

## Research Article

# The Effect of Perceived Parental Relationships, Teacher-Student Relationship and Personal Best Goals on Academic Buoyancy

E. Hejazi<sup>1</sup> & F. Abbasi<sup>2\*</sup>

1. Associate Professor, Department of Educational Psychology and counseling, Faculty of Psychology and educational sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

2. PhD Candidate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and educational sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: abbasi.fahimeh@ut.ac.ir

## Abstract

**Aim:** This study aimed to investigate the effect of perceived parental relationships, teacher-student relationship and personal best goals on academic buoyancy. **Method:** Therefore, 600 secondary high school girl students completed personal best goals questionnaire of Martin (2006), academic buoyancy questionnaire of Dehganizadeh and Hoseinchari (2012), perceived parental relationship questionnaire of Gronik et al. (1997) and Teacher as Social Context Questionnaire (TASCQ) of Belmont, et al. (1992). Multilevel Structural Equation Modeling (MSEM) was used for analyzing data. **Results:** In between group level perceived parental relationship and teacher-student relationship positively predict students' personal best goals, which in turn the best personal goals positively related to students' academic buoyancy. Also, there was a significant indirect inter-cluster effect of perceived parental relationship and perceived teacher-student relationship. The direct inter-classroom perception of parental relationships on academic buoyancy was significant, but this effect was insignificant for perceived teacher-student relationship, suggesting that students' personal best goals completely mediate relationship between inter-classroom perceptions of teacher-student relationships and academic buoyancy. 27.19% of variance in academic buoyancy at student level was explained by individual level variable and 78.67% of variance in academic buoyancy at class level was explained by contextual variable. **Conclusion:** Guiding students towards personal best goals orientation by teachers and creating a supportive atmosphere in the family by parents can improve students' academic buoyancy.

**Key words:** *Perceived Parental Relationships, Teacher-Student Relationship, Personal Best Goals, Academic Buoyancy*

**Citation:** Hejazi, E., & Abbasi, F. (2021). The Effect of Perceived Parental Relationships, Teacher-Student Relationship and Personal Best Goals on Academic Buoyancy. *Quarterly of Applied Psychology, 15*(2):170-205.

## اثر ادراک از روابط والدینی، رابطه معلم- دانش‌آموز و بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی

الهه حجازی<sup>۱</sup> و فهیمه عباسی<sup>۲\*</sup>

۱. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.  
۲. دانشجوی دکترا روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: abbasi.fahimeh@ut.ac.ir

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف آزمون اثر ادراک از روابط والدینی، ادراک از رابطه معلم-دانش‌آموز و بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی صورت گرفت. **روش:** ۶۰۰ دانش‌آموز دوره متوسطه پرسشنامه‌های بهترین اهداف شخصی مارتین (۲۰۰۶)، سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، ادراک از روابط والدینی گرونیگ و همکاران (۱۹۹۷) و پرسشنامه معلم به عنوان بافت اجتماعی بیلمنت و همکاران (۱۹۹۲) را پاسخ دادند. جهت تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری چندسطحی (MSEM) استفاده شد. یافته‌ها: در سطح بین‌گروهی ادراک از روابط والدینی و ادراک از رابطه معلم-دانش‌آموز به طور مثبت قادر به پیش‌بینی بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان بودند که به نوبه خود بهترین اهداف شخصی به طور مثبت به سرزندگی تحصیلی مرتبط بود. هم‌چنین اثر غیرمستقیم بین‌خوشه‌ای ادراک از روابط والدینی و ادراک از رابطه معلم-دانش‌آموز معنادار بدست آمد. اثر مستقیم بین کلاسی ادراک از روابط والدین بر سرزندگی تحصیلی معنادار ولی این اثر برای ادراک از رابطه معلم-دانش‌آموز غیرمعنادار بدست آمد و حاکی از آن است که بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان به طور کامل رابطه بین کلاسی ادراک از رابطه معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. ۲۷/۱۹ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی در سطح دانش‌آموز توسط متغیر سطح فردی و ۷۸/۶۷ درصد از واریانس آن در سطح کلاس توسط متغیر بافتی تبیین شد. نتیجه‌گیری: هدایت دانش‌آموزان به سوی جهت‌گیری هدفی بهترین اهداف شخصی توسط معلمان و ایجاد جو حمایتی در خانواده توسط والدین می‌تواند سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا بخشد.

**کلید واژه‌ها:** ادراک از روابط والدینی، ادراک از رابطه معلم-دانش‌آموز، بهترین اهداف شخصی، سرزندگی تحصیلی

استناد به این مقاله: حجازی، الهه، و عباسی، فهیمه. (۱۴۰۰). اثر ادراک از روابط والدینی، رابطه معلم-دانش‌آموز و بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی. فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی کاربردی، ۱۵ (۲ پیاپی ۵۸): ۲۰۵-۱۷۹.

## مقدمه

چالش‌ها، موانع و شکست‌های تحصیلی بخشی از واقعیت‌های زندگی روزمره دانش‌آموزان را در مدرسه تشکیل می‌دهد. باور دانش‌آموزان به اینکه آن‌ها می‌توانند به‌طور سازگارانه با فشارها، چالش‌ها و موانع تحصیلی مواجه شوند، توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) با عنوان سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup> مفهوم‌سازی شده است. پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس-اسبورن (۲۰۱۲) سرزندگی تحصیلی را پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع معمول و روزمره که در جایگاه‌های آموزشی تجربه می‌شود، تعریف کرده‌اند. سرزندگی تحصیلی، به عنوان یکی از سازه‌های کلیدی روان‌شناسی مثبت<sup>۲</sup>، از جمله شاخص‌های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است (فریلیچ و شیچتمن، ۲۰۱۰) که توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی (مارتین، ۲۰۱۴؛ پاتوین و دالی، ۲۰۱۳؛ فولادی، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۷)، خودکارآمدی تحصیلی (ساریکام، ۲۰۱۵؛ فولادی و همکاران، ۱۳۹۷؛ مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۴؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱)، اشتیاق تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، عزت نفس بالا (مارتین و مارش، ۲۰۰۶) و هم‌چنین غیبت تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸)، فرسودگی مدرسه (ساریکام، ۲۰۱۵) و اضطراب امتحان (پوتوین، کونورس، سیمس و دوگلاس-اسبورن، ۲۰۱۲) پایین را دارد. با توجه به اهمیت این سازه روانشناختی، شناسایی پیشایندهای آن مورد توجه بوده و پژوهش‌های مختلفی (ویمن، ۲۰۰۲؛ فین و راک، ۱۹۹۷؛ مک‌میلان و رید، ۱۹۹۴؛ الوا، ۱۹۹۱؛ گونزالز و پادیل، ۱۹۹۷؛ مستن و کاتسورث، ۱۹۹۸) به بررسی نقش عوامل فردی و بافتی در این زمینه پرداخته‌اند.

از جمله عوامل فردی که بررسی نقش آن در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی مهم بنظر می‌رسد، بهترین اهداف شخصی<sup>۳</sup> است. بهترین اهداف شخصی یکی از سازه‌هایی است که اخیراً در حوزه اهداف ارائه شده است و به عنوان اهداف خاص، چالش‌انگیز و اهداف رقابتی که معطوف به خود شخص است، شامل سطحی از عملکرد، راهبردها یا تلاش‌ها است که فراتر از عملکرد خود فرد در گذشته می‌باشد (مارتین، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر بهترین اهداف شخصی تلاش فرد برای داشتن عملکردی بهتر از قبل و بهتر بودن با توجه به ملاک خود-مرجعی<sup>۴</sup> تعریف می‌شود. بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا بر پیشرفت شخصی و بر پیشی گرفتن از تلاش‌های پیشین خود تمرکز کنند تا پیشی گرفتن از تلاش‌های دیگران و یا حتی دستیابی به ملاک‌های از پیش تعیین شده (مارتین و الیوت، ۲۰۱۶). مارتین و لیم (۲۰۱۰) نشان دادند پشتکار پیش‌بین معنادار سرزندگی تحصیلی و سایر سازه‌های انگیزشی مهم (نظیر خودکارآمدی

