

## رابطه جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌گری

### خودپنداره تحصیلی: مدل‌سازی معادله ساختاری

معراج درخشان<sup>۱</sup>

سلمان یوسفی قطب‌آبادی<sup>۲</sup>

علی نجارپوریان<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۲۸

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین سرزندگی تحصیلی در قالب یک مدل علی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر ابتدایی شهرستان فسا در استان فارس در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تشکیل دادند که تعداد ۲۰۹ نفر (۹۶ دختر و ۱۱۳ پسر) از راه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴)، خودپنداره تحصیلی چن و تامپسون (۲۰۰۴) و سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون و آزمون معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد، جو عاطفی خانواده دارای تاثیر مثبت و معنادار بر خودپنداره تحصیلی بود و خودپنداره تحصیلی نیز دارای تاثیر مثبت و معنادار بر سرزندگی تحصیلی بود. همچنین جو عاطفی خانواده با واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی دارای تاثیر معنادار بر سرزندگی تحصیلی بود. نتیجه‌گیری: به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که برای ارتقاء سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان لازم است به جو عاطفی خانواده و خودپنداره تحصیلی آنان توجه شود. نتایج بر مبنای شواهد نظری و پژوهشی مورد بحث قرار گرفته است.

**واژه‌های کلیدی:** جو عاطفی خانواده، خودپنداره، سرزندگی تحصیلی

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران، (نویسنده مسئول). meraj.derakhshan@yahoo.com

۲ دکتری زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، هیات علمی دانشگاه فرهنگیان شیراز، ایران (salmanu349@gmail.com)

۳ دکتری علوم قرآن و حدیث، گروه معارف اسلامی، هیات علمی دانشگاه فرهنگیان شیراز، ایران (Najjarpooriyani@gmail.com)

## مقدمه

زندگی انسان در موقعیت‌ها و محیط‌های مختلف، از مسیری پر فراز و نشیب و سرشار از فرصت‌ها و چالش‌های کوچک و بزرگ می‌گذرد. انسان در برخورد با چالش‌ها از توانمندی‌ها بهره می‌برد تا بر این اساس، راهبردها را برای مدیریت موقعیت، انتظارات، درگیر شدن، سازگاری و کنار آمدن با چالش‌ها و نیازها هماهنگ نماید (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). در زندگی روزانه‌ی تحصیلی نیز، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره مواجه می‌شوند و این‌ها حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند (ریکی، آلدريج و افاری، ۲۰۱۷). برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳). از توانمندی‌هایی که در این زمینه به آموزندگان کمک شایانی می‌نماید، سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup> (اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵؛ سولبرگ، هوپکینز، اومانسون و هاواری، ۲۰۱۵)، به عنوان یکی از سازه‌های کلیدی روانشناسی مثبت نگر<sup>۲</sup> است (رحیمی و زارعی، ۱۳۹۵).

سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین، ۲۰۱۵) و هم‌چنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس-اسبورن، ۲۰۱۲؛ پیکادو، پینتو و داسیلوا، ۲۰۱۷). مفهوم سرزندگی تحصیلی به وسیله مارتین و مارش به عنوان روش بررسی واکنش‌های سازنده و مثبت برای انواع موانع تجربه شده به وسیله دانش‌آموزان در دوره‌ی جاری زندگی تحصیلی یا مدرسه از قبیل فشارهای امتحانات پرمخاطره، دریافت نمرات ضعیف و امثال آن مطرح شده است (دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱). با توجه به نقش سرزندگی تحصیلی در سازگاری با چالش‌ها و فشارهای تحصیلی (کامرفورد، باتیسون و تورمی، ۲۰۱۵)، شناسایی پیشایندهای آن از اهمیت خاصی برخوردار است. این پیشایندها در سه سطح مختلف مورد توجه قرار گرفته است: سطح خانواده و همسالان<sup>۳</sup>، سطح روانی<sup>۴</sup>، و سطح مدرسه و مشارکت<sup>۵</sup> (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). در واقع می‌توان بیان داشت که سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان هم متاثر از باورهای تحصیلی آنهاست و هم روابط موجود در محیط خانوادگی.

<sup>۱</sup> - Academic Buoyancy

<sup>۲</sup> -Positive Psychology

<sup>۳</sup> -Family, & Peer

<sup>۴</sup> -Psychological

<sup>۵</sup> -School And Engagement

سرزندگی در گام اول متأثر از نگاه فرد به خویش و تصور از خود و احساس رضایت از این تصویر است. این تصویر که در قالب خودپنداره تعریف شده، شامل نگرش‌ها، احساسات و دانش ما درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی است که تمام ابعاد شناختی، ادراکی، عاطفی و رویه‌های ارزیابی را در بر می‌گیرد (گرادی، ۲۰۰۵). خودپنداره شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود است (بکدوراوا و رافلدز، ۲۰۱۷). از لحاظ نظری، خودپنداره یک سیستم روانی چندبعدی، چندسطحی و پیچیده است که به ادراک فرد و ارزیابی ذهنی از عملکرد روانی، فیزیکی و اجتماعی خود و دیگران اشاره می‌کند (کوئینگ‌فو، تائو، تائو و یانانا، ۲۰۱۷).

