

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

ابوالفضل فرید و توحید اشرف زاده\*

### چکیده

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

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۴

نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

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

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

abolfazlfarid@gmail.com

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

ashrafzade.tohid@yahoo.com

## مقدمه

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### روش‌شناسی پژوهش

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

---

1. Structural equation modeling



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

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

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

**ب) پرسشنامه امید تحصیلی<sup>۵</sup> خرمانی و کمری (۱۳۹۶):** این مقیاس از ۲۷ ماده تشکیل شده است که امید تحصیلی را در چهار بعد امید به کسب فرصت‌ها<sup>۶</sup>، امید به کسب مهارت‌های

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



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

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

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



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

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

### یافته‌های پژوهش

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

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

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه

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

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

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

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

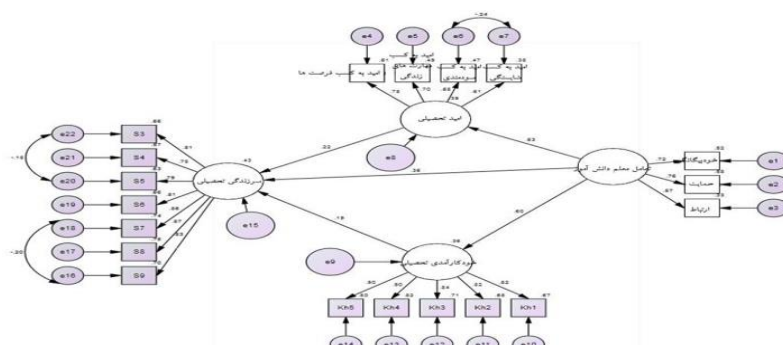
با توجه به جدول بالا مقادیر میانگین و انحراف معیار نشان دهنده پراکندگی مناسب داده‌ها و مقادیر چولگی و کشیدگی نیز نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشند. همچنین برای بررسی نرمالیته چند متغیری از شاخص بایرن<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) استفاده شد که در انتهای جدول گزارش شده است. قبل از پرداختن به آزمون الگوی نظری پژوهش، بین متغیرهای الگوی نظری باید همبستگی معنی‌دار وجود داشته باشد. لذا در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده‌اند تا رابطه آنان مورد بررسی قرار گیرد.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
امید به کسب فرصت‌ها	۱								
امید به کسب مهارت‌های زندگی	۰/۵۵**	۱							
امید به سودمندی در مدرسه	۰/۵۴**	۰/۴۷**	۱						
امید به کسب شایستگی ارتباط	۰/۴۷**	۰/۴۰**	۰/۲۸**	۱					
حمایت معلم خود بیگانگی خود کارآمدی تحصیلی	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۰/۱۷**	۰/۱۹**	۱				
سرزندگی تحصیلی	۰/۳۷**	۰/۴۰**	۰/۳۲**	۰/۴۰**	۰/۳۶**	۱			
خود کارآمدی تحصیلی	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۵۹**	۱		
سرزندگی تحصیلی	۰/۳۱**	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۳۷**	۰/۳۷**	۰/۵۲**	۰/۴۳**	۱	
سرزندگی تحصیلی	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۳۳**	۰/۳۴**	۰/۴۶**	۰/۴۳**	۰/۵۴**	۰/۵۸**	۱

\*\*p<0.001

با توجه به جدول ۳ متغیرهای تحقیق به صورت دو به دو با هم رابطه مثبت و معنی داری دارند که این روابط در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشند. الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق الگویابی معادلات ساختاری به روش بیشینه احتمال آزمون شد. برای بررسی برازش الگو، از شاخص های برازشی که گیفن، استراب و بودری<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) پیشنهاد کرده اند، استفاده شد. در شکل ۱ مدل آزمون شده تحقیق نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل آزمون شده تحقیق

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

جدول ۴: اثرات مستقیم و غیرمستقیم الگوی آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	اثرات غیرمستقیم
تعامل معلم دانش آموز < امید تحصیلی	۰/۶۳***	۶/۴۸	
تعامل معلم دانش آموز < خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۰***	۶/۷۷	
تعامل معلم دانش آموز < سرزندگی تحصیلی	۰/۳۶***	۲/۹۲	

1. Gefen, Straub & Boudreau

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	اثرات غیرمستقیم
امید تحصیلی < سرزندگی تحصیلی	۰/۲۲***	۲/۲۸	تعامل معلم دانش‌آموز < امید < سرزندگی تحصیلی
خودکارآمدی تحصیلی < سرزندگی تحصیلی	۰/۱۹***	۲/۳۱	تعامل معلم دانش‌آموز < خودکارآمدی < سرزندگی تحصیلی