1. academic buoyancy

2. positive psychology

3. personal best goals

4. self-referenced

و برنامه‌ریزی) است. از دیدگاه بهترین اهداف شخصی پشتکار بالا پیامد زمانی است که دانش‌آموزان جهت‌گیری بهترین اهداف شخصی دارند. با در نظر گرفتن رابطه بین بهترین اهداف شخصی و پشتکار و سرزندگی تحصیلی، در نظر گرفتن رابطه بین بهترین اهداف شخصی و سرزندگی تحصیلی منطقی خواهد بود. شواهد تجربی نیز از وجود چنین رابطه‌ای حمایت می‌کند. لیم، گینس، مارتین، استون و هریت (۲۰۱۲) طی پژوهشی نشان دادند بهترین اهداف شخصی، یادگیری عمیق در دانش‌آموزان، اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، رابطه مثبت معلم و نگرش مثبت به مشارکت همسالان را به طور معناداری پیش‌بینی می‌کند. نتایج پژوهش یو و مارتین (۲۰۱۴) نیز نشان می‌دهد اهداف تبحری و بهترین اهداف شخصی بخش قابل توجهی از واریانس انگیزش، درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین می‌کند. با توجه به اینکه تحقیقات نشان داده است که بهترین اهداف شخصی نسبت به اهداف تبحری و عملکردی قادر به تبیین واریانس بالاتری برای پیش‌بینی نتایج و پیامدهای تحصیلی است (مارتین، ۲۰۱۵؛ یو و مارتین، ۲۰۱۴) و پژوهشی در داخل کشور نقش بهترین اهداف شخصی را در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی مورد توجه قرار نداده است، مطالعه این مورد حائز اهمیت بنظر می‌رسد.

از طرفی پژوهشگران معتقدند روابط بین‌فردی با اهدافی که دانش‌آموزان دنبال می‌کنند، ارتباط معناداری دارد (مائهر، زاشو، ۲۰۰۹؛ مارتین و داوسون، ۲۰۰۹). ریان و دسی (۲۰۰۰) در نظریه خودتعیین‌گری انسان را موجودی فعال، دارای نیازهای روانشناختی ویژه، انگیزه‌های درونی برای رفع نیازهای خود و گرایشی ذاتی برای تسلط بر محیط پیرامون خود می‌دانند که بهزیستی او در گرو ارضای سه نیاز ذاتی، بنیادی و جهان شمول خودمختاری (انتخاب آزادانه اعمال)؛ شایستگی (تسلط بر اعمال) و احساس ارتباط (برقراری رابطه با افراد مهم زندگی و برخورداری از حمایت آنان) است. بافت و محیطی که با حمایت خود به ارضای این نیازهای روانشناختی کمک کند، زمینه دستیابی به سطوح بالای بهزیستی روانشناختی و عملکرد بهینه انسان را در افراد فراهم می‌نماید (گروولنیک، دسی و ریان، ۱۹۹۷). نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند که روابط مثبت با افراد مهم به احتمال زیاد موجب درونی شدن ارزش‌ها و باورهای آنان می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۱۲؛ ونستین کیسته، نیمیک و سننز، ۲۰۱۰). وقتی افراد مهم پیشرفت تحصیلی را ارج می‌نهند (نظیر معلمان و والدین)، ارزش پیشرفت تحصیلی به احتمال زیاد در دانش‌آموزان درونی‌سازی می‌شود که این فرآیند درونی‌سازی به تعیین و تحقق یافتن بهترین اهداف شخصی کمک می‌کند. در این راستا کلی، مارتین، پاپورث و گینس (۲۰۱۵) با انجام پژوهشی در بین ۳۲۳۲ دانش‌آموز رده سنی ۱۹-۱۱ سال نشان دادند روابط مثبت با معلمان و والدین (به عنوان

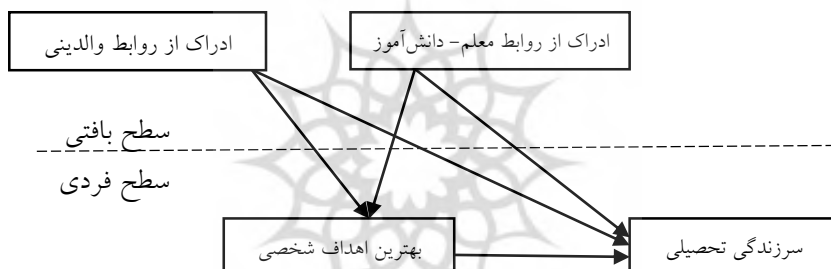
یک نیاز روانشناختی بنیادین) با بهترین اهداف شخصی و درگیری تحصیلی ارتباط دارد. نتایج پژوهش بوندیک و تیری (۲۰۱۴) نیز در زمینه نقش حمایت معلم در هدف‌گزینی و تحول مثبت نوجوانان حاکی از آن است که ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلم قادر به پیش‌بینی هدف‌مندی و تحول مثبت آنان است. به عبارتی می‌توان گفت بافت‌های حمایت‌گر با افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان، آن‌ها را در جهت بهبود اهداف خود نسبت به گذشته تشویق می‌کنند و باعث می‌شود تا تلاش خود را در جهت یادگیری و پیروی از اهداف خود بیشتر کنند (ونتزل، ۱۹۹۹). هم‌چنین یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که بافت‌های حمایت‌گر ظرفیت دانش‌آموزان را برای مقابله موثر با موانع تحصیلی، چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی ارتقاء می‌بخشد. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) طی پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که در خانواده روابط گرم و صمیمی و آزادی در بیان احساسات دارند، اعتماد به نفس خوبی دارند و از مواجهه با مسائل چالش‌برانگیز واهمه ندارند. این دانش‌آموزان از توانایی انطباق، سازگاری، حل مساله و تصمیم‌گیری مناسب‌تری در حوزه تحصیلی یا به عبارتی از سرزندگی تحصیلی بالاتری برخوردارند. پژوهشگران هم‌چنین بر مجموعه‌ای از ویژگی‌های مدرسه که به عنوان مکانیسم‌ها و فرآیندهای محافظت‌کننده در برابر چالش‌ها و موانع تحصیلی در مدرسه بنظر می‌رسند، تاکید کرده‌اند. از جمله پژوهشگران بر حضور معلمان مراقب و حمایت‌گر تاکید کرده‌اند (برنارد، ۱۹۹۱؛ میلستین و هندرسون، ۱۹۹۶؛ ورنر و اسمیت، ۱۹۸۹). مارتین و مارش (۲۰۰۸) و شیخ‌الاسلامی و طاهری (۱۳۹۶) نیز وجود روابط مثبت معلم- دانش‌آموز در مدرسه را پیش‌بینی‌کننده بخش قابل توجهی از واریانس سرزندگی تحصیلی عنوان کرده‌اند.

در مجموع با توجه به آنچه بیان شد می‌توان گفت ماهیت عوامل موثر بر سرزندگی تحصیلی بافتی و فردی است. ونتزل و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند که جهت‌گیری‌های هدفی، انگیزش و ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان باید در سطح کلاس و متغیرهای مهم آن از جمله روابط با معلم مورد توجه قرار گیرد. به عبارت دیگر دانش‌آموز (متغیر فردی) تحت تأثیر متغیرهای سطح کلاس قرار دارد. هم‌چنین با توجه به یافته‌های پژوهشی می‌توان گفت که سرزندگی متغیری فردی است که تحت تأثیر متغیرهای سطح بافتی از جمله ادراک از روابط با معلم از یکسو و ادراک از روابط والدینی از سوی دیگر قرار دارد. بدین معنا که برخی متغیرها دانش‌آموزان را توصیف می‌کنند و خود این دانش‌آموزان نیز در درون واحدهای بزرگتر (خانواده و کلاس) گروهبندی شده‌اند. لذا بررسی سطوح مختلف و تأثیر هر یک از سطوح بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مفید بنظر می‌رسد. هم‌چنین پژوهش حاضر در نظر دارد نقش واسطه‌ای بهترین اهداف شخصی را در رابطه بین عوامل بافتی (ادراک از روابط والدینی و ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز) و

سرزندگی تحصیلی مدنظر قرار دهد. یو و مارتین (۲۰۱۴) نشان دادند که بهترین اهداف شخصی قادر به تبیین واریانس سرزندگی تحصیلی است و از طرفی کلی، مارتین، پاپورث و گینس (۲۰۱۵) به تأثیر عوامل بافتی بر بهترین اهداف شخصی تأکید کردند. بنابراین بنظر می‌رسد که بهترین اهداف شخصی بتواند نقش واسطه‌ای را میان متغیرهای بافتی و سرزندگی تحصیلی داشته باشد.

