



## The relationship between academic expectations stress and academic flow and academic hope in female students of the second year of high school

Parivash Khavarzamini<sup>1</sup> | Ramin Habibi Kaleybar<sup>2</sup>

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Department of Education, Faculty Of Education And Psychology, Azarbaijan Shahid Madanin University, Tabriz, Iran. **E-mail:** [p.khavarzamini@gmail.com](mailto:p.khavarzamini@gmail.com)
2. **Corresponding Author**, Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madanin University, Tabriz, Iran. **E-mail:** [habibikaleybar@gmail.com](mailto:habibikaleybar@gmail.com)

---

### Article Info

**Article Type:**  
Research Article

**Received Date:**  
06 December 2022

**Received in Revised From:**  
30 June 2023

**Accepted Date:**  
27 August 2023

**Published Online:**  
21 December 2023

**Keywords:**

Academic Expectations Stress,  
Academic flow, Academic  
Hope

---

### Abstract

The purpose of this research was the relationship between Academic Expectations Stress and Academic flow and Academic Hope in female students of the second year of high school. The research method was descriptive and correlational. The statistical population included all female secondary school students in Tabriz in 2021-2022, of which 406 were selected as a sample using cluster-step sampling. In the current research, the questionnaires of stress caused by Ang and Hwan's Academic Expectations Stress (2006) and Academic flow by Martin and Jackson (2008) the Academic Hope and Omid Samani and Sohrabi (2011) were used. Research data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and multiple regression (step by step). findings showed that Academic Expectations Stress has a negative and significant relationship with Academic flow ( $P < 0.001$ ), on the other hand, no relationship was observed between Academic Expectations Stress and Academic hope. The results of multiple regression analysis showed that Academic flow and Academic hope predict 13% of the variance related to Academic Expectations Stress. Therefore, it is necessary to inform the parents and teachers of the students about the consequences of bad Academic Expectations Stress, and in this field, workshops should be held to increase the Academic flow and Academic hope in students and reduce the Academic Expectations Stress.

---

**Cite this article:** Khavarzamini, P., & Habibi Kaleybar, R. (2023). The relationship between academic expectations stress and academic flow and academic hope in female students of the second year of high school. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(51), 36-50.

**DOI:** 10.22111/JEPS.2023.44180.5263



© The Author(s).

**Publisher:** University of Sistan and Baluchestan

---



پرویشگاه علوم انسانی ومطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## رابطه‌ی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

پریوش خاورزمینی<sup>۱</sup> | رامین حبیبی کلیر<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. رایانامه: [pp.khavarzamini@gmail.com](mailto:pp.khavarzamini@gmail.com)

۲. نویسنده مسئول، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. رایانامه: [habibikaleybar@gmail.com](mailto:habibikaleybar@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف از انجام پژوهش حاضر رابطه انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه است. طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم تبریز در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که از بین آن‌ها ۴۰۶ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه‌های استرس ناشی از انتظارات تحصیلی آنگ و هووان (۲۰۰۶) و شیفتگی تحصیلی مارتین و جکسون (۲۰۰۸) و امید تحصیلی سامانی و سهرابی (۲۰۱۱) بود. داده‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه (گام به گام) تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ( $P < 0/001$ )، از سویی بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با امید تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی ۱۳٪ از واریانس مربوط به استرس ناشی از انتظارات تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین ضروری می‌باشد که در جهت دادن آگاهی به اولیا و معلمان دانش‌آموزان آنان را از عواقب و پیامدهای سوء استرس ناشی از انتظارات تحصیلی آگاه ساخته و در این زمینه کارگاه‌هایی برگزار گردد تا شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان افزایش و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی کاهش یابد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۱۵	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۹	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۵	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰	
واژگان کلیدی: انتظارات تحصیلی، امید تحصیلی، شیفتگی تحصیلی	

استناد به این مقاله: خاورزمینی، پریوش و حبیبی کلیر، رامین. (۱۴۰۲). رابطه‌ی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۵۱)، ۳۶-۵۰.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.44180.5263



پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

اکثر دانش‌آموزان هنگام روبه رو شدن با مشکلات، موقعیت تهدیدآمیز یا فشار، احساس اضطراب و تنش دارند (اتکینسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۳۹۸). افراد مضطرب دارای ویژگی‌هایی می‌باشند که اهم آن عبارتند از احساس عدم اطمینان، تحریک پذیری، درماندگی و برانگیختگی فیزیولوژیکی (اکبری، ۱۳۹۲). دانش‌آموزان در مدرسه و هنگام درگیری با مسائل تحصیلی خود، انواع گوناگون و طیف وسیعی از مشکلات را تجربه می‌کنند که این مشکلات عموماً زندگی روزمره و تحصیلی آنان را دچار دشواری‌هایی می‌سازد. یکی از این مشکلات، استرس ناشی از انتظارات تحصیلی<sup>۲</sup> است. منابع استرس تحصیلی دانش‌آموزان به دو بخش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین و معلمان و استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی تقسیم بندی می‌شود (آنگ و هوان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). انتظارات تحصیلی یک سازه بسیار مهم و تعیین کننده میزان و کیفیت سازگاری دانش‌آموزان و نیز سازه تأثیرگذار است که نقش بسزایی در موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش دارد. ادبیات تحقیق نیز نشان می‌دهد که انتظارات تحصیلی یک ساختار چندبعدی است (کاسانوا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)؛ به طوری که استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، با میزان دلبستگی و علاقه به مدرسه، نگرش نسبت به پیش بینی شغل آینده و تا حدودی با میزان تعامل دانش‌آموزان با والدین نیز رابطه نزدیکی دارد (کلک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹).