\*\*\*p&lt;0.001, \*\*p&lt;0.01, \*p&lt;0.05

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

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش

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

1. Absolute
2. Comparative
3. Parsimonious

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

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

### بحث و نتیجه‌گیری

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

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

<sup>۱</sup>. Kline

گفت معلمان نقش اساسی در زندگی کودکان و نوجوانان دارند و تعامل قوی و حمایت کننده بین معلمان و دانش‌آموزان پایه‌ای برای رشد سالم تمامی دانش‌آموزان در مدرسه است. تعامل معلم-دانش‌آموز اساس انطباق موفقیت‌آمیز با محیط اجتماعی و تحصیلی و یکی از عوامل مهم تسهیل کننده در مورد دشواری‌ها و موانع تحصیلی است. در واقع دانش‌آموزانی که تعامل خوب و سازنده‌ای با معلم خود دارند، در هنگام رویارویی با مشکلات، توانایی بیشتری برای حل کردن و تحمل مشکلات دارند که این امر موجب افزایش امید، انگیزش درونی، اعتماد به نفس، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی آنان می‌شود.

همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش، امید تحصیلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بیان‌فر (۱۳۹۷)؛ صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) و رامل و کونسین (۲۰۱۸) همسو است. صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین امید و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان امیدوار سرزندگی تحصیلی بیشتری دارند. همچنین نتایج پژوهش رامل و کونسین (۲۰۱۸) نشان داد که افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر، انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و خودکارآمدی و امید تحصیلی بالاتری را احساس می‌کنند. بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که امید به دنبال تحقق این هدف است که به دانش‌آموزان کمک کند تا هدف‌های روشنی را مشخص، طبقه‌بندی و مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف‌ها ایجاد کند و آن‌ها را برمی‌انگیزد تا هدف‌ها را تعقیب کرده و موانع را به عنوان چالش‌هایی برای غلبه بر آن‌ها چارچوب بندی کنند. دانش‌آموزان امیدوار برای رسیدن به هدف به عنوان یک کارگذار از گذرگاه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند و به نظر می‌رسد بیشتر بر مسائل متمرکز هستند و مقابله اجتنابی کمتری نسبت به افراد ناامید دارند. در واقع دانش‌آموزان امیدوار، محرک‌های قوی‌تر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود دارند و همین داشتن هدف در زندگی، باور به تحقق آن و تلاش برای رسیدن هدف، موجب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

از سوی دیگر نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۷)؛ صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) و یون و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رشد خودکارآمدی باعث کاهش هیجانات



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

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



همچنین نتایج پژوهش نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز به صورت مستقیم با خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های میرهاشمی روته و شکری (۱۳۹۷)؛ روردا و همکاران (۲۰۱۹) و اسکالز و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. میرهاشمی روته و شکری (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین باورهای خودکارآمدی و تعامل معلم دانش‌آموز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش اسکالز و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که دانش‌آموزان دارای تعامل مثبت و سازنده با معلمان، علایق تحصیلی، درگیری تحصیلی، موفقیت، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی بالاتری نسبت به سایر دانش‌آموزان دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت در محیط‌های آموزشی و تحصیلی که دانش‌آموز احساس استقلال و تعلق کند بسیار برانگیخته می‌شود و احساس کارآیی و موثر بودن دارد، اما زمانی که جو محیط کنترلی باشد و فرد احساس نکند که با دیگران در ارتباط است، خودکارآمدی وی کاهش می‌یابد، در انجام کارها درگیر نمی‌شود و دارای انگیزش نیست. اثربخشی تدریس بیش از آنکه ناشی از روش‌شناختی تدریس باشد، تحت تأثیر ارتباطات مثبت معلم-دانش‌آموز است و ارتباط قوی و حمایت‌کننده بین معلم و دانش‌آموز پایه‌ای برای رشد سالم تمامی دانش‌آموزان در مدرسه است. به بیان دیگر، با حمایت معلم از دانش‌آموزان، آنان در توانایی خود نسبت به یادگیری دروس، احساس کارآمدی و کفایت می‌کنند و به دروس خود اهمیت داده و آن را در زندگی خود کارساز می‌بینند.