بررسی اثر واسطه‌ای یا میانجی در داده‌های سلسله مراتبی نیز موضوعی است که کمتر مورد بررسی قرار گرفته است بر همین اساس الگوی شماره ۱ ارائه شده است. با توجه به الگوی مفهومی پیش بینی می‌شود که متغیرهای سطح بافتی با واسطه متغیر سطح فردی قادر به تبیین سرزندگی تحصیلی باشند؟

سؤالاتی که در این رابطه مطرح می‌شود عبارت است از: تا چه میزان متغیرهای بافتی و فردی قادر به پیش‌بینی متغیر سرزندگی تحصیلی هستند؟ سهم هر یک چه میزان است؟



شکل ۱. مدل‌های چندسطحی پژوهش

## روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش همبستگی از نوع تحلیل چندسطحی (دوسطحی) است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه (سال‌های دوم و سوم دبیرستان) در رشته‌های تحصیلی علوم انسانی، علوم تجربی و علوم ریاضی ناحیه ۳ شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای بود بدین صورت که از بین مدارس آموزش و پرورش ناحیه سه تبریز، چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه پنج کلاس از رشته‌های تحصیلی علوم انسانی، علوم تجربی و علوم ریاضی انتخاب و پرسشنامه‌های پژوهش در بین دانش‌آموزان این ۲۰ مدرسه توزیع شدند. در مجموع ۶۰۰ پرسشنامه وارد تحلیل شد. انتخاب تعداد کلاس‌ها و تعداد دانش‌آموزان با توجه به حجم نمونه لازم برای تحلیل داده‌هایی که در بیش از یک سطح در اینجا

(دو سطح کلاس و دانش‌آموز) سازماندهی شده‌اند، صورت گرفت. وجود حداقل ۲۰ گروه برای سطح دو و ۳۰ مورد برای هر گروه در موقعیت‌های آموزشی در این نوع تحلیل توصیه شده است (اشنایدر و بوسکر، ۲۰۱۲؛ مس و هوکس، ۲۰۰۵). ملاک ورودی شامل تحصیل در دوره دوم متوسطه رشته‌های علوم نظری و ملاک خروجی عدم پاسخگویی به کل سؤالات پرسشنامه‌ها بود.

## ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه بهترین اهداف شخصی<sup>۱</sup>: در پژوهش حاضر به منظور اندازه‌گیری بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان از مقیاس تهیه شده توسط مارتین (۲۰۰۶) که در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تهیه شده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴ مؤلفه اهداف خاص (من اهداف مشخصی را تعیین کرده‌ام تا در مدرسه به آن‌ها دست یابم)، اهداف چالش برانگیز (من برای خودم اهداف چالشی در تکالیف مدرسه تعیین می‌کنم)، اهداف خودارزیابی رقابتی (بیشتر از آن که با آن که با سایر دانش‌آموزان در رقابت باشم، با خودم رقابت می‌کنم) و اهداف خودبهبودی (زمانی که تکالیف مدرسه‌ام را انجام می‌دهم تلاش می‌کنم بهتر از قبل عمل کنم) است که هر مؤلفه ۴ گویه دارد. جهت بررسی برازش ساختار چهار عاملی مفروض پرسشنامه با داده‌ها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج شاخص‌های برازندگی  $\chi^2/df = 2/38$ ،  $RMSEA = 0/07$ ،  $GFI = 0/95$  و  $NFI = 0/92$  را به دست داد که در دامنه قابل قبولی قرار دارند و وجود چهار عامل فوق تأیید شد. سازندگان این پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای پرسشنامه را  $0/90$  گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای پرسشنامه در پژوهش حاضر برای کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های اهداف خاص، اهداف چالش برانگیز، اهداف خودارزیابی رقابتی و اهداف خودبهبودی به ترتیب  $0/88$ ،  $0/74$ ،  $0/70$ ،  $0/78$ ،  $0/79$  بدست آمد.

۲. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی<sup>۲</sup>: دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. این ابزار دارای ۹ گویه است و درجه موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده را در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد. حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۹ گویه، یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که نشان‌دهنده میزان سرزندگی تحصیلی او است. به این ترتیب نمره محتمل برای هر فرد، بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برای احراز روایی این پرسشنامه از تحلیل مؤلفه اصلی استفاده

1. personal best goals questionnaire

2. academic buoyancy questionnaire

و روایی ابزار را تأیید کرده‌اند. هم‌چنین اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ضرایب  $0/80$  و  $0/73$  را بدست داده است. در پژوهش حاضر تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس شاخص‌های برازش  $\chi^2/df=2/23$ ،  $RMSEA=0/03$ ،  $GFI=0/95$  و  $NFI=0/95$  را به دست داد که در دامنه قابل قبولی قرار دارند و روایی ابزار تأیید شد. هم‌چنین ضریب آلفای کرونباخ  $0/83$  برای این پرسشنامه بدست آمد که حاکی از پایا بودن ابزار دارد.

**۳. پرسشنامه ادراک از روابط والدینی<sup>۱</sup>:** در پژوهش حاضر به منظور اندازه‌گیری ادراک از روابط والدینی از پرسشنامه ادراک والدین که توسط گرونیک و همکاران (۱۹۹۷) تهیه شده است، استفاده شد. این مقیاس ۴۲ سؤال دارد که ۲۱ سؤال آن مربوط به مادر و ۲۱ سؤال مربوط به پدر است. سؤال‌ها در دو نیمه برای پدر و مادر تکرار شده‌اند. آزمودنی‌ها براساس یک لیکرت ۷ درجه‌ای، میزان موافقت و مخالفت خود را با هر سؤال گزارش می‌کنند. این مقیاس شش خرده را می‌سنجد که شامل درگیری مادر، درگیری پدر، حمایت مادر از خودمختاری، حمایت پدر از خودمختاری، گرمی مادر و گرمی پدر است. قابلیت اعتماد این مقیاس در منبع اصلی با محاسبه آلفای کرونباخ  $0/79-0/86$  گزارش شده است. در پژوهش حاضر تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس شاخص‌های برازندگی  $\chi^2/df=2/71$ ،  $RMSEA=0/07$ ،  $GFI=0/92$  و  $AGFI=0/94$  را به دست داد که در دامنه قابل قبولی قرار دارند و وجود سه عامل فوق تأیید شد. باباخانی، حجازی و پاشاشریفی (۱۳۹۶) در هنجاریابی این پرسشنامه در بین ۸۰۸ دانش‌آموزان دبیرستانی درگیری مادر  $0/76$ ، خودمختاری مادر  $0/80$ ، گرمی مادر  $0/82$ ، درگیری پدر  $0/77$ ، خودمختاری پدر  $0/78$ ، گرمی پدر  $0/81$  و کل  $0/94$  گزارش نموده‌اند. ضریب آلفای در پژوهش حاضر  $0/89$  بدست آمد.

**۴. ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز<sup>۲</sup>:** برای اندازه‌گیری ابعاد ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز از پرسشنامه معلم به عنوان بافت اجتماعی که توسط بیلیمونت، اسکینر، ول‌بورن و کانل (۱۹۹۲) تهیه شده است، استفاده شد. این ابزار سه بعد خودمختاری ادراک شده، ساختار ادراک شده و درگیری ادراک شده را به صورت مجزا می‌سنجد. هر خرده مقیاس دارای ۸ گویه می‌باشد. سازندگان آزمون، آلفای کرونباخ محاسبه شده برای بعد ساختار را  $0/76$ ، برای بعد درگیری  $0/80$  و برای بعد حمایت خودمختار  $0/79$  گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای خودمختاری ادراک شده، ساختار ادراک شده و درگیری ادراک شده در پژوهش حاضر به ترتیب  $0/77$ ،  $0/77$  و  $0/60$  بدست آمد. هم‌چنین تحلیل عاملی تأییدی این پرسشنامه شاخص‌های  $\chi^2/df=2/38$ ،  $RMSEA=0/07$  =

1. perceived parent relationship questionnaire

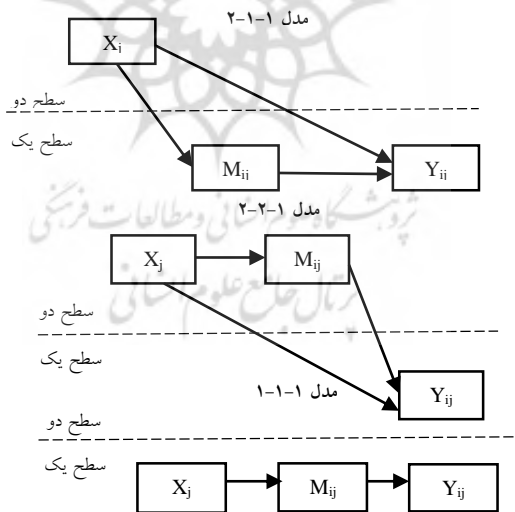
2. perceived teacher-student relationship questionnaire



RMSEA،  $GFI = 0/92$  و  $NFI = 0/90$  را به دست داد که در دامنه قابل قبولی قرار دارند. ضریب پایایی  $0/76$  نیز برای این ابزار در پژوهش حاضر بدست آمد.