یکی از عواملی که می‌تواند با انتظارات تحصیلی در ارتباط باشد، شیفتگی تحصیلی<sup>۶</sup> می‌باشد. شیفتگی از سازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر<sup>۷</sup> (اوزهان و کوادره<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰)، احساس ذهنی مثبتی است که در آن فرد با سطحی از مهارت با تمرکز کامل غرق در فعالیتی چالش‌انگیز با برانگیختگی بالا می‌شود. یکی دیگر از جدیدترین متغیرها در زمینه تحصیل، شیفتگی تحصیلی است (جلیلی و همکاران، ۱۳۹۷). شیفتگی یکی از روش‌های مؤثر در تشویق انگیزه مثبت مداوم و درونی در فرد است و به همین دلیل، کاربرد شیفتگی برای بسیاری از جنبه‌های زندگی و یکی از بزرگترین آن‌ها، آموزش پیشنهاد شده است (سلیگمن و سیکزنت میهالی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). شیفتگی، نیازهای روانی بنیادین شامل شایستگی، خودمختاری و ارتباط را می‌پروراند (چنگ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰) که با افزایش عاطفه مثبت، لذت و انگیزش درونی مرتبط است. شیفتگی ناشی از تعادل بین مهارت لازم برای انجام فعالیت و چالش ناشی از فعالیت است (چیانگ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱). سه شرط برای ورود و رسیدن به شیفتگی ضروری است: اول، باید هدف روشنی جهت تشویق به فعالیت انتخاب شود؛ دوم، اینکه

1 Atkinson

2 academic expectations stress

3 Ang &amp; Huan

4 Casanova

5 Celik

6 academic flow

7 positive psychology

8 Ozhan &amp; Kocadere

9 Seligman &amp; Csikszentmihalyi

10 Chang

11 Chiang

باید تعادل خوبی بین چالش درک شده و مهارت مربوط به وظیفه باشد و سوم، وظیفه باید بلافاصله و به روشنی بازخورد دریافت کند (سیکزنت میهالی و همکاران، ۲۰۰۵). والن<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، عقیده داشت شیفتگی یک هدف مناسب آموزش و پرورش است به این دلیل که کودکان را تشویق به مشارکت در یادگیری می نماید. زمانی که دانش آموزان در محیط های یادگیری فعال درگیر هستند، حالت شیفتگی بیشتر محتمل است. جای تعجب ندارد که دانش آموزان در محیط های یادگیری غیرسستی که تأکید بر یادگیری فعال دارد، تمایل بیشتری به تجربه شیفتگی دارند.

سه حوزه برای افزایش انگیزه درونی و شیفتگی در دانش آموز وجود دارد. اول، خود دانش آموز است. سیکزنت میهالی یک مفهوم به نام فرا یادگیری، را مطرح نمود که در آن دانش آموز مهارت های جدید مورد نیاز را در حدی فراتر از تسلط اولیه تمرین می کند که منجر به خودکاری می شود. فرا یادگیری، ذهن را قادر می سازد بر روی عملکرد مورد نظر به عنوان یک عملکرد یکپارچه ی منحصر به فرد تمرکز نماید، بدین ترتیب توانایی شیفتگی در فرد افزایش می یابد (سیکزنت میهالی، ۱۹۹۷). حوزه دوم و سوم، ساختار حمایت والدین و معلمان از دانش آموز است. والدین باید دو مورد را برای فرزندان فراهم کنند. اولی حمایت عاطفی، پذیرش و رسومی که خانواده را گرد هم می آورد و اجازه می دهد تا کودک احساس کند که اهداف وی مورد حمایت قرار گرفته است. دومی چالش با انتظارات بالا به صورتی که فرصتی برای رشد شخصی و خصوصی کودک فراهم نماید (سیکزنت میهالی، ۱۹۹۹). پژوهش اتکینسون (۲۰۰۰)، به نقل از بهرامی و رضوان (۱۳۸۵)، نشان داد که اشخاصی که از نظر نیاز به پیشرفت تحصیلی در سطح بالایی قرار دارند، بیشتر متمایل به تحصیلات و کسب نمره بالاتر و فعالیت های فوق برنامه هستند.

