

رابطه شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم

عباس صنوبر^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم انجام شد. این پژوهش مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان پسر پایه دهم شهرستان شوش در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از میان آنها ۱۷۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با کمک پرسشنامه‌های شادکامی (آرگایل و لو، ۱۹۹۰)، تاب‌آوری (کونور و دیویدسون، ۲۰۰۳)، خودکارآمدی تحصیلی (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹) و سازگاری تحصیلی (بکر و سیریک، ۱۹۸۴) جمع‌آوری شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان استفاده شد. یافته‌ها نشان داد خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار داشتند. همچنین خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی و تاب‌آوری به‌طورمعناداری توانستند ۱۸/۹ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر را پیش‌بینی کنند که در این پیش‌بینی سهم خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از سایر متغیرها بود ($p < 0/05$). نتایج حاکی از اهمیت شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر می‌باشد. بنابراین مشاوران و روانشناسان برای افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی و تاب‌آوری آنان را از طریق کارگاه‌های آموزشی افزایش دهند.

واژه‌های کلیدی: شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی، سازگاری تحصیلی، دانش‌آموزان پسر

هنگامی که دانش‌آموزان از دوره اول متوسطه وارد دوره دوم متوسطه می‌شوند دچار مشکلاتی در زمینه سازگاری^۱ می‌شوند که این میزان در دانش‌آموزان پایه دهم در مقایسه با پایه‌های بالاتر بیشتر است (اسفندیاری، ۱۳۹۵). سازگاری به معنای توانایی فرد برای تطابق با محیط اطراف تعریف می‌شود و دارای ابعاد مختلفی از جمله اجتماعی، خانوادگی، عاطفی، بهداشتی، تحصیلی و غیره می‌باشد (باچم و کاسی،^۲ ۲۰۱۸). سازگاری تحصیلی^۳ به عنوان یکی از ابعاد سازگاری روانی - اجتماعی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گرفته و به معنای مجموعه واکنش‌هایی است که به وسیله آن فرد آماده می‌شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت‌هایی که آن محیط از وی می‌خواهد را ارائه نماید (بیکر،^۴ ۲۰۱۴). همچنین سازگاری تحصیلی به معنای توانمندی افراد در انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی و نقش‌هایی است که محیط آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی روبروی آنها قرار می‌دهد (پتیوس،^۵ ۲۰۰۶). افرادی که در سازگاری تحصیلی با مشکل مواجه هستند به احتمال زیاد در سایر ابعاد سازگاری و حتی سایر ابعاد زندگی با مشکل مواجه می‌باشند (مک‌برین، دولی و بیرمن،^۶ ۲۰۱۷).

عوامل بسیاری با سازگاری تحصیلی رابطه دارند که یکی از آنها شادکامی^۷ می‌باشد (لالفاکزوالی،^۸ ۲۰۱۶). شادکامی یکی از مفاهیم اساسی در روانشناسی مثبت‌نگر است که خود یکی از شاخه‌های نوین روانشناسی می‌باشد. روانشناسی مثبت‌نگر افق تازه‌ای را روی روانشناسان و پژوهشگران گشوده و در این شاخه از روانشناسی به جای تاکید بر شناسایی و مطالعه کمبودهای روانی و کاستی‌های رفتاری و ترمیم یا درمان آنها، به شناخت و ارتقاء وجوه مثبت و نقاط قوت انسان تاکید می‌شود (یوسفی لویه، صالحی، نفیسی و رئیس،^۹ ۱۳۸۹). شادکامی درجه و میزانی احساسی است که فرد با آن کیفیت کلی زندگی خود را به عنوان یک زندگی کاملاً مطلوب مورد قضاوت قرار می‌دهد. شادکامی مولد انرژی، شور و نشاط است و هم‌چون سپری انسان را در برابر فشارهای روانی محافظت می‌کند (چو و وانگ،^۹ ۲۰۱۶). شادکامی نتیجه قضاوت و داوری انسان درباره چگونگی گذراندن زندگی است. بنابراین شادکامی به نگرش و ادراک شخصی مبتنی است و به حالتی مطبوع و دلپذیر دلالت دارد که از تجربه‌های مثبت ناشی می‌شود (لان،^{۱۰} ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین شادکامی و سازگاری تحصیلی می‌باشد. برای مثال لالفاکزوالی (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که بین شادکامی با سازگاری رابطه مثبت و معنادار وجود داشت.