### یافته‌ها

در پژوهش حاضر از مدل‌های معادلات ساختاری چندسطحی (MSEM)<sup>۱</sup> جهت تحلیل داده‌ها و بررسی اثرات میانجی چندسطحی در داده‌های سلسله مراتبی موجود استفاده شد. مدل‌های میانجی چندسطحی<sup>۲</sup> تأثیر غیرمستقیم یک متغیر مستقل را روی یک متغیر پیامد به واسطه یک متغیر مداخله‌گر در داده‌های گروه‌بندی شده بررسی می‌کنند. این مدل‌ها بسته به سطح اندازه‌گیری متغیر پیشایند ( $X$ )، متغیر میانجی ( $M$ ) و متغیر پیامد ( $Y$ ) نامگذاری می‌شوند. اگر هر سه متغیر در سطح یک اندازه‌گیری شوند، مدل با عنوان ۱-۱-۱ و اگر پیشایند در سطح دو و متغیرهای میانجی و پیامد در سطح یک اندازه‌گیری شوند مدل با عنوان ۲-۱-۱ و اگر هر دو متغیر پیشایند و میانجی در سطح دو و متغیر پیامد در سطح یک اندازه‌گیری شود مدل با عنوان ۲-۲-۱ نامگذاری می‌شود. هر چند مدل‌های میانجی دیگری نیز ممکن است، این سه مدل رایج‌ترین مدل‌های متداول به کار رفته در پژوهش‌ها هستند (ژنگ، زیفور و پریچر، ۲۰۰۹). نمایش این سه مدل به صورت زیر است:



شکل ۲. مدل‌های چندسطحی واسطه‌ای

<sup>۱</sup>. Multilevel Structural Equation Modeling (MSEM)

<sup>۲</sup>. multilevel mediation models

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر متغیرهای پیشایند (ادراک از روابط والدینی و ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز) در سطح دو اندازه‌گیری شده و متغیر میانجی (بهترین اهداف شخصی) و متغیر پیامد (سرزندگی تحصیلی) متغیرهای اندازه‌گیری شده‌ی سطح اول هستند، مدل پژوهش حاضر یک مدل میانجی چندسطحی ۱-۲ با دو متغیر پیشایند، یک میانجی و یک پیامد خواهد بود.

در موقعیت‌هایی با داده‌های سلسله‌مراتبی شیوه‌های معمول موجود مبتنی بر روش رگرسیون خطی چندگانه برای بررسی اثرات میانجی (از جمله روش بارون و کنی، ۱۹۸۶) عمدتاً به دلیل اینکه فرض استقلال خطاها در داده‌های گروه‌بندی شده نقض می‌شود، نامناسب هستند (پریچر، ژانگ و زیفور، ۲۰۱۱). به همین دلیل روش‌های متعددی جهت بررسی اثرات میانجی در داده‌های گروه‌بندی شده پیشنهاد شده است (از جمله پریچر، کوران و بوئر، ۲۰۰۶؛ آگونیسیس، گاتفردسون و کالپر، ۲۰۱۳؛ هافمن و گاوین، ۱۹۹۸) که از این میان روش مدل‌یابی معادلات ساختاری چندسطحی (MSEM) به دلیل فائق آمدن بر محدودیت‌های روش‌های دیگر برای بررسی اثرات واسطه‌ای در داده‌های گروه‌بندی شده توصیه شده است (پریچر و همکاران، ۲۰۱۰). مدل‌یابی معادلات ساختاری چندسطحی چهارچوبی بسیار انعطاف‌پذیر فراهم می‌آورد به طوری که روابط بسیار پیچیده از جمله اثرات غیرمستقیم بین متغیرهای پنهان و آشکار در تحلیل‌های میانجی در داده‌های گروه‌بندی شده می‌تواند مدل‌سازی شود. هم‌چنین این روش می‌تواند اثرات متغیرهای سطح فردی روی متغیرهای سطح گروهی، نظیر طرح‌های ۱-۲-۲ یا ۱-۱-۲، را مورد بررسی قرار دهد (هوکس، ۲۰۱۳؛ لاجویز، استربا و پریچر، ۲۰۱۵).

در پژوهش حاضر جهت تحلیل مدل میانجی چندسطحی موجود از نرم‌افزار Mplus 7.4 استفاده شد. پیش از بررسی مدل شاخص‌های توصیفی و همبستگی‌های دو متغیره محاسبه گردید. شاخص‌های توصیفی و همبستگی‌های دو متغیره متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و همبستگی‌های دو متغیره متغیرهای پژوهش

	۴	۳	۲	۱
<b>سطح فردی</b>				
۱. سرزندگی تحصیلی				۱
۲. بهترین اهداف شخصی			۱	۰/۳۵**
<b>سطح بافتی</b>				
۳. ادراک از روابط والدینی		۱	۰/۴۹**	۰/۴۷**
۴. ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز	۱	۰/۴۶**	۰/۳۰**	۰/۳۶**
میانگین	۷۳/۸۹	۶۴/۴۱	۶۰/۵۱	۳۰/۲۷
انحراف استاندارد	۱۲/۶۸	۶/۰۹	۱۲/۸۲	۸/۹۲
کجی	۰/۷۱	-۰/۵۳	-۰/۲۵	-۰/۲۵
کشیدگی	-۱/۳۴	-۰/۷۶	-۰/۵۶	-۰/۸۷

$p < ۰/۰۱^{**}$

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد همه همبستگی‌های دو متغیره در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنادار بوده و مقدار کجی و کشیدگی همه متغیرها در بازه قابل قبولی (بین -۲ تا +۲) بدست آمده‌اند و این حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش دارد.

نخستین گام در اجرای تحلیل چند سطحی بررسی وجود اثرات خوشه‌بندی یا گروه‌بندی معنادار است (توفیقی و تومس، ۲۰۱۴). این امر با محاسبه ضریب همبستگی درون طبقه‌ای (ICC) امکان‌پذیر است. تحلیل چندسطحی زمانی توصیه شده است که ضریب همبستگی درون طبقه‌ای متغیرهای درون گروهی، که برابر نسبت واریانس بین گروهی به کل واریانس است، مقدار قابل توجهی باشد. مقدار این ضریب در بازه صفر تا یک قرار دارد. در صورتی که همبستگی درون طبقه‌ای ( $\rho$ ) ناچیز باشد (کمتر از ۰/۰۵) بین گروه‌ها از نظر متغیر وابسته تفاوت معنادار وجود ندارد و استفاده از تحلیل چندسطحی غیرممکن خواهد بود (هوکس، ۲۰۱۳؛ گارسون، ۲۰۱۳؛ تابانیک و فیدل، ۱۳۹۵). لی (۲۰۰۰) نیز تحلیل چندسطحی را زمانی که مقدار این ضریب بزرگتر از ده درصد باشد، توصیه می‌کند. مقدار این ضریب در پژوهش حاضر برای سرزندگی تحصیلی ۰/۲۹۹ و برای متغیر بهترین اهداف شخصی ۰/۴۳۶ بدست آمد:

$$\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$$

$$0/299 = 23/977 / (23/977 + 56/103) = 0/436$$

شخصی.  $0/436 = 71/483 / (71/483 + 92/653)$  = ضریب همبستگی درون طبقه‌ای بهترین اهداف

این نتایج حاکی از آن است که ۲۹/۹ درصد از تغییرات سرزندگی تحصیلی و ۴۳/۶ درصد از تغییرات بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان در بین گروهها قرار دارد و این مقادیر استفاده از تحلیل چندسطحی را ممکن می‌سازد.