از جمله یافته‌های مهم پژوهش آن بود که متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی در روابط بین تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش میاجی دارند. نتایج برخی از مطالعات (لاری و همکاران، ۱۳۹۸؛ اسکالز و همکاران، ۲۰۱۹؛ روردا و همکاران، ۲۰۱۹) وجود رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز با خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی را از یکسو و وجود رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی با سرزندگی تحصیلی (صدوقی و حسامپور، ۱۳۹۸؛ یون و همکاران، ۲۰۱۸؛ رامل و کوسنین، ۲۰۱۸) را از سوی دیگر مورد تأیید قرار داده‌اند؛ بنابراین فرض نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی در میان تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی که مهمترین یافته پژوهش حاضر است، به نوعی با سوابق تحقیق حاضر مطابقت دارد. در مجموع می‌توان گفت که در این پژوهش، مدلی برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی



ارائه شد که نتایج شاخص‌های برازندگی برای این مدل نشان داد که مدل ارائه شده با داده‌های پژوهش برازش متناسبی دارد. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با بهبود و توسعه تعامل معلم-دانش-آموز، میزان خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان افزایش پیدا می‌کند و همه این عوامل در کنار هم موجب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند.

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

## تشکر و قدردانی

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

## فهرست منابع

- Alghamdia, A., Karpinski, A. C., Lepp, A. & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222.
- Ashrafzade, T., Issazadegan, A. & Michaeli Manee, F. (2018). The Mediating role of study skills in the effect of academic self-efficacy, epistemological beliefs and academic anxiety on academic performance of middle school students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(4), 103-113. doi:10.30486/jsrp.2018.545642. (Text in Persian).
- Bakhshi, N. & Fouladchang, M. (2018). Relationship between school climate and academic resilience: The mediating role of academic vitality. *Journal of Educational Psychology Studies*, 30, 51-80. (Text in Persian).
- Barani, H., Rahpeima, S. & Khormaei, F. (2019). Relationship between academic hope and academic avoidance: The mediating role of academic self-regulation. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(59), 323-335. (Text in Persian).
- Bayrami, M., Hashemi, T., Fathi Azar, E. & Ala'I, P. (2012). The impact of teacher-student relationship on traditional and cyber bullying among female students of middle schools. *Educational Psychology*, 8(26), 151-176. (Text in Persian).
- Bianfar, F. (2018). The effectiveness of group hope therapy based on Snyder approach on academic self-beliefs, academic vitality and psychological well-being of students. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 12(3), 31-51. (Text in Persian).
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Routledge.
- Chen, J., Huebner, E. S. & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 110-120.
- Crouch, J. L., Jamil, F., Pianta, R. C., Rudasill, K. M. & De Coster, J. (2018). Observed quality and consistency of fifth graders' teacher student interactions: Associations with feelings, engagement and performance in school. *SAGE Open-Research Paper*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244018794774>.
- Dehghani, Y., Hekmatian, S. & pasalari, M. (2018). Comparison of academic hope, academic buoyancy and academic engagement in students with and without learning disorder. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(31), 215-236. doi: 10.22054/jpe.2019.35387.1845. (Text in Persian).
- Esmailzade Ashini, M., Garavand, Y., Mansouri keryani, R. & Hajiyakhchali, A. (2020). Comparison of the causal relationship between academic buoyancy and academic engagement with the role of mediator self-efficacy in second grade students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(4), 251-282. doi:10.22051/jontoe.2020.23744.2473. (Text in Persian).
- Friesen, H. H. (2019). The role of mentoring on Hispanic graduate students' sense of belonging and academic self-efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1-13.

- Gefen, D., Straub, D. & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 7, 1-78.
- Gholamipour, M., Towhidi, A. & Askarizade, G. (2018). Academic hopefulness, academic achievement and academic motivation with the mediation role of academic optimism among married female students. *Quarterly journal of Training in Police Science*, 6(21), 145-172. (Text in Persian).
- Golestaneh, S. M. & Behzadi, A. (2019). Effectiveness of positive psychology intervention training on increasing well-being, academic buoyancy and academic achievement in female students. *Quarterly of Applied Psychology*, 13(2), 187-208. (Text in Persian).
- Hajiyakhchali, A., Morovati, Z. & Fathi, F. (2014). The relationship between personality characteristics, beliefs about intelligence and achievement goals with academic self-efficacy of female high school students. *Journal of Personality & Individual Differences*, 3(4), 75-93. (Text in Persian).
- Hansen, M. J., Trujillo, D. J., Boland, D. L. & Mac Kinnon, J. L. (2014). Overcoming obstacles and academic hope: An examination of factors promoting effective academic success strategies. *Journal of College Student Retention*, 16(1) 49-71.
- Hirvonena, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonena, T. & Kiurua, K. (2019). School-related stress among sixth-grade students Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108.
- Homan, H. A. (2008). *Structural Equation Modeling with Lisrel Application*. Tehran: Samt Publishing. (Text in Persian).
- Hosseinchari, M., Ghezhebigloo, F. & Jowkar, B. (2019). Mediation role of goal orientation in the relationship between teacher-student interaction and self-efficacy with academic buoyancy. *Educational Psychology*, 15(52), 45-85. (Text in Persian).
- Hosseinchari, M. & Dehganizade, M. H. (2010). Academic buoyancy and perception of family communication patterns: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and learning studies*, 4(2), 22-47. (Text in Persian).
- Javadi-Elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A. & Dortaj, F. (2018). Causal modeling of students' academic engagement based on self-efficacy and help-seeking with the mediation of academic buoyancy. *Journal of Researches Behavior Science*, 16(2), 162-167. (Text in Persian).
- Kabini Moghadam, S., Entesare Foumani, GH., Hejazi, M. & Asadzadeh, H. (2019). The effectiveness of instruction of self-regulated learning strategies to increase educational buoyancy and educational conscience of procrastinating students. *Educational Psychology*, 4(50), 171-193. (Text in Persian).
- Kamari, S., Fouladchang, M., Khormae, F., Shekhaleslami, R. & Jokar, B. (2018). A causal explanation of academic engagement based on social cognition: The mediating role of academic and social positive emotions. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 14(55), 269-284. (Text in Persian).
- Khormae, F. & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the academic hope scale. *Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15-37. (Text in Persian).