حالت شیفتگی در حال انجام هر گونه فعالیتی می تواند ایجاد شود، با این حال به احتمال زیاد وقتی رخ می دهد که تکلیف برای اهداف درونی انجام شده باشد (سیکزنت میهالی، ۱۹۹۷؛ اسنایدر و لوپز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). تئوری شیفتگی بسیار مرتبط با مفهوم انگیزش درونی است. به عنوان مثال، طبق نظر چن و اهرن<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) شیفتگی توجیه می کند که ساختار فعالیت از نظر چالش، هدف، بازخورد، تمرکز و کنترل تأثیرات عمده ای بر انگیزش درونی دارد. شیفتگی، نیازهای روانی بنیادین شامل شایستگی، خودمختاری و ارتباط را می پروراند که با افزایش عاطفه، لذت و انگیزش درونی ارتباط معناداری دارد (شرف<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). رضایت دانش آموزان از مدرسه و دلایل حضور در مدرسه و انجام تکالیف، از انگیزش تحصیلی ناشی می شود (سیوریکایا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). استرس به عنوان عامل اساسی تأثیر بسیاری در ایجاد مشکلات تحصیلی دارد (میر و همکاران، ۲۰۱۸). از طرفی مطالعات ترور و همکاران (۲۰۰۱) نشان می دهند که تداوم استرس های تحصیلی موجب افت انگیزش تحصیلی و شکست های تحصیلی می شوند که علاوه بر عوارض ثانوی، هزینه های قابل

1 Whalen  
2 Snyder & Lopez  
3 Chan & Ahern  
4 Shernof  
5 Sivrikaya  
6 Meyer

توجهی را متوجه نظام های آموزشی و اولیاء دانش آموزان می کنند. شفیع پور مطلق و ترابی نهاد(۱۳۹۹) دریافتند که بین استرس تحصیلی، بی انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی با احساس بی هویتی اجتماعی رابطه وجود دارد. لی وکیم<sup>۱</sup>(۲۰۱۹) نشان دادند که بین روابط اجتماعی در محیط آموزشی با سلامت، استرس تحصیلی و انگیزش وجود دارد. رامپرابو و دش<sup>۲</sup>(۲۰۱۸) نشان دادند که انگیزش پیشرفت در یک رابطه دوسویه با استرس تحصیلی دانشجویان رابطه دارد.

دیگر عاملی که می تواند با انتظارات تحصیلی در ارتباط باشد، امید تحصیلی<sup>۳</sup> است. امید یک ظرفیت شناختی است که مبتنی بر یک احساس متقابل برآمده از تعیین هدفمند هدف ها و مسیر رسیدن به اهداف می باشد(چن و همکاران، ۲۰۲۰). امید تحصیلی(امید به تحصیل)، انتظار تحصیلی که طی آن، فرد انتظار دارد در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد، تعریف شده است (ایاتسیدی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). تعریف دیگر آن در قالب امید به معنای کسب فرصت ها، امید به کسب مهارت های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، و امید به کسب شایستگی است(خرمایی و کمری، ۱۳۹۶). افراد امیدوار خوشبین ترند (پیروانی و همکاران، ۲۰۲۰) و به دستیابی اهدافشان قادرند (دمی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). امید احساس نیست، بلکه یک سیستم شناختی انگیزشی پویا است که موجب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود(قدم پور و همکاران، ۲۰۱۸). مطالعات نشان دادند که امید پیش گویی کننده معتبری برای موفقیت های علمی است و یک نیاز اساسی برای دانشجویان است(بلدريج<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، امید با شایستگی بیش تر در بسیاری از حیطه های زندگی، مثل تحصیلی رابطه دارد(اسنادیر و همکاران، ۱۹۹۷). اهمیت امید برای فعالیت های تحصیلی تا آنجا است که صاحب نظرانی چون اسنادیر و همکاران (۲۰۰۲) و پکران<sup>۷</sup>(۲۰۰۰) مفهومی به نام امید تحصیلی را مطرح کرده اند. امید تحصیلی نوعی باور یا انتظار تحصیلی است، باوری که به واسطه آن فرد انتظار دارد که در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد(هانسن<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش رامل و کوسنین<sup>۹</sup>(۲۰۱۸) نیز نشان داد که افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر، انگیزش تحصیلی بالاتری دارند، به آینده تحصیلی خود امیدوارترند و خودکارآمدی بالاتری را احساس می کنند. از هم طرفی پژوهش ها نشان داده اند که امید با عملکرد تحصیلی بالا و پیشرفت در مدرسه رابطه مثبت دارد(خرمایی و کمری، ۱۳۹۶).

فعالیت های تحصیلی دانش آموزان در فضاهای آموزشی و تربیتی رسمی و محیط های خارج از مدرسه و روند فعالیت های تحصیلی دانش آموزان در فضاهای پیچیده آموزشی امروزی، تحت تأثیر عوامل متنوعی می باشد که برخی از این

1. Lee & Kim

2 Ramaprabou & Dash

3 academic hope

4 Yotsidi

5 Dami

6 Boldridge

7 Pekrun

8 Hansen

9 Rameli & Kosnin

عوامل در شکل‌گیری تنیدگی‌های روانشناختی و استرس‌های تحصیلی مداوم و افت ادراکات خودکارآمدی نقش به‌سزایی ایفا می‌کند و موجب کاهش انگیزش و عملکرد تحصیلی فراگیران شده و گاهی به امتناع آنها از پیگیری امور تحصیلی منتهی می‌گردند. در این راستا، مطالعات (گویچ و برلاینر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶) نشان می‌دهد که سالانه بخشی از دانش‌آموزان به دلیل ابتلا به استرس‌های تحصیلی از رسیدن به هدف‌های آموزشی باز می‌مانند و تعداد قابل توجهی از آنها به دلیل مواجهه با استرس‌های مزمن در فرایند تحصیل به انواع مشکلات روانشناختی دچار می‌شوند. همچنین امروزه توجه و تمرکز بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی که یکی از اختلالات شایع و تأثیرگذار در عملکرد دانش‌آموزان به‌ویژه دختران دوره دوم متوسطه که دوره منتهی به کنکور برای رسیدن به دانشگاه می‌باشد، لازم و ضروری می‌نماید. بنابراین اهمیت این پژوهش، روشن می‌گردد و نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای معلمان و دانش‌آموزان و کلیه افرادی که در عرصه تعلیم و تربیت سروکار دارند، کاربرد داشته باشد و راهنمایی برای برنامه‌های اجرایی محیط آموزشی در جهت پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد دانش‌آموزان باشد. لذا با توجه به آنچه بیان شد، هدف پژوهش حاضر رابطه انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه است.

## روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و انتظارات تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تبریز مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که تعداد آنها بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش ۳۹۸۲ نفر است که از میان آنها ۴۰۶ دانش‌آموز انتخاب شد. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. به این صورت که ابتدا از بین پنج ناحیه تبریز دو ناحیه (۲ و ۱) انتخاب شد. سپس در مرحله دوم از بین مدارس دخترانه متوسطه دوم نواحی انتخاب شده شش مدرسه (از هر ناحیه سه مدرسه) انتخاب گردید. سپس با حضور در مدارس از هر مدرسه نیز دو کلاس انتخاب به صورت تصادفی انتخاب شدند و در نهایت پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان توزیع شد.

**پرسشنامه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی:** این پرسشنامه را آنگ و هوان (۲۰۰۶)، برای ارزیابی منابع استرس زای تحصیلی نوجوانان تهیه کرده‌اند. این آزمون با ۹ سوال دارای دو خرده‌آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان<sup>۲</sup> و استرس ناشی از انتظارات شخصی<sup>۳</sup> از خود است. سؤال‌هایی مانند «۱- وقتی که نتوانم انتظارات والدینم را برآورده کنم، خودم را سرزنش می‌کنم. ۲- وقتی که در مدرسه عملکرد خوبی ندارم، احساس می‌کنم معلمم را ناامید کرده‌ام». مربوط به خرده‌آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان، و سؤال‌های «- وقتی که نتوانم در حد معیارهای خودم باشم، دچار استرس می‌شوم - وقتی در حد انتظارات خودم عمل نمی‌کنم، احساس می‌کنم عملکرد

1 Gage & Berliner

2 Expectations of Parents/Teachers

3 Expectations of Self



چندان خوبی نداشتیم». به مؤلفه استرس ناشی از انتظارات شخصی مربوط است. سؤال‌ها در یک طیف ۵ درجه ای لیکرت پاسخ داده می‌شوند. که به صورت هرگز (۱ نمره)، به ندرت (۲ نمره)، گاهی اوقات (۳ نمره)، اغلب (۴ نمره) و تقریباً همیشه (۵ نمره) درجه بندی شده است. نمرات بالاتر به معنی استرس بالاتر محسوب می‌شود و بالعکس. این مقیاس حاصل نتایج تحلیل عاملی اکتشافی آنگ و هوان است که در مطالعه اول روی ۷۲۱، در مطالعه دوم بر ۳۸۷ نوجوان و در مطالعه سوم روی ۱۴۴ نوجوانان انجام شده است. (آنگ و همکاران، ۲۰۰۶). آلفای کرونباخ برای این آزمون بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۰ و اعتبار بازآزمایی دو هفته ای آن بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ گزارش شده است، این مقیاس نمونه ایرانی بر روی دانش آموزان عادی و تیز هوش هنجاریابی شده است (میرشاه ولد، ۱۹۹۲؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۹۴). در پژوهش همت زاده (۱۳۹۱) جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه آن برای کل مقیاس ۰/۸۰ بدست آمد. در پژوهش جبلی و همکاران (۱۳۹۰) روایی سازه به وسیله تحلیل عاملی تاییدی شاخص‌های (CFI, GFI, RMSEA) به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۱ و ۰/۴۰ گزارش شد. در کل نتایج پژوهش شکری و همکاران (۱۳۸۷)، ثبات ساختار عاملی و اعتبار این فهرست را برای سنجش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان ایرانی را نشان داد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ بود.

**پرسشنامه شیفتگی تحصیلی ( فرم کوتاه):** ابزار مورد استفاده مارتین و جکسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) برای تهیه فرم کوتاه مقیاس شیفتگی، مقیاس حالت شیفتگی (FSS) بود که در اصل توسط جکسون و مارش (۱۹۹۶) ساخته شده بود و پس از آن توسط آن‌ها اعتبار یابی شد. مقیاس مذکور، شامل ۹ گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است که به ترتیب نمرات ۱ تا ۵ به گزینه‌های کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تعلق می‌گیرد. مارتین و جکسون (۲۰۰۸) در حوزه‌های مختلف کار، موسیقی، ورزش مقیاس کوتاه شیفتگی را مورد بررسی و مطالعه قرار دادند و جهت بررسی اعتبار درونی، از تحلیل عاملی تأییدی و جهت ارزیابی اعتبار بیرونی، ارتباط‌های تجربی میان مقیاس شیفتگی کوتاه و مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین (۲۰۰۳، ۲۰۰۶، ۲۰۰۷) را بررسی نمودند. مارتین و جکسون (۲۰۰۸) آلفای کرونباخ از داده‌های موجود، ۰/۹۲ و قابلیت اطمینان سازه ۰/۹۵ بود. اندازه شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد نیز ۰/۰۸ که حاکی از برازش داده‌ها به مدل تک عاملی هستند و شاخص برازش تطبیقی (CFI) بالاتر از ۰/۹۰ بودند که حاکی از برازش خوب داده‌ها به مدل تک عاملی بودند. در پژوهش جلیلی و همکاران (۱۳۹۷) پس از ترجمه و ترجمه معکوس مقیاس کوتاه، روایی و پایایی مقیاس را با اجرا بر روی ۲۹۱ دانشجوی دانشگاه فرهنگیان مورد ارزیابی قرار دادند پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و روش دو نیمه کردن گاتمن ۰/۸۲ به دست آمد. به منظور سنجش اعتبار سازه، همبستگی سازه مذکور با مقیاس انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۹۲) مورد ارزیابی قرار گرفت و همبستگی مثبت این مقیاس با انگیزش درونی مقیاس انگیزش تحصیلی ۰/۸۳ حاکی از روایی همگرا و همبستگی آن با مؤلفه بی انگیزگی ۰/۸۵- حاکی از روایی واگرای آزمون است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ بود.