گام بعدی در تحلیل مدل‌های واسطه‌ای چندسطحی که متغیر میانجی در سطح اول اندازه‌گیری شده است، مشخص کردن نوع مرکزی‌سازی<sup>۱</sup> متغیر میانجی است. انتخاب نوع مرکزی‌سازی متغیر میانجی بستگی دارد به سؤالات پژوهشی و اینکه آیا متغیر میانجی بیانگر یک اندازه سطح کلاسی (سطح ۲) است یا سطح دانش‌آموز (پیتوچ و استپلتون، ۲۰۱۲). در پژوهش حاضر از مرکزی‌سازی درون خوشه‌ای (CWC)<sup>۲</sup> برای متغیر میانجی (بهترین اهداف شخصی) استفاده شد. هم‌چنین در یک مدل ۱-۲ پژوهشگر نیاز دارد در خصوص اینکه رابطه قسمت درون کلاسی مدل (در مدل پژوهش حاضر رابطه بین بهترین اهداف شخصی و سرزندگی تحصیلی) ثابت در نظر گرفته خواهد شد یا می‌تواند به طور تصادفی تغییر کند، تصمیم بگیرد (توفیقی و تومس، ۲۰۱۴). در مدل حاضر به دلیل اینکه تمرکز بر اثرات بین کلاسی است، این شیب ثابت در نظر گرفته شد. شیب ثابت بدین معنا است که فرض می‌شود ضرایب رگرسیون درون کلاسی در بین کلاسها ثابت است. جهت برآورد مدل از روش برآورد بیشینه درست‌نمایی<sup>۳</sup> مقاوم استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل که در جدول ۲ آمده است حاکی از برازش خوب مدل دارد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

SRMR	TLI	CFI	RMSEA	خی دو	شاخص‌های برازش
(ریشه دوم میانگین باقیمانده استاندارد شده)	(شاخص توکر- لويس <sup>۴</sup> )	(شاخص برازش تطبیقی)	(ریشه دوم میانگین خطای تقریب)		
بین گروهی (۰/۰۱۱)	۰/۹۰۴	۰/۹۸۶	۰/۰۴۲	۲/۰۸۲	مقدار
درون گروهی (۰/۰۲۷)				df=۱	
				P=۰/۱۴۹	

1. centering

4. tucker-lewis Index

2. centering within cluster

robust maximum likelihood.<sup>۳</sup> ۴،۱،۱

جدول ۳. برآورد اثرات مستقیم و غیرمستقیم بین گروهی ادراک از روابط والدین و ادراک از روابط

معلم- دانش آموز بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری بهترین اهداف شخصی

رابطه‌ها	ضریب (B)	خطای استاندارد (SE)	سطح معنی‌داری (p)
<b>اثرات مستقیم</b>			
بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۱۱۴	۰/۰۲۷	۰/۰۰۱
ادراک از روابط والدین بر سرزندگی تحصیلی	۰/۵۷۸	۰/۱۰۲	۰/۰۰۱
ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی	۰/۰۳۶	۰/۰۶۰	۰/۵۴۶
ادراک از روابط والدینی بر بهترین اهداف شخصی	۰/۵۸۱	۰/۱۹۹	۰/۰۰۴
ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز بر بهترین اهداف شخصی	۰/۳۶۳	۰/۰۶۹	۰/۰۰۱
<b>اثرات غیرمستقیم</b>			
اثر غیرمستقیم ادراک از روابط والدینی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۰۶۶	۰/۰۲۵	۰/۰۰۹
اثر غیرمستقیم ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی	۰/۰۴۱	۰/۰۱۱	۰/۰۰۱

نتایج برآورد که در جدول ۳ آمده است حاکی از آن است که در سطح بین‌گروهی ادراک از روابط والدینی ( $B=0/581, p<0/05$ ) و ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز ( $p<0/001$ )،  $B=0/363p$  به طور مثبت قادر به پیش‌بینی بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان است که به نوبه‌ی خود بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان به طور مثبت به سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است ( $B=0/114, p<0/001$ ). هم‌چنین اثر غیرمستقیم بین خوشه‌ای ادراک از روابط والدینی ( $B=0/066, p<0/05$ ) و ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز ( $B=0/041, p<0/001$ ) معنادار است. اثر مستقیم بین کلاسی ادراک از روابط والدین بر سرزندگی تحصیلی معنادار بوده ( $B=0/578, p<0/001$ ) ولی این اثر برای ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز غیرمعنادار بدست آمده ( $B=0/036, p>0/05$ ) و حاکی از آن است که بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان به طور کامل رابطه‌ی بین کلاسی ادراک از روابط معلم- دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

در پاسخ به این سؤال پژوهش که «تا چه میزان متغیرهای بافتی و فردی قادر به پیش‌بینی متغیر سرزندگی تحصیلی هستند؟» یک مدل دو سطحی با برون‌داد سرزندگی تحصیلی با استفاده از نرم‌افزار HLM 7.03 انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۴ آمده است. در این مدل همه

متغیرها به روش مرکزی‌سازی حول میانگین کل<sup>۱</sup> وارد معادله شدند و جهت برآورد از روش برآورد بیشینه درست‌نمایی کامل<sup>۲</sup> استفاده شد. برای محاسبه‌ی واریانس تبیین شده در سطح اول و دوم از فرمول فرمول اشنایدر و بوسکر (۱۹۹۹، صص ۱۰۳-۱۰۲) در این زمینه استفاده شد. نتایج نشان داد که ۲۷/۱۹ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی در سطح دانش‌آموز توسط متغیر سطح فردی (بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان) و ۷۸/۶۷ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی در سطح کلاس توسط متغیر بافتی (ادراک از روابط والدین) تبیین می‌شود.

$$R_1^2 = 1 - \frac{\sigma^2(full) + \tau_0^2(full)}{\sigma^2(null) + \tau_0^2(null)}$$
$$1 - \frac{54.605 + 3.695}{56.103 + 23.977} = 0/2719$$
$$R_2^2 = 1 - \frac{\sigma^2(full)/B + \tau_0^2(full)}{\sigma^2(null)/B + \tau_0^2(null)}$$
$$1 - \frac{54.605/30 + 3.695}{56.103/30 + 23.977} = 0/7867$$



<sup>1</sup>. grand mean centered

<sup>2</sup>. full maximum likelihood

جدول ۴: ضرایب مدل چند سطحی با برونداد سرزندگی تحصیلی

مدل ۲ (مدل میانگین‌ها به عنوان پیامد)	مدل ۱ (مدل عرض از مبدا تصادفی)	مدل صفر (مدل فقط شامل عرض از مبدا)	
B (SE)	B (SE)	B (SE)	
<b>اثرات ثابت</b>			
۳۰/۱۷۴*** (۰/۵۲۵)	۳۰/۱۹۳ *** (۰/۹۷۲)	۳۰/۱۴۳*** (۱/۱۳۷)	عرض از مبدا (میانگین)
<b>سطح ۱</b>			
۰/۱۱۳*** (۰/۰۳۰)	۰/۱۴۷ *** (۰/۰۳۰)		بهترین اهداف شخصی
<b>سطح ۲</b>			
۰/۵۷۸*** (۰/۱۰۴)			ادراک از روابط والدین
۰/۰۳۶ (۰/۰۵۲)			ادراک از روابط معلم- دانش آموز
<b>اثرات تصادفی</b>			
۳/۶۹۵ (۱/۹۲۲)	۱۷/۰۷۳ (۴/۱۳۱)	۲۳/۹۷۷ (۴/۸۶۹)	واریانس سطح ۲ (T00)
۵۴/۶۰۵ (۷/۳۸۹)	۵۴/۶۱۵ (۷/۳۹۰)	۵۶/۱۰۳ (۷/۴۹۰)	واریانس سطح ۱ (σ <sup>2</sup> )
۱۷	۱۹	۱۹	درجه آزادی
۶۰/۲۰۷	۲۰۳/۲۶۰	۲۷۰/۷۳۹	خی دو
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معناداری
<b>برآزش مدل</b>			
۴۱۲۴/۹۴۹	۴۱۴۹/۶۵۸	۴۱۷۱/۵۱۲	ضریب ۲LL-
۶	۴	۳	تعداد پارامترهای برآورده شده
۲۴/۷۰۹	۲۱/۸۵۴		تغییرات در ضریب ۲LL-
۲	۱		درجه آزادی
<۰/۰۰۱	<۰/۰۰۱		سطح معنی داری
۰/۶۶۹	۰/۹۰۳	۰/۹۲۷	ضریب پایایی برآورد