- Kiani, A. & Karimianpour, GH. (2019). The role of quality of life in school and self-regulation in predicting students' academic vivacity. *Journal of school psychology*, 8(1), 173-191. (Text in Persian).
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation. Modeling.* (3rd).
- Lan, X. & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences*, 69, 129-137.
- Lari, N., Hejazi, E., Ejei, J. & Jokar, B. (2019). Teachers' perception of the factors influential on teacher-student relationship: A phenomenological analysis. *Quarterly journal of Educational Innovations*, 70(18), 53-80. (Text in Persian).
- Mansoori Nezhad, R., Behroozy, N. & Shehni Yeylagh, M. (2015). The relationship between personality characteristics with teacher-student relationship quality in students of high school. *Applied Research in Educational Psychology*, 2(2), 80-89. (Text in Persian).
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students every day academic resilience. *Journal of school psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 1-12.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 7(3), 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdu, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Mirhashemi Rooteh, Z. & Shokri, O. (2018). The relationship between perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher-student behavior: The mediating role of teacher's emotions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6(3), 37-52. (Text in Persian).
- Murray, C. H. & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher student relationships: Factor structure, reliability and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Murray, C. H. & Zvoch, K. (2011). Teacher student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions and socio emotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41- 54.
- Olivier, E., Azarnia, P., Morin, A. J. S., Houle, S. A., Dube, C., Tracey, D. & Maiano, C. (2020). The moderating role of teacher student relationships on the association between peer victimization and depression in students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 98, 103-115.

- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *International Journal of Heckhausen (Ed.), Motivational Psychology of Human Development*, 143-163.
- Rameli, M. R. M. & Kosnin, A. M. (2018). Framework of school student's academic buoyancy in mathematics: The roles of achievement goals orientations and self-regulation. *Advanced science letters*. V 24. Issue 1. P 523-555. DOI: 10.1166/as1.2018.12068.
- Ranjbar, M., Mohammadalizadeh, P., Sadeghimahalli, F., RazaviPoor, M., Yaserifar, A. & Amuei, F. (2019). Educational vitality and self-efficacy prediction based on self-directed learning of students at Mazandaran University of medical sciences. *Educational Development of Judishapur*, 10(3), 153-163. doi:10.22118/edc.2019.93661. (Text in Persian).
- Raof, K., Khademi, M. & Naghsh, Z. (2019). Relationship between perfectionism and academic procrastination: the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 207-236. doi:10.22051/jontoe.2017.14118.1684. (Text in Persian).
- Roorda, D. L., Jorgensen, T. D. & Koomen, H. M. Y. (2019). Different teachers, different relationships? Student teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75, 110-122.
- Sadoughi, M. & Hesampour, F. (2019). The mediating role of happiness in the relation between hope and academic self-efficacy with academic buoyancy among students. *Journal of Rooyeshe-Ravanshenasi*, 8(9), 21-30. (Text in Persian).
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. (2019). Academic year changes in student teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *Journal of Early Adolescence*, 1-38.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Shahbaziyan Khonig, A., Samimi, Z. & Habibi Kaleybar, R. (2018). Discrimination of students with high and low academic vitality based on academic optimism and goal orientation. *New Thoughts on Education*, 14(1), 247-268. (Text in Persian).
- Shen, C. X. (2018). Does school-related internet information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.
- Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2002). *Hope theory*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Yun, S., Hiver, P. & Al-Hoorie, A. H. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 805-830. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000037>.
- Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E., Efron, D. & Sciberras, E. (2020). Student teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross-sectional community based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 275-284.