**پرسشنامه امید تحصیلی:** سهرابی و سامانی (۲۰۱۱) بر مبنای نظریه امید اسنایدر و پرسشنامه امید شوری و اسنایدر مقیاس امید تحصیلی را تهیه و برای جامعه ایرانی انطباق دادند. این مقیاس شامل ۹ گویه است که بر مبنای یک طیف مدرج لیکرت ۵ نقطه ای (از ۱ برای کاملاً غلط تا ۵ برای کاملاً درست) نمره گذاری می شود. مقیاس این پرسشنامه می تواند از ۹ تا ۴۵ تغییر کند. بالاترین نمره نشان دهنده مسیرها و فعالیت های بزرگ تر است. برای اعتبار یابی پرسشنامه امید تحصیلی (سامانی و سحرابی، ۲۰۱۱) از سه مقیاس امید تحصیلی (اسنایدر، ۲۰۰۴)، مقیاس امید و پشتیبانی دانشگاهی استفاده شده است که اعتبار درونی عامل توسط آلفای کرونباخ ارزیابی شده است و ضریب آلفای مسیر و نوع فعالیت به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۷۵ بود. در پژوهش جلیلی و همکاران (۱۳۹۶) پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای مولفه های گذرگاه و عاملیت به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۱ گزارش شده است. سامانی و سحرابی (۲۰۱۱) روایی این مقیاس را از طریق همبستگی با مقیاس امید شوری و اسنایدر (۲۰۰۴) محاسبه و برابر با ۰/۴۲ و پایایی آن با آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۵ گزارش شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ بود.

**روش تجزیه و تحلیل داده ها:** در این پژوهش به منظور تحلیل داده ها از شاخص های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در قسمت آمار توصیفی ( میانگین و انحراف معیار) و به منظور آزمون فرضیه های پژوهش، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام در نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت.

### یافته ها

میانگین سنی گروه نمونه ۱۶/۵۷ با انحراف معیار ۰/۹۶ بود که از بین ۴۰۶ نفر، ۱۵۵ (۳۴/۸) دانش آموز در رشته علوم تجربی، ۱۴۷ (۳۳) دانش آموز در رشته علوم انسانی و ۱۰۳ (۲۳/۱) دانش آموز در رشته ریاضی مشغول به تحصیلی بودند.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
انتظارات تحصیلی	۱				
انتظارات والدین/معلمان	۰/۹۴**	۱			
انتظارات شخصی از خود	۰/۹۲**	۰/۷۴**	۱		
شیفتگی تحصیلی	-۰/۳۳**	-۰/۳۳**	-۰/۲۸**	۱	
امید تحصیلی	-۰/۰۳	-۰/۰۵	۰/۰۰۵	۰/۵۲**	۱
میانگین	۳۰/۸۲	۱۷/۸۱	۱۳	۳۳/۳۶	۳۶/۱۷
انحراف معیار	۷/۶۴	۴/۵۱	۳/۶۸	۵/۲۲	۵/۵۵

PPP < ۰/۰۱

نتایج جدول ۱ نشان می دهد که استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری داری وجود دارد (P < ۰/۰۱). در واقع با افزایش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی میزان شیفتگی تحصیلی دانش آموزان کاهش

می‌یابد. از سویی بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با امید تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد. همچنین نتایج نشان می‌دهد بیشترین میانگین در بین متغیرها مربوط به امید تحصیلی است. قبل از انجام تحلیل رگرسیون چندگانه، برقرار بودن مفروضات اصلی آن مورد بررسی قرار گرفت؛ از جمله نبود داده‌های پرت، استقلال باقیمانده‌ها با استفاده از آماره دوربین-واتسون که مقدار آن برابر با ۱/۸۷ به دست آمد که در محدوده ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد نشان از رعایت پیش فرض استقلال باقیمانده‌ها رعایت شده است. همچنین برای نبود هم‌خطی شاخص VIF برابر با ۱/۳۷ و مقدار شاخص تحمل برابر با ۰/۷۳ نشان داد که بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی قوی وجود ندارد و هم‌خطی جدی مشهود نیست. برای پیش‌بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی از روی شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی از رگرسیون چندگانه به صورت گام به گام استفاده شد. در جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون گزارش شده است.

جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون گام به گام استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بر متغیرهای شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی

گام	متغیر پیش‌بین	مدل	مجموع مجزورات	df	میانگین مجموع مجزورات	F	P	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Adjust	SE
۱	شیفتگی تحصیلی	رگرسیون	۲۵۳۶/۴۵	۱	۲۵۳۶/۴۵	۴۸/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۳۳	۰/۱۱	۰/۱۱	۷/۲۳
		باقیمانده	۲۱۰۶۰/۰۳	۴۰۳	۵۲/۲۶						
		کل	۲۳۵۹۶/۴۸	۴۰۴							
۲	شیفتگی تحصیلی، امید تحصیلی	رگرسیون	۳۱۸۸/۱۲	۲	۱۵۹۴/۰۶	۳۱/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۱۳	۰/۱۳	۷/۱۲
		باقیمانده	۲۰۴۰۸/۳۵	۴۰۳	۵۰/۷۷						
		کل	۶۴۸۱/۴۶	۴۰۴							

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت در تبیین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی از روی شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی مجموع متغیرهای پیش‌بین ۱۳ درصد از واریانس متغیر ملاک را تبیین و پیش‌بینی می‌کنند یعنی متغیرهای پیش‌بین ۱۳ درصد از نمره استرس ناشی از انتظارات تحصیلی را تبیین می‌کنند. میزان F مشاهده شده برای کل متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. در جدول ۴ نیز ضرایب رگرسیون استاندارد نشده و استاندارد شده بررسی و معناداری این ضرایب گزارش شده اند.

جدول ۳. ضرایب رگرسیون گام به گام استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بر متغیرهای شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی

گام	متغیرهای پیش‌بین	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده		سطح معنی داری
		B	خطای استاندارد	Beta	t	
۱	شیفتگی تحصیلی	-۰/۴۸	۰/۰۷	-۰/۳۳	-۶/۹۷	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	-۷/۹۰	-۰/۴۳	۰/۰۸	-۰/۶۳	شیفتگی تحصیلی	۲
۰/۰۰۱	۳/۵۸	۰/۱۹	۰/۰۷	۰/۲۷	امید تحصیلی	

جدول ۳ ضرایب استاندارد نشده، شده و معنی‌داری برای برای گام‌های اول، دوم را نشان می‌دهد. در گام اول مقدار بتا در پیش‌بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی براساس شیفتگی تحصیلی که برابر با  $0/33-$  است مورد بررسی قرار می‌گیرد که با توجه به میزان  $t$  به دست آمده در سطح ( $P < 0/001$ ) معنادار است. به این معنی که با فرض ثابت بودن سایر متغیرها، به ازای هر تغییر در انحراف معیار نمره شیفتگی تحصیلی، به اندازه  $0/33-$  انحراف معیار در نمره استرس ناشی از انتظارات تحصیلی تغییر ایجاد خواهد شد. در گام دوم متغیر امید تحصیلی با حفظ اثر شیفتگی تحصیلی، به معادله اضافه می‌شود. مقدار بتا در پیش‌بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی براساس امید تحصیلی برابر با  $0/24-$  است که با توجه به میزان  $t$  در سطح ( $P < 0/001$ ) معنادار است. به این معنی که با فرض ثابت بودن سایر متغیرها، اگر نمره امید تحصیلی، یک انحراف معیار کاهش پیدا کند، می‌توان پیش‌بینی کرد که نمره استرس ناشی از انتظارات تحصیلی نیز به اندازه  $0/24-$  انحراف معیار، کاهش خواهد یافت.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر رابطه انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. در واقع با افزایش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی میزان شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. از سویی بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با امید تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های رام‌پرابو و دش (۲۰۱۸)، لی و کیم (۲۰۱۹) و تجری (۲۰۲۰) مرتبط می‌باشد. لی و کیم (۲۰۱۹) نشان دادند که بین روابط اجتماعی در محیط آموزشی با سلامت، استرس تحصیلی و انگیزش وجود دارد. رام‌پرابو و دش (۲۰۱۸) نشان دادند که انگیزش پیشرفت در یک رابطه دوسویه با استرس تحصیلی دانشجویان رابطه دارد. مطالعات ترور و همکاران (۲۰۰۱) نشان می‌دهند که تداوم استرس‌های تحصیلی موجب افت انگیزش تحصیلی و شکست‌های تحصیلی می‌شوند که علاوه بر عوارض ثانوی، هزینه‌های قابل توجهی را متوجه نظام‌های آموزشی و اولیاء دانش‌آموزان می‌کنند. اسمیت (۱۹۹۸)؛ به نقل از شکری و همکاران، (۱۳۸۷) استرس تحصیلی را به عنوان یک حالت عاطفی می‌داند که شامل اضطراب امتحان، فقدان پیشرفت تحصیلی تجربه هیجان‌های ناهماهنگ و بی‌توجهی می‌باشد.