1 .Adjustment

2 . Bachem & Casey

3 . Academic Adjustment

4 . Becker

5 . Pettus

6 . McBrien, Dooley & Birman

7 .Happiness

8 .Lalfakzuali

9 . Chou & Wang

1 . Lane

همچنین سید جودت و زربخش^۱ (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که شادکامی و سازگاری با دانشگاه رابطه معنادار مثبت داشتند. در پژوهشی دیگر نامی (۱۳۹۴) گزارش کرد که بین شادکامی و سازگاری اجتماعی دختران سوم راهنمایی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت.

یکی دیگر از عوامل مرتبط با سازگاری تحصیلی، تاب‌آوری^۲ می‌باشد (لیران و میلر^۳، ۲۰۱۷). تاب‌آوری یکی دیگر از مفاهیم اساسی در روانشناسی مثبت‌نگر است که نقش مهمی در ارتقاء سلامت دارد (اکبری بورنگ، دلاکه، صابری و یاسبلاخی، ۱۳۹۵). تاب‌آوری فرایند توانایی یا پیامد سازگاری موفق با شرایط تهدیدکننده است و نقش مهمی در مقابله با تنش‌های زندگی دارد (ثرون و ثرون^۴، ۲۰۱۴). تاب‌آوری به‌عنوان توانایی مقاومت در برابر استرس و بازگشت به تعادل طبیعی پس از تجربه عوامل استرس‌زا تعریف می‌شود (والترز^۵، ۲۰۱۵). تاب‌آوری نقش مهمی در بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر دارد. در نتیجه سازگاری مثبت و موفق را در زندگی فراهم می‌کند. همچنین سازگاری مثبت در زندگی می‌تواند هم پیامد تاب‌آوری باشد و هم به‌عنوان پیشاینده، سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود (گریکا، لیا، جورمان، آئوسلاندر و شورت^۶، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین تاب‌آوری و سازگاری تحصیلی می‌باشد. برای مثال لیران و میلر (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تاب‌آوری با سازگاری تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین ابراهیمی (۱۳۹۰) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که با افزایش تاب‌آوری میزان سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان پسر بهبود می‌یابد.

یکی دیگر از عوامل مرتبط با سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی^۷ می‌باشد (لیران و میلر، ۲۰۱۷). خودکارآمدی نوعی پیش‌بینی موفقیت بر اساس توانایی فعلی و به‌معنای باورهای افراد در مورد قابلیت‌های خود در یادگیری و انجام یک رفتار در سطحی معین می‌باشد (رامداز و زیمرمن^۸، ۲۰۰۸). خودکارآمدی در تعامل با افکار، احساسات و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد و بر آنها تاثیر می‌گذارد. افرادی دارای خودکارآمدی بالاتر در انجام تکالیف از خود کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و معمولاً عملکرد بهترین دارند (چیو و تسای^۹، ۲۰۱۴). خودکارآمدی تحصیلی به‌معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است (لیننبرینک و پتتریچ^{۱۰}، ۲۰۰۳). چهار عامل موثر در خودکارآمدی تحصیلی شامل اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس،

1 .Seyed Joodat & Zarbakhsh

2 .Resilience

3 .Liran & Miller

4 .Theron & Theron

5 .Walters

6 .Greca, Lai, Joormann, Auslander & Short

7 .Academic Self-efficacy

8 .Ramdass & Zimmerman

9 .Chiu & Tsai

1 .Linnebrink & Pintrich 0

اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در نظام آموزشی و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و نظام آموزشی می‌باشند (ازر و اکگان، ۲۰۱۵). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا از فرایندهای فکری سطح بالاتر از قبیل تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب برای حل مسائل تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در تکالیف چالش‌انگیز موفق تصور می‌کنند، در حالی که افراد با خودکارآمدی تحصیلی پایین از فرایندهای فکری سطح پایین‌تر از قبیل دانش، بازشناسی، بازخوانی و به‌یادآوردن برای حل مسائل تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در تکالیف چالش‌انگیز ضعیف یا ناموفق تصور می‌کنند (بندورا، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی می‌باشد. برای مثال لیران و میلر (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین سپهوندی و منصور (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار داشتند. در پژوهشی دیگر محمدزاده، هواسی و کاظمی (۱۳۹۵) گزارش کردند که باورهای خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار مثبت داشت.

