. Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Journal of Anxiety, Stress & Coping*, ۳: ۱-۱۰.