بنابراین، مجموعه نگرش‌های شخص به خود را خودپنداره می‌نامند که شامل سه مولفه زیر است: تصویر خود، که به شیوه توصیف از خودمان یعنی به آنچه فکر می‌کنیم هستیم اشاره دارد (خواه بر اساس واقعیت باشد یا خلاف آن). عزت نفس، که به طور اساسی جنبه ارزشیابی دارد و به حدی اشاره می‌کند که ما خویشتن را دوست داریم، می‌پذیریم و ارزش دارد درباره آن فکر کنیم. و خود آرمانی، همان چیزی است که دوست داریم باشیم و این ممکن است وسعت و درجات متفاوتی داشته باشد (باس و لارسن، ۲۰۲۰). هر چه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیادتر شود عزت نفس کاهش پیدا می‌کند (حسن‌زاده، حسینی و مرادی، ۱۳۸۴). با توجه به آنچه بیان شد، آدمی مدام در تلاش است بین این تصویر آرمانی و تصویر واقعی خویش یک تعادل و هماهنگی و نزدیکی ایجاد کند و تنها راه آن نیز تلاش و موفقیت و رشد مهارت‌های مختلف در خویش است. در واقع خودپنداره آموختنی است و این موضوع هم برای فرد و هم برای خانواده و کسانی که مسئول پرورش او در کودکی هستند؛ دارای اهمیت فراوانی است (لئو و گیو، ۲۰۱۸). بدین صورت که، هیچ فردی با خودپنداره به دنیا نمی‌آید؛ بلکه خودپنداره به تدریج ظهور و بروز پیدا می‌کند و در عین حال فرایندی پویا و ساختارمند است (لی و یانگ، ۲۰۱۵). چنانچه فرد نتواند دو خود آرمانی و خود واقعی را به هم نزدیک سازد و شاهد فاصله‌ای زیاد بین این دو باشد، دچار استرس و اضطراب می‌شود. در نتیجه هر چه فرد احساسات منفی بیشتری را تجربه کند، از میزان سرزندگی کمتری برخوردار خواهد بود (کلمار، لیم، کانر و مارتین، ۲۰۱۹). لذا می‌توان انتظار داشت که خودپنداره تحصیلی به عنوان یک پیش‌بین شناختی و شخصی، باعث تعیین میزانی از سرزندگی می‌گردد. چنان‌چه نتایج پژوهش‌های پیشین نیز نشان‌دهنده رابطه مثبت خودپنداره تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است (شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۵؛ قادریانی، کریمیان‌پور و عزیزبانی، ۱۳۹۵؛ نریمانی، رشیدی و زردی، ۱۳۹۸؛ کلمار و همکاران، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر، همان‌گونه که مطرح شد، روابط و به ویژه روابط خانوادگی، سطح دیگری از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی است. در ادبیات پژوهشی خانواده نقش مهمی در تعامل دانش‌آموز با مدرسه به خود اختصاص داده است (ویجا و همکاران، ۲۰۱۶). خانواده اولین بافت و زمینه‌ای است که

دانش آموز آن را تجربه می‌کند و اصول اساسی زندگی، مهارت‌های زندگی و اصول اخلاقی را می‌آموزد (هوانگ، ۲۰۱۰). نخستین جایی است که فرد محبت دریافت می‌کند و احساس امنیت می‌نماید. در واقع، کودک در ابتدا جو عاطفی خانواده را لمس و تجربه می‌کند. جو عاطفی خانواده شامل محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیتی است که کودک آنها را از طریق پدر، مادر و سایر افراد خانه به دست می‌آورد (هیل برن، ۱۹۶۴). هم‌چنین لوب و پل (۲۰۱۴) جو عاطفی خانواده را مجموع روابط و تعاملات عاطفی، مانند بیان احساسات و علایق، نحوه ارتباط و طرز برخورد افراد با یکدیگر، که بین اعضای یک خانواده وجود دارند تعریف نموده است. کاهش در بعد عاطفی مانند مراقبت و هم‌چنین در دسترس نبودن و فقدان محبت می‌تواند اختلالات رفتاری و تحصیلی زیادی را در دوره کودکی و نوجوانی به خوبی پیش‌بینی کند (کانگر و کانگر، ۲۰۰۲؛ گراس، ۲۰۱۱). و همین‌طور روابط خصمانه، طرد و غفلت فرزندان توسط والدین می‌تواند پیامدهای ناگواری نظیر مشکلات عاطفی و رفتاری و استفاده از راهکارهای مقابله‌ای منفعلانه در برابر مشکلات و فشارهای زندگی برای فرزندان به بار آورد (مورفی، ویکراماراتنی و وازیمن، ۲۰۱۰). بنابراین، هر چه که فرد از روابط مطلوب‌تری در محیط خانواده برخوردار باشد، می‌توان انتظار داشت که از خودپنداره تحصیلی مطلوب‌تر و رضایت و در نتیجه سرزندگی تحصیلی سطح بالاتری برخوردار باشد. چنان‌چه نتایج پژوهش‌های پیشین نیز نشان‌دهنده رابطه جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی است (فخاریان، یعقوبی، ضرغام‌حاجبی و محقق، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش‌های مشابه نیز حاکی از رابطه انعطاف‌پذیری خانواده و سرزندگی تحصیلی (سلطانی‌بناوندی و عسکری‌زاده، ۱۳۹۹)، رابطه جو عاطفی خانواده و اشتیاق تحصیلی (ارجمند و کاظمیان مقدم، ۱۳۹۷)، رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و سرزندگی تحصیلی است (دهقانی‌زاده و حسینچاری، ۱۳۹۱).