انتقال و جابجایی دانش‌آموزان از یک مدرسه به مدرسه دیگر معمولاً با مشکلات سازگاری و به‌ویژه سازگاری تحصیلی همراه است (اسفندیاری، ۱۳۹۵). میزان مشکلات سازگاری برای دانش‌آموزان پسر پایه دهم در مقایسه با سایر دانش‌آموزان بیشتر است. دلیل این امر آن است که این دانش‌آموزان هم باید خود را با محیط مدرسه جدید، دانش‌آموزان و معلمان آنها سازگار کنند و هم باید خود را با رشته تحصیلی سازگار کنند. چون در پایه دهم رشته‌های تحصیلی افراد مشخص می‌شود. همچنین بررسی پیشینه پژوهش نشان داد که پژوهش‌های اندکی به بررسی سازگاری تحصیلی پرداختند و اکثر پژوهش‌ها سازگاری را به‌صورت کلی بررسی کردند. علاوه بر آن یکی از نارسائی‌های پژوهش‌های قبلی عدم توجه به نقش همزمان شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی می‌باشد. در نتیجه با توجه به اهمیت سازگاری تحصیلی در موفقیت تحصیلی به‌ویژه برای دانش‌آموزان پسر پایه دهم که تازه مسیر تحصیلی مجزایی برای خود انتخاب کردند و با توجه به نقش عوامل شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی در سازگاری تحصیلی، هدف این پژوهش بررسی رابطه شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر بود.

روش‌شناسی

این پژوهش مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان پسر پایه دهم شهرستان شوش در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از میان آنها ۱۷۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در این روش ابتدا شهرستان شوش به پنج بخش تقسیم و سه بخش آن به روش تصادفی انتخاب و سپس تعدادی از مدارس مربوط به سه بخش انتخاب شده به روش تصادفی انتخاب و در نهایت همه دانش‌آموزان آن کلاس پس از بررسی ملاک‌های ورود و خروج به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل عدم مردودی در دوران تحصیل و عدم مصرف داروهای روانپزشکی، عدم انتقال از یک استان دیگر و عدم وقوع رخداد تنش‌زا مانند طلاق والدین و مرگ عزیزان در شش ماه گذشته و معیارهای خروج از مطالعه شامل عدم امضای رضایت‌نامه شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت ناقص بود. نحوه اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از هماهنگی با مدیر آموزش و پرورش شهرستان شوش و بیان هدف و اهمیت پژوهش از وی اجازه پژوهش و معرفی‌نامه همکاری با پژوهشگر دریافت شد و سپس به مدارس مراجعه و پرسشنامه‌ها توسط دانش‌آموزان نمونه‌گیری شده تکمیل شدند. لازم به ذکر است که برای مدیران مدارس و دانش‌آموزان هدف و اهمیت پژوهش، اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و انجام تحلیل به صورت کلی بیان شد.

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها به شرح زیر بودند:

پرسشنامه شادکامی^۱: این پرسشنامه توسط آرگایل و لوآدر سال ۱۹۹۰ ساخته شد. این ابزار دارای ۲۹ گویه است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات هر بعد بین ۲۹ تا ۱۴۵ است و نمره بالاتر به معنای شادکامی بیشتر می‌باشد. آنان روایی صوری و روایی همگرا ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش کردند. علی‌پور و نوربالا (۱۳۷۸) ابزار را ترجمه و هنجاریابی کردند که نتایج پژوهش آنان نشان داد روایی صوری ابزار تایید و پایایی آن با روش دونیمه‌کردن ۰/۹۲ می‌باشد. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد.