\*\*\*p<۰/۰۰۱

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف آزمون اثر ادراک از روابط والدینی، ادراک از رابطه معلم- دانش‌آموز و بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان صورت گرفت. نتایج نشان داد در سطح بین‌گروهی ادراک از روابط والدینی و ادراک از رابطه معلم- دانش‌آموز به طور مثبت قادر به پیش‌بینی بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان است و بهترین اهداف شخصی به طور مثبت با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است و ۲۷/۱۹ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی را در سطح دانش‌آموز تبیین می‌کند. به نظر می‌رسد آنچه‌آنچه که و نترزل (۲۰۰۹) و مارتین و داوسون (۲۰۰۹) نیز اذعان می‌دارد معلمان نقش کلیدی در انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان دارند و این امر نوع اهدافی که دانش‌آموزان دنبال می‌کنند را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بنیتا، روث و دسی، ۲۰۱۴). کلی، مارتین، پاپورث و گینس (۲۰۱۶) نیز طی پژوهشی نشان دادند روابط بین‌فردی دانش‌آموزان بر بهترین اهداف شخصی و درگیری تحصیلی آنان تأثیر دارد. این پژوهشگران دریافته‌اند که روابط بین‌فردی که در بافت مدرسه تقویت شود (روابط با همسالان و معلمان) بیشتر به بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان مرتبط است. تأثیر مثبت روابط بین‌فردی با بهترین اهداف شخصی در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری قابل تبیین است. بهترین اهداف شخصی با توجه به توسعه فردی شخصی دانش‌آموزان و توسط خود دانش‌آموزان تعیین می‌شود. به عبارتی بهترین اهداف شخصی خودمرجع و خودتعیین‌گر هستند. بافت‌های حمایتی و روابط مثبت بین‌فردی والدین و معلمان، زمینه را برای فعالیت‌های خودمرجع دانش‌آموزان فراهم می‌نمایند و زمانی که دانش‌آموزان احساس خودمختاری می‌کنند، انگیزش درون‌زاد، بهزیستی در مدرسه (سرزندگی تحصیلی) و پیامدهای مثبت دیگر را تجربه خواهند کرد (دسی و ریان، ۲۰۱۲). پژوهش‌های متعدد دیگر نیز نقش مثبت روابط بین‌فردی را در پیامدهای مثبت تحصیلی (منسا و کومسن، ۲۰۲۰؛ اویکونور و مک‌کارتنی، ۲۰۰۷؛ ونگ و برینک‌ورث و اکلز، ۲۰۱۳؛ اپناکر، مالانا و دن‌بروک، ۲۰۱۲؛ فورر و اسکینر، ۲۰۰۳؛ گلیچ، برینک‌ورث و هریس، ۲۰۱۲؛ اسکینر، فورر، مارچارد و کیندرمن، ۲۰۰۸) و اتخاذ اهداف قابل حصول و دسترس (مارتین و همکاران، ۲۰۰۹) نشان داده‌اند. در مجموع می‌توان گفت این یافته با اهمیت ارتباط بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و اهداف هم‌راستا می‌باشد (ونس‌تین‌کیست، لنس، الیوت، سنس و موراتیدیس، ۲۰۱۴). هم‌چنین پژوهش حاضر نشان داد که ادراک از روابط والدینی (درگیری والدین، حمایت از خودمختاری والدین و گرمی والدین) چه به صورت مستقیم و چه به صورت غیرمستقیم بر سرزندگی تحصیلی تأثیر دارد و ۷۸/۶۷ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی در سطح کلاس را تبیین می‌کند. عوامل مربوط به خانواده همواره به عنوان یکی از پیشایندهای مهم سرزندگی



تحصیلی مطرح بوده است (رهینسا، کایادی، دیجونیدی و ایسکندر، ۲۰۲۰؛ مک‌میلان و رید، ۱۹۹۴؛ ویمن، ۲۰۰۲؛ ویدانف و دونلی، ۱۹۹۹؛ فولادچنگ، جوکار و انجم شجاع، ۱۳۹۹). مارتین و مارش (۲۰۰۸) با مروری بر پژوهش‌های انجام یافته، عوامل پیش‌بین سرزندگی تحصیلی را در سه گروه دسته‌بندی کرده‌اند: عوامل روانشناختی شامل خودکارآمدی، کنترل، احساس هدفمندی و انگیزش. عوامل مدرسه‌ای شامل مشارکت در کلاس، آرزوهای تحصیلی، رضایت از مدرسه، ارتباط با معلمان، پاسخگویی معلم، بازخورد موثر معلم، ارزش‌های مدرسه، فعالیت‌های خارج از مدرسه، برنامه درسی چالش‌برانگیز. عوامل خانواده و همسال شامل حمایت خانواده، پیوند مثبت با بزرگسالان، شبکه غیررسمی از دوستان، تعهد همسالان به آموزش، فرزندپروری مسئولانه و ارتباط با سازمان‌های فرااجتماعی. در این میان گروولنیک (۲۰۰۹) معتقد است عوامل مربوط به خانواده به ویژه خودمختاری ادراک شده والدین نقش مهمی در تسهیل انگیزش درونی و فائق آمدن کودک بر چالش‌های تحصیلی دارد. تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸) نیز طی پژوهشی نشان دادند حمایت از خودمختاری والدین به واسطه انگیزش خودمختار اثر مثبت بر پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان دارد. ابراهیمی‌بخت، یاراحمدی، اسدزاده و احمدیان (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود نتیجه گرفتند که خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت‌گیری انگیزشی و یادگیری خودراهبر می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باشد و با افزایش این سه متغیر می‌توان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داد. در توضیح این یافته که نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کند باید گفت که نیازهای بنیادین روانشناختی به ساختار عمیق روان انسان مرتبط هستند. آن‌ها به تمایلات ذاتی و همیشگی ما برای دستیابی به کارآمدی، ارتباط و پیوند اشاره دارند. از این‌رو وجود شرایط محیطی که موجب ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی می‌شود، پیش‌بینی‌کننده مهمی برای پاسخگویی به این سؤال است که آیا افراد سلامت روان و سرزندگی مناسبی خواهند داشت (دسی و ریان، ۲۰۰۰). با توجه به اینکه ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی به عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و تحول سالم فرد در نظر گرفته می‌شود و این نیازها به صورت فطری در تمامی انسان‌ها وجود دارند و برای خودتنظیمی و بهزیستی روانشناختی افراد ضروری هستند (دسی و ریان، ۲۰۱۱)، یکی از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی است و با ارضای این نیازها می‌توان انتظار داشت که سرزندگی تحصیلی که نوعی توانمندی برخوردار با مسائل و مشکلات تحصیلی است، نیز افزایش یابد.

هم‌چنین تحلیل اثر غیرمستقیم نشان داد که بهترین اهداف شخصی نقش مهمی در اینکه چگونه روابط بین‌فردی با سرزندگی تحصیلی مرتبط است، ایفا می‌کند. برای تبیین این یافته

مجدد می‌توان به ماهیت خودتعیین‌گری بهترین اهداف شخصی اشاره کرد. بهترین اهداف شخصی بیشتر توسط خود دانش‌آموز هدایت می‌شوند تا توسط معلم به عبارتی دیگر این اهداف به دلایل خودمختار تعیین و هدایت می‌شوند تا به دلایل کنترل شده (ونستینکیستی، لنس، لیوت، سوننس و موراتیدیس، ۲۰۱۴). زمانی که دانش‌آموزان اهداف خودتعیین‌گر دارند انگیزش بیشتری برای دستیابی به اهداف تعیین شده دارند و در مقابل انواع چالش‌ها و موانعی که در این مسیر تجربه می‌کنند، استقامت بیشتر نشان می‌دهند. در این پژوهش نشان داده شد که ادراک از روابط والدینی که مبتنی بر خودمختاری، شایستگی و ارتباط است قادر به پیش‌بینی مستقیم سرزندگی تحصیلی است در حالی که این ارتباط مستقیم در مورد ادراک از روابط با معلم بدست نیامد. این یافته بیانگر آن است که سرزندگی تحصیلی که نوعی تاب‌آوری و مقابله با شرایط چالش‌برانگیز است با حمایت اولیه در خانواده قدرت گرفته و توسعه می‌یابد. این یافته نقش اولیه والدین را در توسعه سرزندگی تحصیلی بخوبی نشان می‌دهد. از طرفی ادراک از روابط با معلم با واسطه‌گری بهترین اهداف شخصی با سرزندگی ارتباط دارد. این یافته معرف آن است که معلم زمانی می‌تواند نقش مهمی در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد که آنان را در جهت هدفمندی تشویق کند. ساختار حمایتی و انگیزشی کلاس درس می‌تواند دانش‌آموزان را به داشتن بهترین اهداف شخصی هدایت و از این طریق سرزندگی تحصیلی را ارتقا بخشد. بطور کلی می‌توان گفت که بهترین اهداف شخصی تحت تأثیر عوامل بافتی قرار دارند و می‌توانند سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این یافته در بافت‌های آموزشی کاربرد مهمی دارد و معلمان را به اهمیت نقش خود در ایجاد ساختار حمایتی کلاس و هدایت دانش‌آموزان به سوی جهت‌گیری هدفی بهترین اهداف و سرزندگی تحصیلی آگاه‌تر می‌سازد. علاوه بر این مشخص شد که والدین با ایجاد جو حمایتی که فرزند در آن احساس خودمختاری و شایستگی دارد، می‌توانند به داشتن بهترین اهداف شخصی و در نهایت به سرزندگی تحصیلی او کمک کنند. یافته‌های این مطالعه به خوبی نشان داد که متغیر سطح کلاس نقش مهمی را در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و متغیر بافتی سبک‌های والدینی در تبیین بهترین اهداف شخصی بالاترین نقش را دارد. مشخص شدن بهترین اهداف شخصی به عنوان متغیر واسطه در این مطالعه حاکی از آن است که هدفمندی دانش‌آموز، تلاش برای بهتر شدن و خود-مرجع بودن می‌تواند منجر به ارتقای سرزندگی تحصیلی شود.