هم‌چنین مرور ادبیات پژوهش در خصوص رابطه جو عاطفی خانواده و خودپنداره تحصیلی نیز نشان‌دهنده پژوهش‌های مشابه مانند رابطه ادراک از جو عاطفی و انعطاف‌پذیری خانواده با باورهای خودکارآمدی (سبزیان، قدم‌پور و میردریکوند، ۱۳۹۷)، رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و باورهای خودکارآمدی (دهقانی‌زاده و حسینچاری، ۱۳۹۱)، رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و خودپنداره دانش‌آموزان (بهرامی و خوشبخت، ۱۳۹۴)، رابطه سلامت خانواده و سبک دلبستگی با خودکارآمدی دانش‌جویان (اعتمادی و سعادت، ۱۳۹۴) است. هم‌چنین نتایج پژوهش یوآ (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که درگیری والدین در خانه و ایجاد جو عاطفی نامطلوب باعث تضعیف خودپنداره فرزندان می‌شود. در واقع

بازخورد دیگران به‌ویژه والدین، تعامل‌های اجتماعی و ارتباط با محیط از جمله عواملی است که خودپنداره تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (بکدوراوا و رافلدر، ۲۰۱۷). چنانچه مرور بیشتر پیشینه تجربی پژوهش حاکی از آن است که خودپنداره تحصیلی می‌تواند در ارتباط بین متغیرهای خانوادگی و تحصیلی نقش واسطه‌گری ایفا نماید (محمدی و صابر، ۱۳۹۷).

با توجه به آنچه بیان شد، و با توجه به ارتباط نظری و پژوهشی متغیرها و همچنین کمبود تحقیقات صورت گرفته در این زمینه، بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سرزندگی تحصیلی از طریق خودپنداره تحصیلی در خور بررسی است. بنابراین، پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است: خودپنداره تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی دارد. مدل مفهومی پژوهش نیز در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل متغیر جو عاطفی خانواده به عنوان متغیر برونزاد، متغیر خودپنداره تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و متغیر سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد نهایی در نظر گرفته شده است.

### روش شناسی

جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان فسا (به‌طور تقریبی ۱۲۰۰۰ نفر) در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مدارس این شهر مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۰۹ نفر از دانش‌آموزان دختر (۹۶ نفر) و پسر (۱۱۳ نفر) دوره ابتدایی بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس نظر کلایین (۲۰۰۵) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. بدین صورت که

از بین مدارس ابتدایی این منطقه، به صورت تصادفی ۴ مدرسه انتخاب شد و از هر مدرسه نیز ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. دانش‌آموزان در پایه‌های پنجم (۱۴۰ نفر) و ششم (۶۹ نفر) مقطع ابتدایی با دامنه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال و با میانگین سنی ۱۱/۴ و انحراف معیار ۱/۰۲ بودند. ملاک ورود برای شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه عبارت بود از دانش‌آموز پایه پنجم و ششم دبستان بودن، رضایت دانش‌آموز، رضایت معلم، رضایت والدین. و شرکت‌کنندگانی که پرسشنامه آنان ناقص و مخدوش بود از نمونه انتخاب شده کنار گذاشته شدند و وارد تحلیل نشدند.

### ابزارهای پژوهش: برای بررسی متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

**مقیاس جو عاطفی خانواده<sup>۱</sup>** (هیل‌برن، ۱۹۶۴). این مقیاس که میزان مهرورزی در تعاملات پدر و مادر - فرزندی را می‌سنجد، شامل ۱۶ ماده است که هشت بعد محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیت را اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به ماده‌ها پاسخ دادند. تمام سوالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. پایایی مقیاس را حقیقی، شکرکن و موسوی‌شوستری (۱۳۸۱) با روش آلفای کرونباخ، برای هشت مولفه بین ۰/۵۳ تا ۰/۸۸ به دست آوردند. برای تعیین روایی مقیاس نیز از روش همبستگی بین مقیاس با پرسشنامه ملاک محقق‌ساخته استفاده کردند که ضرایب بین ۰/۵۲ تا ۰/۷۷ به دست آمدند. در پژوهش دریانوش (۱۳۹۶) پایایی این مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و روایی ابزار نیز به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ( $\chi^2/df=1/04$ ،  $GFI=0/91$ ،  $AGFI=0/90$ ،  $CFI=0/92$ ،  $IFI=0/90$ ،  $RMSEA=0/05$  و  $PCLOSE=0/44$ ). در پژوهش حیدری‌نیا (۱۳۹۲) پایایی این مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و روایی ابزار از طریق همبستگی نمره کلی جو عاطفی خانواده با ابعاد تشکیل دهنده‌ی آن مورد بررسی قرار گرفت و تمام ضرایب در سطح  $p < 0/01$  معنادار بودند. همچنین در پژوهش دینکلمن و باف (۲۰۱۶) روایی سازه این ابزار را مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و پایایی آن را نیز ۰/۸۴ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر روایی مقیاس به روش تحلیل عاملی تاییدی تأیید شد. اعتبار مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ برای هشت

<sup>۱</sup>. Bi hill Burn's Family emotional atmosphere scale

بعد بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ به دست آمد.