پرسشنامه تاب‌آوری^۲: این پرسشنامه توسط کونور و دیویدسون^۳ در سال ۲۰۰۳ ساخته شد. این ابزار دارای ۲۵ گویه است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۰=کاملاً نادرست تا ۴=کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۰ تا ۱۰۰ است و نمره بالاتر به معنای تاب‌آوری بیشتر می‌باشد. آنان روایی محتوایی و سازه ابزار را تایید و پایایی آن

1 .Happiness Questionnaire
2 .Argyle & Lu
3 .Resilience Questionnaire
4 . Connor & Davidson

را با روش آلفای کرونباخ $0/89$ گزارش کردند. همچنین جوکار (۱۳۸۷) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ $0/87$ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ $0/85$ محاسبه شد. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱ این پرسشنامه توسط جینکز و مورگان^۲ در سال ۱۹۹۹ ساخته شد. این ابزار دارای ۳۰ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۴=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ است و نمره بالاتر به معنای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر می‌باشد. آنان روایی سازه ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ $0/82$ گزارش کردند. همچنین حاتم‌زاده عربی، ایزدی و هاشمی (۱۳۹۴) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ $0/75$ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ $0/81$ محاسبه شد.

پرسشنامه سازگاری تحصیلی^۳ این پرسشنامه توسط بکر و سیریک^۴ در سال ۱۹۸۴ ساخته شد. این ابزار دارای ۲۴ گویه است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱=اصلاً درست نیست تا ۵=کاملاً درست است) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۲۴ تا ۱۲۰ است و نمره بالاتر به معنای سازگاری تحصیلی بیشتر می‌باشد. آنان روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی تاییدی، تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ در پژوهش‌های بیشتر از $0/80$ گزارش کردند. همچنین نصیری، میکائیلی منیع و عیسی‌زادگان (۱۳۹۶) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ $0/85$ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ $0/83$ محاسبه شد.

داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی به کمک نرم‌افزار SPSS-23 در سطح معناداری $p < 0/05$ تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی برای توصیف متغیرها و در سطح استنباطی از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای آزمون فرض‌های آماری استفاده شد.

یافته‌ها

در این پژوهش ۱۷۰ دانش‌آموز پسر پایه دهم دبیرستان شرکت داشتند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار متغیرهای شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم گزارش شده است.

1. Academic Self-efficacy Questionnaire
2. Jinks & Morgan
3. Academic Adjustment Questionnaire
4. Baker & Siryk

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	کمترین مقدار	بیشترین مقدار
شادکامی	۸۲/۳۶۱	۱۷/۲۵۹	۳۴	۱۳۷
تاب‌آوری	۵۵/۲۳۰	۱۱/۴۸۱	۹	۹۴
خودکارآمدی تحصیلی	۶۳/۸۷۴	۱۰/۶۴۵	۳۶	۱۱۶
سازگاری تحصیلی	۴۹/۳۱۷	۹/۶۶۴	۲۷	۱۰۵

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار متغیرهای شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم قابل مشاهده است. پیش از تحلیل داده‌ها با روش رگرسیون چندگانه پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هیچ یک از متغیرها معنادار نبود، لذا فرض نرمال بودن تایید شد. مقدار عامل تورم واریانس^۱ برای متغیرهای پیش‌بین در دامنه ۱/۱۲۹ تا ۱/۶۸۰ بود که از ۱۰ فاصله زیادی داشت، بنابراین فرض هم‌خطی چندگانه رد شد. علاوه بر آن مقدار دوربین-واتسون^۲ برابر ۱/۸۸۵ بود که از ۰ و ۴ فاصله زیادی داشت، بنابراین فرض همبستگی پسماندها نیز رد شد. بنابراین پیش‌فرض‌های استفاده از رگرسیون چندگانه وجود دارد. در جدول ۲ نتایج ماتریس همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم گزارش شده است.

جدول ۲. نتایج ماتریس همبستگی برای بررسی رابطه شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان

پسر پایه دهم				
متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴
۱. شادکامی				
۲. تاب‌آوری	۰/۱۷۶*			
۳. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۱۴	۰/۲۶۰***		
۴. سازگاری تحصیلی	۰/۲۸۴**	۰/۱۹۵*	۰/۳۲۷**	

*p ۰/۰۵, **p ۰/۰۱

طبق نتایج جدول ۲، خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/327$)، شادکامی ($r=0/284$) و تاب‌آوری ($r=0/195$) با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم رابطه مثبت و معنادار داشتند ($p<0/05$). به عبارت دیگر با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی و تاب‌آوری میزان سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم افزایش و بالعکس با کاهش آنها میزان سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم کاهش می‌یابد. رابطه