این مطالعه فقط در میان دختران انجام شده است و این امکان وجود دارد که نوع ادراک پسران از روابط والدینی و با معلم متفاوت از دختران باشد. لذا پیشنهاد می‌شود این مطالعه در هر دو

جنس انجام شود تا مدل پیشنهادی این مطالعه قابل عرضه برای تمامی دانش‌آموزان فارغ از جنس باشد.

**سپاسگزاری:** نویسندگان این مقاله از کلیه مسئولین مدیریت آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز و کلیه دانش‌آموزان شرکت کننده که در اجرای این پژوهش همکاری و مساعدت صمیمانه داشتند، سپاسگزاری می‌نمایند.

## منابع

ابراهیمی بخت، حبیب اله؛ یاراحمدی، یحیی؛ اسدزاده، حسن و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه تدریس پژوهی*، ۶(۲)، ۱۸۲-۱۶۳. [پیوند]

تاباکینیک، باربارا جی؛ فیدل، لیندا اس (۱۳۹۵). کاربرد آمار چند متغیری. ترجمه ایزانلو، بلال؛ فرزاد، ولی الله؛ حسن آبادی، حمیدرضا، ابوالمعالی، خدیجه؛ حبیبی عسگرآباد، مجتبی. تهران: انتشارات رشد.

تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه. (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دانشور رفتار*، ۱۶(۳۹)، ۱۴-۱. [پیوند]

دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱. [پیوند]

شیخ الاسلامی، راضیه و طاهری، ژیلا. (۱۳۹۶). تبیین علی سرزندگی تحصیلی بر اساس دلبستگی به والدین و همسالان و تنظیم شناختی هیجان. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۸(۲۹)، ۲۲-۱. [پیوند]

فولادچنگ، محبوبه؛ جوکار، حمیدرضا و انجم شجاع، محمدرضا (۱۳۹۹). مهار روان‌شناختی والدین: پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۴)، ۴۲۴-۴۱۱. [پیوند]

فولادی، اسما؛ کجیاف، محمد باقر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. *فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۵)، ۱۰۳-۹۳. [پیوند]

مرادی، مرتضی؛ عباسعلی، سلیمانی خشاب؛ شهاب زاده، صدیقه؛ صباغیان بغدادآباد، حمید و دهقانی‌زاد، محمدحسین. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسشنامه‌ی

بهبزستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶)، ۱۴۸-۱۲۳. [پیوند]

Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Culpepper, S. A. (2013). Best-practice

recommendations for estimating cross-level interaction effects using multilevel modeling. *Journal of Management*, 39(6), 1490-1528. [link]

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173. [[link](#)]
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). Teacher as social context (TASC). Student report measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Technical Report). Rochester, NY: University of Rochester.
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258. [[link](#)]
- Bernard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community, 1991. Manuscript non publié.
- Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science*, 18(3), 148-162. [[link](#)]
- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65-76. [[link](#)]
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford handbook of human motivation*, 85-107.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221. [[link](#)]
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in psychotherapy*, 37(2), 97-105. [[link](#)]
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148. [[link](#)]
- Garson, G. D. (2013). Introductory guide to HLM with HLM 7 software. *Hierarchical linear modeling: Guide and applications*, 55-96. [[link](#)]
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 690-704. [[link](#)]
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. [[link](#)]
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L.

- Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (p. 135-161). John Wiley & Sons Inc. [\[link\]](#)
- Hofmann, D. A., & Gavin, M. B. (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: Implications for research in organizations. *Journal of Management*, 24(5), 623-641. [\[link\]](#)
- Hox, J. J. (2013). Multilevel regression and multilevel structural equation modeling. *The Oxford handbook of quantitative methods*, 2(1), 281-294. [\[link\]](#)
- Lachowicz, M. J., Sterba, S. K., & Preacher, K. J. (2015). Investigating multilevel mediation with fully or partially nested data. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18(3), 274-289. [\[link\]](#)
- Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational psychologist*, 35(2), 125-141. [\[link\]](#)
- Liem, G. A. D., Ginns, P., Martin, A. J., Stone, B., & Herrett, M. (2012). Personal best goals and academic and social functioning: A longitudinal perspective. *Learning and Instruction*, 22(3), 222-230. [\[link\]](#)
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. In *Handbook of motivation at school* (pp. 91-118). Routledge. [\[link\]](#)
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 803-825. [\[link\]](#)
- Martin, A. J. (2015). Implicit theories about intelligence and growth (personal best) goals: Exploring reciprocal relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 207-223. [\[link\]](#)
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365. [\[link\]](#)
- Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) goal setting in students' academic achievement gains. *Learning and Individual Differences*, 45, 222-227. [\[link\]](#)
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 265-270. [\[link\]](#)
- 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. [\[link\]](#)
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. [\[link\]](#)

- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205. [\[link\]](#)
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205. [\[link\]](#)
- Maulana, R., Opdenakker, M. C. J. L., Den Brok, P., & Bosker, R. J. (2012). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesian lower secondary education: Teacher and student perceptions. *Learning environments research*, 15(2), 251-271. [\[link\]](#)
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67(3), 137-140. [\[link\]](#)
- Mensah, B., & Koomson, E. (2020). Linking Teacher-Student Relationship to Academic Achievement of Senior High School Students. *Social Education Research*, 102-108. [\[link\]](#)
- Milstein, M. M., & Henderson, N. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. [\[link\]](#)
- Pituch, K. A., & Stapleton, L. M. (2012). Distinguishing between cross-and cluster-level mediation processes in the cluster randomized trial. *Sociological Methods & Research*, 41(4), 630-670. [\[link\]](#)
- Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006). Computational tools for probing interactions in multiple linear regression, multilevel modeling, and latent curve analysis. *Journal of educational and behavioral statistics*, 31(4), 437-448. [\[link\]](#)
- Preacher, K. J., Zhang, Z., & Zyphur, M. J. (2011). Alternative methods for assessing mediation in multilevel data: The advantages of multilevel SEM. *Structural Equation Modeling*, 18(2), 161-182. [\[link\]](#)
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J., & Zhang, Z. (2010). A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological methods*, 15(3), 209. [\[link\]](#)
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?. *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162. [\[link\]](#)
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358. [\[link\]](#)

- Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, T. Z. (2020). Effect of parent support on engagement through need satisfaction and academic buoyancy. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(6), 144-153. [[link](#)]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. [[link](#)]
- Sarıçam, H. (2015). Subjective happiness and hope. *Universitas Psychologica*, 14(2), 685-694. [[link](#)]
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765. [[link](#)]
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and applied multilevel analysis*. London: Sage.
- Tofighi, D., & Thoemmes, F. (2014). Single-level and multilevel mediation analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 34(1), 93-119. [[link](#)]
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-174. [[link](#)]
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). Emerald Group Publishing Limited. [[link](#)]
- Voydanoff, P., & Donnelly, B. W. (1999). Multiple roles and psychological distress: The intersection of the paid worker, spouse, and parent roles with the role of the adult child. *Journal of Marriage and the Family*, 725-738. [[link](#)]
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology*, 49(4), 690. [[link](#)]
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 167-178. [[link](#)]
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 76. [[link](#)]
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. *Handbook of motivation at school*, 301-322.

- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32-45.
- Werner, E., & Smith, R. (1989). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Adams. Bannister, and Cox. 1992. *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*.
- Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology*, 34(5), 635-658. [[link](#)]
- Zhang, Z., Zyphur, M. J., & Preacher, K. J. (2009). Testing multilevel mediation using hierarchical linear models: Problems and solutions. *Organizational Research Methods*, 12(4), 695-719. [[link](#)]

\*\*\*

پرسشنامه بهترین اهداف شخصی

عبارت‌ها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. من اهداف مشخصی را تعیین کرده‌ام تا در مدرسه به آن‌ها دست یابم.					
۲. من تصور روشنی از آنچه که تلاش می‌کنم در مدرسه به آن‌ها دست یابم، دارم.					
۳. من به دنبال دستیابی به نتایج خاصی در مدرسه هستم.					
۴. اهداف خاصی را که در مدرسه می‌خواهم به آن‌ها دست یابم.					
۵. من برای خودم اهداف چالشی در تکالیف مدرسه تعیین می‌کنم.					
۶. برای اهدافی در کارهای مدرسه تلاش می‌کنم که مرا به چالش وا می‌دارد.					
۷. من برای خودم چالش‌هایی را در تکالیف مدرسه مدرسه‌ام تنظیم می‌کنم.					
۸. من دوست دارم برای اهداف چالش‌برانگیز در تکالیف مدرسه‌ام کار کنم.					
۹. بیشتر از آنکه با سایر دانش‌آموزان در رقابت باشم، با خودم رقابت کنم.					
۱۰. من با خودم بیشتر از دانش‌آموزان دیگر رقابت می‌کنم.					
۱۱. من با عملکردهای قبلی خودم رقابت می‌کنم بیشتر از اینکه با دانش‌آموزان دیگر رقابت کنم.					
۱۲. من با نمره‌های قبلی خودم رقابت می‌کنم بیشتر از اینکه با نمره‌های دانش‌آموزان دیگر رقابت کنم.					
۱۳. زمانی که من تکالیف مدرسه‌ام را انجام می‌دهم، تلاش می‌کنم آن را بهتر از آنچه که قبلاً انجام داده‌ام انجام دهم.					



۱۴. زمانی که تکالیف مدرسه‌ام را انجام می‌دهم، تلاش می‌کنم عملکرد ممکن خودم را داشته باشم.
۱۵. زمانی که تکالیف مدرسه‌ام را انجام می‌دهم، تلاش می‌کنم بهتر از قبل عمل کنم.
۱۶. زمانی که تکالیف مدرسه‌ام را انجام می‌دهم، تلاش می‌کنم نتیجه بهتری نسبت به قبل بگیرم.

\*\*\*

### پرسشنامه ادراک از روابط والدینی

عبارت‌ها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. به نظر می‌رسد والدینم از احساس من در مورد بعضی چیزها آگاه هستند.					
۲. والدینم سعی می‌کنند به من بگویند چگونه زندگی‌ام را پیش ببرم.					
۳. والدینم دنبال فرصتی هستند که با من صحبت کنند.					
۴. والدینم مرا همانگونه که هستم، می‌پذیرند و دوست دارند.					
۵. والدینم تا جایی که ممکن است به من اجازه می‌دهند تا آنچه را که می‌خواهم انجام دهم، انتخاب کنم.					
۶. به نظر می‌رسد والدینم اغلب در مورد من فکر نمی‌کنند.					
۷. والدینم آشکارا عشق و علاقه‌شان را به من نشان می‌دهند.					
۸. وقتی که با مشکلی روبرو می‌شوم، والدینم به نظر من توجه می‌کنند.					
۹. والدینم وقت کمی را با من می‌گذرانند.					
۱۰. والدینم حس خاصی در من ایجاد می‌کنند.					
۱۱. والدینم به من اجازه می‌دهند که در مورد کارهای مربوط به خودم تصمیم بگیرم.					
۱۲. به نظر می‌رسد والدینم خیلی به من توجه می‌کنند.					
۱۳. اغلب والدینم مرا نمی‌پذیرند و تأیید نمی‌کنند.					
۱۴. والدینم اصرار دارند که من کارهایی را به روش آن‌ها انجام دهم.					
۱۵. والدینم خیلی خودشان را درگیر فعالیت‌های مورد علاقه من نمی‌کنند.					
۱۶. والدینم از دیدن من خیلی خوشحال می‌شوند.					
۱۷. والدینم همیشه می‌خواهند به مسائل از دید من نگاه کنند.					
۱۸. والدینم برای کمک کردن به من وقت و انرژی زیادی صرف می‌کنند.					

۱۹. والدینم در راه رسیدن به هدف به من کمک می کنند.
۲۰. به نظر می رسد والدینم امید چندانی به من ندارند.
۲۱. والدینم به بسیاری از نیازهای من خیلی حساس نیستند.
۲۲. به نظر می رسد والدینم از احساس من در مورد بعضی چیزها آگاه هستند.

\*\*\*

### پرسشنامه ادراک از روابط معلم- دانش آموز

عبارت‌ها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. معلمام دوستم دارد.					
۲. معلمام به من اهمیت می دهد.					
۳. معلمام من را به خوبی می شناسد.					
۴. معلمام من را به درستی درک نمی کند.					
۵. معلمام برایم وقت می گذارد.					
۶. معلمام با من صحبت می کند.					
۷. در امور مهم نمی توانم به معلمام وابسته باشم.					
۸. هنگامی که به معلمام نیاز دارم، نمی توانم روی کمک او حساب کنم.					
۹. وقتی کار اشتباهی انجام می دهم، معلمام به طور متفاوتی با من رفتار می کند.					
۱۰. معلمام به نظرات من توجهی نمی کند.					
۱۱. معلمام مرتب در برخورد با من رفتارش را تغییر می دهد.					
۱۲. معلمام به طور واضح نمی گوید که چه انتظاری از من در کلاس دارد.					
۱۳. معلمام به من نمی گوید که چه انتظاری از من در مدرسه دارد.					
۱۴. معلمام به من نشان می دهد که مشکلاتم را خودم چگونه حل کنم.					
۱۵. اگر نتوانم مشکلی را حل کنم، معلمام راه‌های گوناگونی را به من نشان می دهد تا آن‌ها را بیازمایم.					
۱۶. معلمام قبل از ترک کلاس، مطمئن می شود که من درس را فهمیده‌ام.					
۱۷. معلمام آمادگی من را قبل از شروع درس جدید بررسی می کند.					

۱۸. معلم‌ام برای چگونگی انجام تکالیف مدرسه به مقدار زیادی به من حق انتخاب می‌دهد.
۱۹. معلم‌ام همیشه تکالیف مدرسه‌ام را پیگیری می‌کند.
۲۰. به نظر می‌رسد، معلم‌ام همیشه به من گوشزد می‌کند که چه کنم.
۲۱. معلم‌ام به نظرات من گوش می‌دهد.
۲۲. معلم‌ام نحوه استفاده از آنچه در مدرسه یاد گرفته‌ام را به من می‌گوید.
۲۳. معلم‌ام اهمیت فعالیت‌های مدرسه‌ای را برای من توضیح نمی‌دهد.
۲۴. معلم‌ام برای چگونگی انجام تکالیف مدرسه به من حق انتخاب زیاد نمی‌دهد.

\*\*\*

#### پرسشنامه سرزندگی تحصیلی

عبارت‌ها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. اگر روزی در مدرسه نمره بدی بگیرم، باز هم می‌دانم که روز خوبی خواهم داشت.					
۲. اگر درس‌ها زیاد باشند و من وقت کافی نداشته باشم، می‌دانم چطور با شرایط کنار بیایم و خوش هم باشم.					
۳. می‌دانم اگر نمره بری بگیرم، همچنان اعتماد به نفس‌ام بالا خواهد بود.					
۴. اگر معلم زیر برگه یا دفترم بنویسد "بد" مواظب هستم اعصابم خرد نشود و روزم خراب نشود.					
۵. اجازه نمی‌دهم استرس درس خواندن خوشی‌هایم را از بین ببرد.					
۶. اگر نمره بدی بگیرم، باعث نمی‌شود با دوستانم در مدرسه خوش نباشم.					
۷. حتی روزهایی که برای امتحان آمادگی کافی ندارم، در کنار بچه‌های مدرسه خوش هستم.					
۸. اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم، باز هم سعی می‌کنم اعتماد به نفس‌ام را حفظ کنم.					
۹. اگر معلم از من بپرسد و نتوانم جواب دهم، خونسردی خودم را حفظ می‌کنم و بعد از کلاس هم خوش اخلاق‌ام.					

\*\*\*