**مقیاس خودپنداره تحصیلی** (یسن چن و تامپسون، ۲۰۰۴). این مقیاس شامل ۱۵ ماده است که سه بعد خود عمومی (ماده‌های ۱، ۲، ۵، ۸، ۱۳ و ۱۴)، خود آموزشگاهی (ماده‌های ۳، ۴، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) و خود غیر آموزشگاهی (ماده‌های ۶، ۷ و ۱۵) را اندازه گیری می کند. تمرکز این مقیاس بر سنجش خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی و متوسطه اول است. شرکت کنندگان با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به ماده‌ها پاسخ دادند. تمام ماده‌ها به روش مستقیم نمره گذاری می شود. روایی این ابزار در پژوهش یسن چن و تامپسون به روش همسانی درونی (همبستگی‌های سه بعد مذکور ۰/۷۵، ۰/۸۲ و ۰/۸۲ با نمره کل مقیاس بود) و تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت ( $X^2=761/18$ ،  $X^2/df=3/10$ ،  $GFI=0/95$ ،  $CFI=0/92$ ،  $RMSEA=0/04$ ). پایایی مقیاس توسط مرعشیان و خرمی (۲۰۱۲) با روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ برای نمره کل به دست آمد. افشاری زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و روایی آن مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای بعد خود عمومی، خود آموزشگاهی، خود غیر آموزشگاهی و نمره کل ۰/۷۲، ۰/۴۷ و ۰/۷۸ گزارش شد (افشاری زاده، کارشکی و ناصریان، ۱۳۹۲). در پژوهش میکائلی، افروز و قلیزاده (۱۳۹۱) روایی این ابزار از طریق محاسبه همبستگی آن با پرسشنامه عزت نفس کوپرنیک با ضریب همبستگی ۰/۵۲ به دست آمد و پایایی ابزار نیز به روش ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین در پژوهش بهادری خسروشاهی و مصرآبادی (۱۳۹۷) روایی این ابزار از طریق همبستگی بین عوامل این ابزار با نمره کل آن بررسی و در سطح  $p < 0/01$  معنی دار بود. پایایی این مقیاس نیز به روش ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۸ تا ۰/۸۰ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تاییدی به دست آمد که روایی آن مورد تایید قرار گرفت. پایایی مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ برای بعد خود عمومی، خود آموزشگاهی، خود غیر آموزشگاهی و نمره کل به ترتیب ۰/۵۳، ۰/۵۰، ۰/۳۴ و ۰/۷۵ به دست آمد.

### **مقیاس سرزندگی تحصیلی دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱): دهقانی زاده و**

**حسین چاری** (۱۳۹۱) این پرسشنامه را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. این ابزار دارای ۹ گویه می باشد و درجه موافقت یا مخالفت پاسخ دهنده را در دامنه‌ی پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد.

حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۹ گویه، یک نمره کلی برای او بدست می‌دهد که مبنای میزان سرزندگی تحصیلی او است. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) برای احراز روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و همسانی دورنی استفاده کرده و نتایج را مطلوب گزارش کردند و پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب با ضرایب ۰/۸۰ و ۰/۷۳ به دست آوردند. در پژوهشی دیگر سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۴) جهت بررسی روایی پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود یک عامل را تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از 1 بود مقدار شاخص کایزر- مایر- اولکین برابر با ۰/۸۷ و ضریب کرویت بارلت برابر با ۷۳۳/۵۴ ( $p < 0/0001$ ) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. همچنین بارهای عاملی این تک عامل بین ۰/۵۳ تا ۰/۷۴ بود که روی هم رفته ۴۱/۴۷ درصد از واریانس را تبیین می‌کرد. در این پژوهش، به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب آلفا ۰/۸۲ حاکی از پایایی مطلوب این پرسشنامه داشت (سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۴). در پژوهش مرادی، عالیپور، طریفی حسینی و عباسیان (۱۳۹۷) روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ( $\chi^2/df=3/21$ ).  
 آلفای کرونباخ ۰/۹۶،  $GFI=0/96$ ،  $AGFI=0/92$ ،  $CFI=0/95$ ،  $RMSEA=0/08$ . پایایی این ابزار نیز به روش ضریب تأییدی استفاده شد که روایی ابزار محرز گردید و پایایی ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

**روش تجزیه و تحلیل داده‌ها:** برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت استرپ در نرم افزار ایموس استفاده شد.

## یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش بررسی شد. همچنین به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه گردید و نشان داد که



همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار هستند. از این رو امکان بررسی مدل فراهم می‌باشد. این نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵
جو عاطفی خانواده	۶۱/۲۷	۱۱/۰۶	۱				
خود عمومی	۲۰/۸۸	۳/۸۳	۰/۳۶**	۱			
خود آموزشگاهی	۲۱/۳۲	۳/۴۷	۰/۳۶**	۰/۶۵**	۱		
خود غیر آموزشگاهی	۱۱/۱۴	۲/۱۵	۰/۳۱**	۰/۵۱**	۰/۴۰**	۱	
سرزندگی تحصیلی	۳۱/۱	۴/۳	۰/۱۳*	۰/۳۵*	۰/۲۸**	-۰/۰۴	۱

\* $P < 0.05$

\*\* $P < 0.01$

برای بررسی فرضیه پژوهش، در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

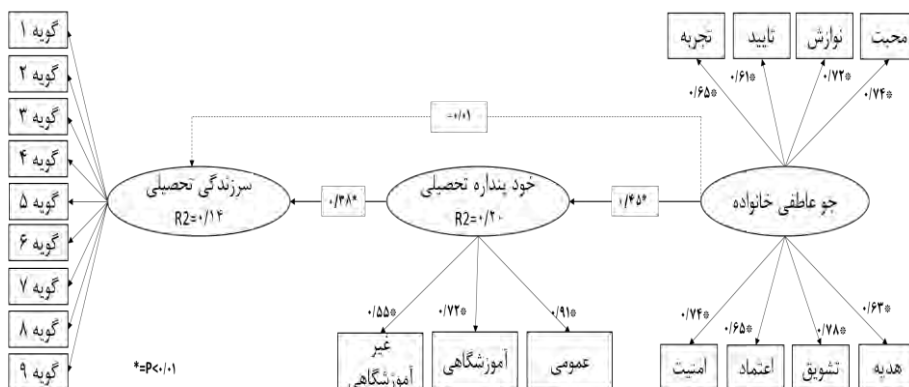
جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل

شاخص	$X^2/df$	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۱/۴۸	۰/۰۰۰۱	۰/۹۰	۰/۸۷	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۰۵
بعد از اصلاح	۱/۰۳	۰/۰۸	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۰۲

در جدول بالا، هم شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که برخی از شاخص‌های مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبودند که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ( $X^2/df=1/0.3$ ) و با سطح معناداری ( $P=0/0.8$ )، شاخص نیکویی برازش ( $GFI=0/96$ )، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ( $AGFI=0/93$ )، شاخص برازندگی افزایشی ( $IFI=0/93$ )، شاخص برازندگی تطبیقی ( $CFI=0/95$ )، و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ( $RMSEA=0/0.2$ ) به دست آمدند.

در پاسخ به فرضیه پژوهش مبنی بر این که "خودپنداره تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی دارد" نتایج پژوهش نشان دادند خودپنداره تحصیلی توانست

نقش واسطه‌گری در بین جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲: مدل نهایی پژوهش

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	P	$\beta$	P	$\beta$	P	$\beta$
جو عاطفی خانواده بر خودپنداره تحصیلی	۰/۰۰۲	۰/۴۵	-	-	۰/۰۰۲	۰/۴۵
جو عاطفی خانواده بر سرزندگی تحصیلی	۰/۰۵	۰/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۱۷	۰/۸۸	-۰/۰۱
خودپنداره تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۰۰۲	۰/۳۸	-	-	۰/۰۰۲	۰/۳۸

همانگونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، جو عاطفی خانواده دارای تاثیر مثبت و معنادار بر خودپنداره تحصیلی ( $\beta=0/45$  و  $P<0/002$ ) است اما تاثیر معناداری بر سرزندگی تحصیلی ( $\beta=-0/01$  و  $P>0/88$ ) نداشت. خودپنداره تحصیلی نیز دارای تاثیر مثبت و معنادار بر سرزندگی تحصیلی ( $\beta=0/38$  و  $P<0/002$ ) است. در نهایت، جو عاطفی خانواده از طریق واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنادار بر سرزندگی تحصیلی ( $\beta=0/17$  و  $P<0/001$ ) است و در واقع خودپنداره تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری در بین جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی ایفا نماید.

## بحث و نتیجه گیری

همان گونه که بیان شد، هدف پژوهش حاضر تبیین علی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و خودپنداره تحصیلی بود. نتایج نشان داد که خودپنداره تحصیلی تأثیری مثبت و معنادار بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش های پیشین در خصوص رابطه بین این دو متغیر همسو است (شیخ الاسلامی و کریمیان پور، ۱۳۹۵؛ قادریانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ نریمانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ کلمار و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین نگاهی به ماهیت این دو متغیر می تواند در تبیین این یافته راه گشا باشد.

از نظر باس و لارسن (۲۰۲۰) خودپنداره نگرش ها، احساسات و دانش ما درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی مان را بیان می کند که شامل سه مولفه تصویر خود یا خود حقیقی، خود آرمانی و عزت نفس است و هر چه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیادتر شود عزت نفس کاهش پیدا می کند (باس و لارسن، ۲۰۲۰). آگاهی به میزان فاصله بین این دو خود، حاصل تجارب زندگی خویش و ارتباط با افراد دیگر از قبیل والدین، دوستان و معلمان است (اتکینسون و همکاران، ۲۰۱۰/۱۳۹۹). در این میان، برای اینکه دانش آموز خودپنداره مطلوب تری و متعاقب آن سرزندگی بالاتری داشته باشد، نیازمند آن است که به ادراک دانش آموز و ارزیابی ذهنی از عملکرد روانی، فیزیکی و اجتماعی خود و دیگران توجه شود (کوئینگفو و همکاران، ۲۰۱۷). در زمینه تحصیلی نیز خودپنداره ماحصل مقایسه بین تصویر خود و خود آرمانی در موفقیت یا شکست در زمینه تکالیف، وظایف و مسولیت های تحصیلی است. لذا هر چه دانش آموز در زندگی تجارب منفی تر و شکست های بیشتری را تجربه کرده باشد، طبیعتاً میزان فاصله بین این دو خود افزایش می یابد و احساس عزت نفس پایین تری می نماید و در نتیجه خودپنداره او دچار خدشه می گردد (حسن زاده و همکاران، ۱۳۸۴) که یکی از نتایج آن کاهش سرزندگی تحصیلی است. حال دانش آموز برای افزایش مجدد عزت نفس و کم کردن فاصله بین این دو خود نیازمند تجارب مثبت و موفقیت های بیشتر در زمینه تحصیلی است که این خود نیز نیازمند تلاشی مضاعف است. اما اگر شکست ها به اندازه ای به خودپنداره فرد آسیب رسانده باشند که فرد احساس کند توانایی لازم موفقیت در آن زمینه را ندارد، میزان عواطف و هیجانات مثبت او کاهش می یابد و در نتیجه احساس سرزندگی تحصیلی کمتری می نماید (کلمار و همکاران، ۲۰۱۹). لذا هر چه فرد از خودپنداره بالاتر و مطلوب تری در زمینه تحصیلی برخوردار باشد، به احتمال بیشتری دارای سرزندگی بیشتر و مطلوب تر خواهد بود، در نتیجه رابطه مثبت این دو سازه