1 . Variance Inflation Factor
2 . Durbin-Watson

رابطه شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم

سایر متغیرها در جدول ۲ قابل مشاهده است. در جدول ۳ نتایج رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم بر اساس شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم بر اساس شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی

متغیرهای پژوهش	R	R ²	تغییر F	df	Sig	β	Sig
خودکارآمدی تحصیلی				۳		۰/۲۹۴	۰/۰۰۱
شادکامی	۰/۴۳۵	۰/۱۸۹	۱۷/۳۹۱	۱۶۶	۰/۰۰۱	۰/۲۵۶	۰/۰۰۱
تاب‌آوری						۰/۱۱۵	۰/۰۰۵

طبق نتایج جدول ۳، ضریب همبستگی شادکامی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم ۰/۴۳۵ است و این متغیرها به‌طورمعناداری توانستند ۱۸/۹ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم را پیش‌بینی کنند ($R^2=0/189$, $P<0/001$). همچنین با توجه به مقدار بتا به‌ترتیب متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/294$)، شادکامی ($\beta=0/256$) و تاب‌آوری ($\beta=0/115$) اثر مثبت و معناداری در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم داشتند.

بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان پایه دهم وارد دوره دوم متوسطه می‌شوند و بالطبع مدرسه و معلمان آنها تغییر می‌یابد و علاوه بر آن، آنها رشته تحصیلی خود را انتخاب و مسیر تحصیلی جدیدی را آغاز کرده‌اند که این عوامل معمولاً باعث کاهش سازگاری به‌ویژه سازگاری تحصیلی آنان می‌شود. در نتیجه پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم انجام شد.

یافته‌ها نشان داد که شادکامی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت که این یافته با یافته پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود (لالفاکزوئلی، ۲۰۱۶؛ سید جودت و زربخش، ۲۰۱۵ و نامی، ۱۳۹۴). برای مثال لالفاکزوئلی (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که شادکامی با سازگاری رابطه معنادار مثبت داشت. در پژوهشی دیگر نامی (۱۳۹۴) گزارش کرد که شادکامی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار داشت. در تبیین این یافته بر مبنای نظر هیلز و آرگایل (۲۰۰۱) می‌توان گفت که شادکامی نگرش و ادراک شخصی درباره مطبوع و دلپذیر بودن زندگی است. همچنین شادکامی

دارای زمینه‌ای از عواطف مثبت مانند رضایت، خشنودی و لذت است. احساس شادکامی از یک سو باعث دوری از ترس، خصومت و افسردگی و از سوی دیگر باعث مردم‌آمیزی، روابط انسانی به‌ویژه با همسالان، معلمان و خانواده و موفقیت در مسائل تحصیلی می‌شود. بنابراین افراد دارای شادکامی بالاتر از زندگی احساس مطبوع‌تر و دلپذیرتری دارند و در زندگی تحصیلی موفق‌تر هستند که این عوامل باعث افزایش سازگاری تحصیلی آنها می‌شود.

یافته‌ها نشان داد که تاب‌آوری با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت که این یافته با یافته پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود (لیران و میلر، ۲۰۱۷ و ابراهیمی، ۱۳۹۰). برای مثال لیران و میلر (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تاب‌آوری با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر ابراهیمی (۱۳۹۰) گزارش کرد که با افزایش تاب‌آوری میزان سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر بهبود می‌یابد. در تبیین این یافته بر مبنای نظر بهادری خسروشاهی و هاشمی نصرت‌آباد (۱۳۹۰) می‌توان گفت که تاب‌آوری از طریق افزایش سطوح عواطف مثبت باعث تقویت عزت نفس و مقابله موفق با تجربه‌های منفی می‌شود. بر این اساس تاب‌آوری از طریق تقویت عزت نفس به‌عنوان یک مکانیزم واسطه‌ای به انطباق‌پذیری مثبت و بهزیستی منتهی می‌شود و افرادی که از بهزیستی بالاتری برخوردارند توانایی سازگاری آنها با مشکلات بیشتر از کسانی است که از این ویژگی کمتر برخوردارند. همچنین هر چه افراد قدرت بیشتری در تاب‌آوری، مقابله با مشکلات و استرس‌های زندگی داشته باشند، کمتر در معرض آشفتگی‌های روانی و هیجانی قرار می‌گیرند و از سلامت و بهزیستی بالاتری بهره‌مند می‌شوند. علاوه بر آن افراد تاب‌آور به طرز خلاقانه و انعطاف‌پذیری به مسائل و مشکلات از جمله مشکلات تحصیلی می‌نگرند، برای حل آنها طرح و برنامه می‌ریزند و در صورت نیاز نسبت به درخواست کمک از دیگران دریغ نمی‌ورزند و از منابع مناسب و کافی برای مقابله با مشکلات استفاده می‌کنند که این عوامل باعث می‌شوند که با افزایش تاب‌آوری میزان سازگاری (از جمله سازگاری تحصیلی) افزایش یابد.

یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت که این یافته با یافته پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود (لیران و میلر، ۲۰۱۷؛ سپهوندی و منصوری، ۱۳۹۶ و محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۵). برای مثال لیران و میلر (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر محمدزاده و همکاران (۱۳۹۵) گزارش کردند که باورهای خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار مثبت داشت. در تبیین این یافته بر مبنای نظریه بندورا (۲۰۱۰) می‌توان گفت که خودکارآمدی یکی از مهمترین تعیین‌کننده‌های بی‌واسطه انگیزشی در رفتار انسان است و افراد دارای باورهای قوی درباره توانایی خود در مقایسه با افرادی که در مورد توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و در مجموع عملکرد بهتری دارند. همچنین آنان هدف‌ها و تکالیف سطح بالا و چالش‌انگیزی

برای خود انتخاب می‌کنند، به خود بیشتر باور دارند، در یادگیری و یادآوری بهتر عمل می‌کنند و از راهبردهای یادگیری بهتر استفاده می‌کنند. علاوه بر آن، آنان در حل مشکلات و چالش‌های تحصیلی موفق‌تر هستند و معمولاً به صورت تنهایی و با تلاش مضاعف و در صورت لزوم با کمک دیگران بر مشکلات و چالش‌ها فائق می‌آیند که این عوامل باعث می‌شوند با افزایش خودکارآمدی تحصیلی میزان سازگاری تحصیلی افزایش یابد.

علاوه بر آن نتایج نشان داد که شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی توانایی پیش‌بینی معنادار سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر را داشتند. نتایج این پژوهش در زمینه توانمندی شادکامی با نتایج پژوهش‌های (الفاکزوللی، ۲۰۱۶ و نامی، ۱۳۹۴)، در زمینه توانمندی تاب‌آوری با نتایج پژوهش‌های (لیران و میلر، ۲۰۱۷ و ابراهیمی، ۱۳۹۰) و در زمینه توانمندی خودکارآمدی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های (لیران و میلر، ۲۰۱۷ و سپهوندی و منصور، ۱۳۹۶) همسو بود. در تبیین توانمند بودن خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی و تاب‌آوری در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم می‌توان گفت دانش‌آموزانی که توانمندی خود را در یادگیری، حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی بالا ارزیابی می‌کنند (دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا)، دانش‌آموزانی که کیفیت کلی زندگی از جمله زندگی تحصیلی خود را مثبت ارزیابی می‌کنند و در هنگام مطالعه دارای انرژی، شور و نشاط هستند (دانش‌آموزان دارای شادکامی بالا) و یا دانش‌آموزانی که در مواجهه با مشکلات و تنش‌ها از جمله مشکلات و تنش‌های تحصیلی از خود مقاومت نشان می‌دهند و تلاش می‌کنند خود را مجدد به تعادل برسانند (دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری بالا) در زندگی تحصیلی با استرس کمتری مواجه هستند، هنگام مواجهه با چالش‌های تحصیلی به تنهایی و یا با کمک دیگران (همکلاسی‌ها، معلمان و یا اعضای خانواده) بر آنها چیره می‌شوند که این عوامل باعث می‌شوند خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی و تاب‌آوری توانایی پیش‌بینی معنادار سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر را داشته باشند.