روند فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان در فضاهای پیچیده آموزشی امروزی، تحت تأثیر عوامل متنوعی می‌باشد که برخی از این عوامل در شکل‌گیری تنیدگی‌های روانشناختی و استرس‌های تحصیلی مداوم و افت ادراکات خودکارآمدی نقش به‌سزایی ایفا می‌کند و موجب کاهش انگیزش و عملکرد تحصیلی فراگیران شده و گاهی به امتناع آنها از پیگیری امور تحصیلی منتهی می‌گردند. در این راستا، مطالعات (گوپچ و برلاینر، ۲۰۰۶) نشان می‌دهد که سالانه بخشی از

1 Smit

2 Gage &amp; Berliner

دانش آموزان به دلیل ابتلا به استرس های تحصیلی از رسیدن به هدف های آموزشی باز می مانند و تعداد قابل توجهی از آن ها به دلیل مواجهه با استرس های مزمن در فرایند تحصیل به انواع مشکلات روانشناختی، گوارشی و خواب، سوء تغذیه و سردردهای مزمن و کاهش وزن، اختلالات خوردن و مشکلات سازگاری مبتلا می شوند بوه نحوی کوه در اغلب موارد بوه مداخلات روانشناختی و پزشکی نیاز پیدا می کنند.

در تبیینی دیگر با ورود به دبیرستان مواد درسی هم از نظر حجم مطالب و هم از لحاظ پیچیدگی محتوای مطالبی که به دانش آموزان آموزش داده می شود در قیاس با مقطع راهنمایی بسیار سنگین تر است. این حجم بالا و سنگینی مطالب زمینه استرس تحصیلی را فراهم می کند. به علاوه این دانش آموزان آزمون کنکور را هم در برابر خود می بینند که می تواند مسیر آینده زندگی آن ها را تعیین کند. موفقیت در کنکور به عنوان اولین مرحله در راه رسیدن به تحصیلات عالی، می تواند تا حدی دستیابی به مشاغل و جایگاه اجتماعی قابل قبول را تسهیل کند و عدم موفقیت ممکن است برای دانش آموزان و خانواده های آن ها به منزله از دست دادن جایگاه اجتماعی، بیکاری و رفتن به سربازی (پسران) و ... در نظر گرفته شود. همه این عوامل موجب می شود که انتظارات برای موفقیت (هم به شکل انتظار دانش آموزان از خودشان و هم انتظارات و توقعات والدین در رابطه با وضعیت تحصیلی فرزندان) در تحصیل و مدرسه افزایش یابد. اگر چه وجود این انتظارات در حد معقول می تواند ترغیب کننده دانش آموزان به تلاش بیشتر در زمینه تحصیل بوده و عملکرد تحصیلی آن ها را ارتقا دهد اما اگر این انتظارات تحصیلی (هم انتظار خود و هم انتظارات والدین) از حدی فراتر رود موجب استرس در دانش آموزان می شود و عملکرد تحصیلی و سلامت روانی آنها را تحت تاثیر قرار می دهد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که متغیر های شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی قادرند تغییرات متغیر ملاک (استرس ناشی از انتظارات تحصیلی) را پیش بینی کنند. در تبیین می توان گفت هنگامی که شیفتگی تحصیلی در دانش آموزان کمتر باشد و از آنجا که تئوری شیفتگی بسیار مرتبط با مفهوم انگیزش درونی است. به عنوان مثال، طبق نظر چن و اهرن (۱۹۹۹) شیفتگی توجیه می کند که ساختار فعالیت از نظر چالش، هدف، بازخورد، تمرکز و کنترل تأثیرات عمده ای بر انگیزش درونی دارد. و این کم بودن شیفتگی تحصیلی که می تواند ناشی از کمبود انگیزش تحصیلی باشد منجر به ناامیدی تحصیلی تحصیلی شده ولذا استرس ناشی از انتظارات تحصیلی (خود و دیگران) هم نتیجه آن خواهد بود.

از جمله محدودیت های پژوهش می توان به این نکته اشاره کرد که پژوهش حاضر از نوع قطعی بود، لذا پیشنهاد می شود که مطالعات بعدی به بررسی طولی متغیرهای پژوهش حاضر پردازند. علاوه بر موارد ذکر شده باید به این نکته اشاره نمود همچنین، به دلیل اجرای پژوهش بر روی دانش آموز مقطع متوسط دوم شهرستان تبریز، باید از تعمیم نتایج به سایر دانش آموزان و مقاطع تحصیلی جانب احتیاط را رعایت نمود. ضمناً به دلیل بهره گیری از ابزار پرسشنامه به عنوان ابزار خودگزارشی، احتمال تحریف و سوگیری حافظه به صورت ناخواسته از سوی شرکت کنندگان وجود دارد و بنابراین، استفاده از مصاحبه و سایر ابزارهای جمع آوری و انجام پژوهش های مشابهی بر روی جمعیت دانش آموزی سایر مناطق

کشور و مقاطع تحصیلی توصیه می‌شود. و پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی از نمونه‌های غیردانش آموز استفاده شده و با در نظر گرفتن مقایسه جنسیتی به بررسی عوامل مؤثر بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی پرداخته شود.