قابل قبول است. هم‌چنین با توجه به اینکه خودپنداره قابل یادگیری و آموختنی است (لئو و گیو، ۲۰۱۸)، در نتیجه لازم است که برای ارتقاء سرزندگی تحصیلی به فرزندان کمک شود تا خودپنداره مطلوب‌تری را سازمان‌دهی نمایند.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد که جو عاطفی خانواده پیش‌بین مثبت و معنادار خودپنداره تحصیلی است. در اینجا نیز هر چند پژوهشی که به طور مستقیم به بررسی رابطه این دو متغیر پرداخته باشد یافت نشد اما با یافته‌های پژوهش‌های مشابه پیشین در خصوص رابطه جو عاطفی خانواده و خودپنداره تحصیلی همسو است (یوآ، ۲۰۱۹؛ سبزیان و همکاران، ۱۳۹۷؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۴؛ دهقانی‌زاده و حسینچاری، ۱۳۹۱؛ بهرامی و خوشبخت، ۱۳۹۴؛ اعتمادی و سعادت، ۱۳۹۴). هم‌چنین نگاهی به ماهیت این دو متغیر می‌تواند در تبیین این یافته راه‌گشا باشد.

از نظر هیل‌برن (۱۹۶۴) جو عاطفی خانواده میزان مهرورزی موجود در تعاملات والدین و فرزندان است که شامل مولفه‌هایی هم‌چون محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیت می‌شود. فرزندان خانواده‌هایی که از جو عاطفی مطلوبی برخوردارند محبت بیشتری را دریافت می‌کنند و از طرف والدین نوازش می‌شوند. این دسته از والدین به فرزندان خویش اعتماد کرده و جوی سرشار از احساس امنیت برای آنها به وجود می‌آورند. فرزندان والدینی که جوی عاطفی، گرم و پذیرنده در خانه مهیا می‌کنند، با مشکلات اجتماعی کمتر و قدرت تصمیم‌گیری بهتری مواجه می‌شوند (ایزر و دیگران، ۲۰۰۵). این والدین با قدردانی و اشاره به تلاش سخت فرزندان خود، مفهوم بهتر شدن را به آنها القا می‌کنند و آنها را به تلاش بیشتر در موقعیت‌های مشکل‌دار تشویق می‌کنند (بازوکیس و دیمولایتز، ۲۰۱۱). این جو باعث می‌شود که فرزند در انجام مسولیت‌ها و وظایف خویش مورد حمایت و تشویق بیشتری قرار گیرد. این رویه باعث می‌شود فرزند خود را فردی شایسته و دارای توانایی و قابلیت بداند که در نتیجه منجر به خودپنداره تحصیلی مطلوب می‌شود (خجسته‌مهر و همکاران، ۱۳۹۴). در واقع در چنین جو عاطفی، فرزندان مهارت‌های بسیاری در حیطه‌های مختلف زندگی می‌آموزند (هوآنگ، ۲۰۱۰) که این مهارت‌ها موجب رشد مثبت خودپنداره در آنان به‌طور کلی، و به‌طور خاص رشد مثبت خودپنداره تحصیلی می‌شود و باعث می‌شود فرزندان در مسیر شکوفایی قرار گیرند و هر موفقیتی که کسب می‌کنند خودپنداره مثبت را در آنان مستحکم‌تر نموده و این استحکام متعاقباً موجب رشد توانمندی و تأیید جنبه‌های مثبت خودپنداره می‌گردد. هم‌چنین، در جو عاطفی مطلوب، اگر فرزند اشتباهی مرتکب یا شکستی را متحمل شود، والدین با حمایت عاطفی از

او می‌توانند از آسیب دیدن خودپنداشت او جلوگیری کنند (لوب و پل، ۲۰۱۴). در نتیجه می‌توان بیان داشت که جو عاطفی خانواده می‌تواند باعث افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز شود و از این رو قابل قبول است که جو عاطفی خانواده تأثیری مثبت معنادار بر خودپنداره تحصیلی داشته باشد.

در ادامه، یافته حاصل از رابطه جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی نیازمند تامل بیشتری است و بر اساس منطق مدل‌یابی معادلات ساختاری این یافته در ادامه به همراه نقش واسطه‌گری متغیر خودپنداره تحصیلی تبیین می‌شود. بررسی ماتریس همبستگی حاکی از رابطه معنی‌دار بین جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی است. لیکن وقتی همه متغیرها با هم وارد معادله رگرسیون می‌شوند، از میزان رابطه جو عاطفی خانواده و سرزندگی تحصیلی کاسته می‌شود و نقش واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی برجسته‌تر می‌گردد که از نظر شوماخر و لومکس (۲۰۰۴) اعتبار مدل تجربی پژوهش را نشان می‌دهد.

این یافته بدین معناست که خانواده و ویژگی‌های خانوادگی از طریق متغیرهایی که حاصل یادگیری است و نوعی مهارت شناخته می‌شوند، بر رفتارهای تحصیلی فرزندان اثرگذار هستند (باس و لارسن، ۲۰۲۰). در واقع خانواده و جو عاطفی حاکم بر آن شرایط لازم را برای شکل‌گیری و رشد خود (از قبیل خودپنداره، خودتنظیمی، خودکارآمدی و غیره) در فرزندان مهیا می‌سازند و این خودپنداره دانش‌آموزان است که موجب بروز رفتارهای تحصیلی آنان می‌شود. به میزانی که خانواده از جو عاطفی مطلوب‌تری برخوردار باشد، خودپنداره تحصیلی مطلوب‌تری در فرزندان شکل گرفته (فخاریان و همکاران، ۱۳۹۹) و این نظم علی به افزایش در کیفیت رفتارهای تحصیلی مانند سرزندگی تحصیلی منجر می‌شود.