به‌طور کلی نتایج نشان داد در یک مدلی که شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم وارد معادله رگرسیون شوند، متغیرهای مذکور توانایی پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر را دارند. در این پیش‌بینی سهم خودکارآمدی تحصیلی از شادکامی و تاب‌آوری بیشتر بود. پس آنچه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم نقش عمده‌ای دارد در درجه اول این است که دانش‌آموزان توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی را چقدر ارزیابی می‌کنند. در نتیجه یافته‌ها حاکی از اهمیت شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر می‌باشد. بنابراین به برنامه‌ریزان و مسئولان توصیه می‌شود با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش‌های مشابه اقدام به طراحی برنامه‌هایی برای بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر به‌خصوص از طریق خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی و

تاب‌آوری کنند. همچنین مشاوران و روانشناسان برای افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر می‌توانند میزان خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی و تاب‌آوری آنان را از طریق کارگاه‌های آموزشی افزایش دهند. مهمترین محدودیت پژوهش استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی برای جمع‌آوری داده‌ها بود. در چنین ابزارهایی ممکن است افراد خویشتن‌نگری کافی نداشته و مسئولانه پاسخ ندهند. هر چند تلاش شد با بیان این نکته که در پرسشنامه‌ها جواب صحیح و غلط وجود ندارد و بهترین پاسخ، پاسخی است که گویای وضعیت واقعی آنها باشد از آثار سوء این محدودیت کاست. محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان پسر پایه دهم شهرستان شوش محدودیت دیگر پژوهش حاضر بود. با توجه به این محدودیت نمی‌توان نتایج را به دانش‌آموزان دختر، دانش‌آموزان سایر پایه‌های تحصیلی و دانش‌آموزان سایر شهرها تعمیم داد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی جهت انجام پژوهش از مصاحبه‌های ساختاریافته و یا نیمه‌ساختاریافته استفاده شود. پیشنهاد دیگر انجام این پژوهش در دانش‌آموزان دختر، دانش‌آموزان سایر پایه‌های تحصیلی و دانش‌آموزان سایر شهرها می‌باشد.



منابع

- ابراهیمی، انسیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه تاب‌آوری و هوش هیجانی با سازگاری (عاطفی، اجتماعی و تحصیلی) در دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- اسفندیاری، شهرام. (۱۳۹۵). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع سوم متوسطه کرمانشاه. پایان‌نامه کارشناسی روانشناسی، دانشگاه رازی.
- اکبری بورنگ، محمد؛ دلاکه، محمدحسن؛ صابری، رضا و یاسبلاخی، بهمن. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه درسی مبتنی بر درمان شناختی رفتاری بر افزایش میزان خودکارآمدی و تاب‌آوری بیماران تحت درمان نگهدارنده متادون. فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد، ۱۰(۲)، ۱۰۳-۱۱۷.
- بهادری خسروشاهی، جعفر و هاشمی نصرت‌آباد، تورج. (۱۳۹۰). رابطه امیدواری و تاب‌آوری با بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان. مجله اندیشه و رفتار، ۶(۲۲)، ۴۱-۵۰.
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۷). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی. مجله روانشناسی معاصر، ۲(۲)، ۳-۱۲.
- حاتم‌زاده عربی، الهام؛ ایزدی، صمد و هاشمی، سهیلا. (۱۳۹۴). مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه و تک زبانه دوره ابتدایی. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۱)، ۶۳-۷۵.
- سپهوندی، محمدعلی و منصور، لیلا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین نگرش مذهبی و خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانشجویان. پژوهشنامه تربیتی، ۵۲، ۱۴۰-۱۲۱.
- علی‌پور، احمد و نوربالا، احمدعلی. (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۷ و ۱۸، ۶۵-۵۵.
- محمدزاده، جهانشا؛ هواسی، زهره و کاظمی، نسا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده و باورهای خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر ایلام. فصلنامه تحقیقات روان‌سنجی کودک و نوجوان، ۳، ۱۲۶-۱۰۸.
- نامی، فهی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک‌های هویتی با شادکامی و سازگاری اجتماعی دختران سوم راهنمایی ناحیه ۴ شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- نصیری، مرضیه؛ میکائیلی منیع، فرزانه و عیسی‌زادگان، علی. (۱۳۹۶). بررسی روابط ساختاری دشواری ادراک‌شده، مقایسه اجتماعی و خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی (مطالعه موردی: دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه). مجله پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، ۵(۱)، ۹-۲۲.