در شرح بیشتر این یافته قابل اذعان است که، خانواده از طریق ایجاد روابط مثبت، دادن مسولیت و پشتوانه عاطفی بودن، برآورده کردن نیازهای فرزندان و غیره باعث می‌گردد فرزند احساس مثبت و ارزشمند بودن کند و همچنین احساس کند که پشتوانه امن و حامی مطمئن دارد (کانگر و کانگر، ۲۰۰۲؛ مورفی و همکاران، ۲۰۱۰؛ گراس، ۲۰۱۱). این امر به مرور باعث ایجاد خودپنداره مثبت می‌گردد و هر چه فرد تصویری مطلوب‌تر از خود داشته باشد میزان احساسات و عواطف مثبت بیشتری را تجربه می‌نماید (سلطانی‌بنائوندی و عسکری‌زاده، ۱۳۹۹) و در نتیجه سرزندگی تحصیلی بیشتری خواهد داشت.

با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی خانواده و خودپنداره تحصیلی در تبیین سرزندگی تحصیلی فراهم کرده است؛ اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. دوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان ابتدایی انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند نوجوانان انجام شود.



## کتابنامه

- اتکینسون، ری‌تال؛ اتکینسون، ریچاردسی؛ هوکسما، سوزان نولن؛ اسمیت، ادوارد ای و بم، داریل. (۱۳۹۹). *زمینه روان‌شناسی هیلگارد* (ترجمه محسن ارجمند، حسن رفیعی، مرصده سمیعی و ناهید حجازی). (سال انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۰). تهران: انتشارات ارجمند.
- ارجمند، نورا و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۳۹۷). بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، دوره ۱۶، شماره ۴، صص ۱۵۹-۱۴۳.
- اعتمادی، عذرا و سعادت، سجاد. (۱۳۹۴). نقش سلامت خانواده و سبک‌های دلبستگی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۸، شماره ۴، صص ۲۰۱-۱۹۵.
- افشاری‌زاده، سید احساس؛ کارشکی، حسین و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، دوره ۳، شماره ۱۱، صص ۶۶-۵۳.
- اکبری بورنگ، محمد و رحیمی بورنگ، حسن. (۱۳۹۵). تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۱۶، شماره ۲۷، صص ۲۳۱-۲۲۲.
- بهادری خسروشاهی، جعفر و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۷). نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، سال ۱۳، شماره ۵۰، صص ۱۱۰-۸۷.
- بهرامی، محمود و خوشبخت، فریبا. (۱۳۹۴). نقش الگوهای ارتباطی خانواده در خودپنداره دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر شیراز. *مجله خانواده پژوهی*، سال ۱۱، شماره ۴۲، صص ۲۵۶-۲۳۷.
- تمنایی‌فر، محمدرضا و معتقدی‌فرد، مهشاد. (۲۰۱۴). ارتباط خودکارآمدی با بهزیستی ذهنی و ابعاد آن در نوجوانان. *ششمین کنگره بین‌المللی روان‌پزشکی کودک و نوجوان*، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز.
- حسن‌زاده، رمضان؛ حسینی، حسن و مرادی، ذبیده. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین خودپنداره کلی دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنها، *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، دوره ۷، شماره ۲۴، صص ۱۸-۱.

حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین و موسوی شوشتری، مژگان. (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دوره ۳، شماره ۹، صص ۷۹-۱۰۸.

حیدری‌نیا، زهره. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌گری سرسختی روانشناختی در رابطه بین جو عاطفی خانواده و سازگاری دانشجویان با دانشگاه. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه شیراز.

خجسته‌مهر، رضا؛ احمدی قوزلوجه، احمد؛ سودانی، منصور و شیرالی‌نیا، خدیجه. (۱۳۹۴). اثربخشی مشاوره زناشویی تلفیقی کوتاه مدت بر صمیمیت عاطفی و کیفیت زناشویی زوجین. *روانشناسی معاصر*، دوره ۱۰، شماره ۲، صص ۴۰-۲۹.

دریانوش، راضیه. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای فراهیجان در رابطه بین جو عاطفی خانواده و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه شیراز.

دهقانی‌زاده، محمد حسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌گری خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره ۴، شماره ۲، صص ۴۷-۲۱.

دهقانی‌زاده، محمد حسین. (۱۳۹۱). بررسی میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه شیراز.

رحیمی، مهدی و زارعی، الهام. (۱۳۹۵). نقش ابعاد دلبستگی بزرگسالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه-گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، دوره ۳، شماره ۱۲، صص ۵۹-۷۰.

سبزی، ندا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی. *آموزش پژوهشی*، دوره ۱، شماره ۲، صص ۵۱-۲۶.

سبزیان، سعید؛ قدم‌پور، عزت‌الله و میردربکوند، فضل‌الله. (۱۳۹۷). ارائه مدل علی ادراک از جو عاطفی و انعطاف‌پذیری خانواده با تقلب تحصیلی؛ نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه مددکاری اجتماعی*، دوره ۷، شماره ۳، صص ۴۳-۳۲.

سلطانی بناوندی، الهام و عسکری‌زاده، قاسم. (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس انعطاف‌پذیری خانواده و ذهن‌آگاهی باواسطه‌گری تفکر انتقادی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. دوره ۲۰، شماره ۱۴، صص ۱۲۶-۱۱۶.

شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۵). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه دوم. *دانشگاه محقق اردبیلی*، گروه آموزشی علوم تربیتی، طرح تحقیقاتی معاونت پژوهشی دانشگاه محقق اردبیلی.



- فخاریان، جمیله؛ یعقوبی، ابولقاسم؛ ضرغام حاجبی، مجید و محقق، حسین. (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *مجله دانشکده پزشکی، دوره ۶۳، شماره ۲، صص ۲۴۰۱-۲۳۹۱*.
- قادرانی، هادی؛ کریمیان‌پور، غفار و عزیزانی، قاسم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین خودپنداره تحصیلی و مولفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه‌ی علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران*.
- محمدی، طیبه و صابر، سوسن. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری خودپنداره در رابطه بین دلبستگی به والدین و همسالان با رفتارهای جامعه پسند. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، دوره ۱۲، شماره ۴۷، صص ۴۱۷-۳۹۶*.
- مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوی علی-تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۶، شماره ۱، صص ۱۴۰-۱۱۳*.
- مرادی، مرتضی؛ جمال‌آبادی، منا؛ شهاب‌زاده، صدیقه؛ شیبانی، ام‌البنین؛ مرادی، سمیه و حوری، مونا. (۱۳۹۶). باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی: نقش در آمیزی با کار مدرسه و جنس. *مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جنبدی شاپور، سال ۸، شماره ۴، صص ۴۳۵-۴۱۹*.
- مرادی، مرتضی؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۷، شماره ۱، صص ۲۴-۱*.
- مرادی، مرتضی؛ عالیپور، سیروس؛ طریفی‌حسینی، حمید و عباسیان، مینا. (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی در آمیزی با کار در مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۱۰، شماره ۱، صص ۲۴-۱*.
- میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلیزاده، لیلا. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه، دوره ۱، شماره ۳، صص ۱۰۳-۹۴*.
- نریمانی، محمد؛ رشیدی، جمال و زردی، بهمن. (۱۳۹۸). نقش خودپنداره کودکان، حمایت اجتماعی خانواده و سبک والدگری در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۸، شماره ۳، صص ۱۳۳-۱۱۲*.

Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2017). The interplay of students' school engagement, school self-concept and motivational relations during adolescence. *Frontiers in psychology*, 8 (20), 1- 12.

Bas, D. L., & Larsen, R. J. (2020). *Personality Psychology: Domains of Knowledge About Human Nature*, McGraw-Hill Education.

Başol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4082-4086.

Bazoukis, G., & Dimoliatis, I. (2011). Cheating in medical schools in Greece: quantitative evaluation and recommendations for resolving the problem. *Arch Hell Med*, 28 (3), 390-399.

Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. *Online Submission*.

Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39(8), 1068-1089.

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *J Soc Behav Sci*, 197, 98-103.

Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361-373.

Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50 (1), 122-132.

Eiser, C., Eiser, J.R., Mayhew, A.G. & Gibson, A.T. (2005). parenting the premature infant: Balancing vulnerability and quality of life, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1169-1177.

Gerardi, S. (2005). Self-concept of ability as a predictor of academic success among urban technical college students. *The Social Science Journal*, 42(2), 295-300.

Gross, I. M. (2011). The psychophysiological basis of introversion-extraversion. *Behavioral Research Therapy*, 8, 249-266.

Hillburn, J. M. (1964). Effect of adolescence on the serum growth hormone response to hypoglycemia. *J Pediatr*, 77(3), 465– 467.

Hung, L. N. (2010). Family communication patterns and personality characterist. *Communi Quarter*, 74, 230-243.

Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.

Lee, H. K., & Yang, H. J. (2015). Influence of professional self-concept and professional autonomy on nursing performance of clinic nurses. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology*, 7(5), 297-310.

Lio, M & Guo, CH. (2018). Behavioral and Emotional Problems in Chinese Children of Divorced Parents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(7), 896-903.

Luebbe, A. M., & Bell, D. J. (2014). Positive and negative family emotional climate differentially predict anxiety and depression via distinct affective pathways. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 897-911

Marashian, F., & Khorami, N. S. (2012). The effect of early morning physical exercises on Academic self-concept and Loneliness foster home children in Ahvaz City. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 316-319.

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.

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.

Murphy, E., Wickramaratne, P., & Weissman, M. (2010). The stability of parental bonding reports: a 20-year follow-up. *Journal of affective disorders*, 125(1), 307-315.

Picado, L., Pinto, A. M., & Silva, A. L. D. (2017). The role of early maladaptive schemas in the explanation of burnout and engagement. *Boletim de Psicologia*, 63(139), 147-158.

Pong, S. L., Johnston, J., & Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and Asian adolescent school performance: Insights from the US and Taiwan. *International journal of behavioral development*, 34(1), 62-72.

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.

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.

Qingfu, S., Tao, L., Tao, Y., & Yanana, S. (2017). The research on the relationship between the self-concept and the personality traits. *Journal of Sport Psychology*. 26(3), 141-146.

Riekie, H., Aldridge, J. M. and Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.

Solberg, P.A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y., Halvari, H. (2015). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 407- 417.

Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 369-378.

Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33 (2), 187-197

Williams, M. W., & Williams, M. N. (2012). Academic Dishonesty, Self-Control, and General Criminality: A Prospective and Retrospective Study of Academic Dishonesty in a New Zealand University. *Journal of Ethics & Behavior*, 22(2), 89-112.

Yoa, S. (2019). Children of divorce evaluate their quality of life: The moderating effect of psychological processes. *Journal of Children and Youth Services Review*, 107, 104-133.