یوسفی لویه، مجید؛ صالحی، مهدیه؛ نفیسی، غلامرضا و رئیس، زهره. (۱۳۸۹). تاثیر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس بر سلامت عمومی و هوش هیجانی دانشجویان. *مجله تحقیقات روانشناختی*، ۸، ۴۷-۶۲.

- Argyle, M., & Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011-1017.
- Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy: In the corsini encyclopedia of psychology* (4th Ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Becker, S. P. (2014). External validity of children's self-reported sleep functioning: associations with academic, social, and behavioral adjustment. *Sleep Medicine*, 15(9), 1094-1100.
- Chiu, Y. L., & Tsai, C. C. (2014). The roles of social factor and internet self-efficacy in nurses' web-based continuing learning. *Nurse Education Today*, 34(3), 446-450.
- Chou, H., & Wang, S. S. (2016). The effects of happiness types and happiness congruity on game app advertising and environments. *Electronic Commerce Research and Applications*, 20, 1-14.
- Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Journal of Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale. *Journal of Clearing House*, 72(4), 224-30.
- Hillis, P., & Argyle, M. (2001). Happiness, introversion-extraversion and happy introverts. *Personality and Individual Differences*, 30, 595-608.
- Greca, A. M. L., Lai, B. S., Joormann, J., Auslander, B. B., & Short, M. A. (2013). Children's risk and resilience following a natural disaster: Genetic vulnerability, posttraumatic stress, and depression. *Journal of Affective Disorders*, 151(3), 860-867.
- Lalfakzuali, C. (2016). Subjective happiness and adjustment among Mizo adolescents. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5(2), 101-105.
- Lane, T. (2017). How does happiness relate to economic behaviour? A review of the literature. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 68, 62-78.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Regarding and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19 (2), 119-137.

- Liran, B. H., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 8, 1-15.
- McBrien, J., Dooley, K., & Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108.
- Ozer, E. A., & Akgun, O. E. (2015). The effects of irrational beliefs on academic motivation and academic self-efficacy of candidate teachers of computer and instructional technologies education department. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 1287-1292.
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Unpublished Ph.D. Thesis, Carolina University.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *Journal of Advance Academic*, 20(1), 18-41.
- Seyed Joodat, A., & Zarbakhsh, M. (2015). Adaptation to college and interpersonal forgiveness and the happiness among the university students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 3(4), 243-250.
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 297-306.
- Walters, P. (2015). The problem of community resilience in two flooded cities: Dhaka 1998 and Brisbane 2011. *Habitat International*, 50, 51-56.

The relationship of happiness, resilience and academic self-efficacy with academic adjustment of tenth grad boy students

Abbas Senobar¹

Abstract

Present research aimed to investigate the relationship of happiness, resilience and academic self-efficacy with academic adjustment of tenth grad boy students. This research was a cross-sectional from type of correlational. Research population were included all tenth grad boy students of Shosh county in 2017-18 academic years that from them 170 people were selected by multistep cluster sampling method. Data collected by the questionnaires of happiness (Argyle & Lu, 1990), resilience (Connor & Davidson, 2003), academic self-efficacy (Jinks & Morgan, 1999) and academic adjustment (Baker & Siryk, 1984). To analyzed data used the methods of Pearson correlation and multiple regression with enter model. The findings showed academic self-efficacy ($r=0/327$), happiness ($r=0/284$) and resilience ($r=0/195$) had a positive and significant relationship with academic adjustment of boy students. Also, academic self-efficacy, happiness and resilience significantly could predict 18/9 percent of variance of academic adjustment of boy students that in this prediction the share of academic self-efficacy was higher than other variables ($P<0/05$). The results indicated the importance of happiness, resilience and academic self-efficacy in predicting the academic adjustment of boy students. Therefore, counselor and psychologists to increase the academic adjustment of boy students can increase their self-efficacy, happiness and resilience through the workshop.

Keywords: happiness, resilience, academic self-efficacy, academic adjustment, boy students

1 .MA of Educational Psychology, Department of Psychology, Qom University, Qom, Iran (Corresponding Author) Email: Senobar.abas@yahoo.com