## منابع

- اتکینسون، ریتار هوکسما، سوزان نولتر بم، درایلر اسمیت، ادوارد و اتکینسون، ریچارد (۱۳۹۸). *زمینه روانشناسی هیلگارد*، ترجمه محمدنقی براهنی، بهروز بیرشک، مهرداد بیک، رضا زمانی و مهرناز شهرآرای، تهران: انتشارات رشد.
- اکبری، ابوالقاسم (۱۳۹۲). *مشکلات نوجوانی و جوانی*، تهران: نشر رشد و توسعه.
- بهرامی، فاطمه و رضوان، شیوا (۱۳۸۵)، بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی های آموزشگاهی آنان، *پژوهش های تربیتی و روانشناختی*، ۲(۲)، ۶۱-۷۲.
- تجری، طیبه. (۱۳۹۸). رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان ورزشکار: نقش میانجی راهبردهای شناختی. *مطالعات روان شناسی ورزشی*، ۸(۲۷)، ۱۹۳-۲۱۰.
- جلیلی، فرخرو، عارفی، مزگان، قمرانی، امیر و منشی، غلامرضا (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس شیفتگی تحصیلی در دانشجویان. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۱(۴۱)، ۱۵۵-۱۷۲.
- حیبی، مجتبی (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۲۲-۳۸.
- خرمایی، فرهاد و کمری، سامان (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۱۶-۳۷.
- شفیع پور مطلق، فرهاد و ترابی نهاد، منیره (۱۳۹۹). رابطه استرس تحصیلی، بی انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی مبتنی بر واسطه‌گری ناامیدی تحصیلی، *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۳).
- شکری، امید، کدیور، پروین، نقش، زهرا، غنایی، زیبا، دانشورپور، زهره و مولایی، محمد (۱۳۸۷). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی، *مجله مطالعات روانشناختی*، ۳(۳)، ۲۵-۴۸.
- قدم پور، عزت اله، یوسف وند، لیلا، و رادمهر، پروانه. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر امید تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۹)، ۳۳-۴۷.
- همت زاده، سمیه (۱۳۹۱). *بررسی رابطه بین هوش عاطفی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی*، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، واحد بین المللی دانشگاه شیراز.

## References

- Ang, R.P., & Huan, V.S. (2006). Academic expectations stress inventory: development, factor analysis, reliability, and validity. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.
- Boldridge, E.A. (2009). *The Role of Hope In The academic and Sport Achievements of Division I College Football players*. [Dissertation]. Kansas: University of Kansas.

- Casanova, J.R., Almeida, L.S., Peixoto, F., Ribeiro, R.B., & Marôco, J. (2019). Academic expectations questionnaire: A proposal for a short version. *Journal Indexing & Metrics*, 9(1), 1-10.
- Çelik, E. (2019). Stress regarding academic expectations, career exploration, and school attachment: The mediating role of adolescent–parent career congruence. *Australian Journal of Career Development*, 28, 51-60.
- Chan, T.S., & Ahern, T.C. (1999). The Importance of Motivation: Integrating Flow Theory into Instructional Design. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.
- Chang, L. C. (2020). Relationship between flow experience and subjective vitality among older adults attending senior centres, *Leisure Studies* , 39(3), 433-443, DOI: 10.1080/02614367.2020.1763441.
- Chena, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator, *Learning and Individual Differences*, 78, 110-120.
- Chiang, Y.T., Sunny, S., Chao-Yang, C., & Liu, E. Z. F. (2011). Exploring online game players' flow experiences and positive affect. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1),106-111.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and creativity: Going with the flow. Special report on happiness, 31, 8-13.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamde, S., & Nakamura, J. (2005). Handbook of Competence and Motivation. New York: *The Guilford Press*. 598–698.
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a mixed methods study. *Pedagogika*, 137(1), 208-229. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.12>
- Hansen, M.J., Trujillo, D.J., Boland, D.L., & Mac Kinnon, J.L. (2014). Overcoming obstacles and academic hope: An examination of factors promoting effective academic success strategies. *Journal of College Student Retention*, 16(1) 49-71.
- Jalili Shishevan, A., Dortaj, F., Saadipour, E., & Farrokhi, N. (2017). Investigating the Variability of the Causal Relationships between Social Capital, Self-esteem, and Academic Hope among Team and Individual Elite Athletes. *Organizational Behavior Management in Sport Studies*, 4(3), 33-50.
- Lee WK, Kim M. (2019). The Relationship of Self-esteem's Relationship with Peer, and Peers: Relations with Mental Health, Academic Stress, Academic Motivation, and Academic Achievement. *Korean Journal of Child Studies*, 40 (3),105-21. [DOI:10.5723/kjcs.2019.40.3.105]
- Martin, A.J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88–106.
- Martin, A.J. (2006). The motivation and engagement scale. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group. [www.lifelongachievement.com](http://www.lifelongachievement.com).

- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 413–440.
- Martin. A.J., & Jackson, S.A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and engagement in different performance domains. *Journal of Motive Emote*, 323141–157. DOI 1001007/s11031-008-9094-0.
- Meyer, EC., Frankfurt, SB., Kimbrel, NA., DeBeer, BB., Gulliver, SB., & Morrisette, SB. (2018). The influence of mindfulness, self-compassion, psychological flexibility, and posttraumatic stress disorder on disability and quality of life over time in war veterans. *Journal of clinical psychology*; 74 (7), 1272-80. [DOI:10.1002/jclp.22596]
- Özhan, S.C., & Kocadere, S.A. (2020). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 6-31.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. International Journal of Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development*, 143-163.
- Peyravi, M., Amirkhani, M., Abadi, F., Abbasi Jahromi, A., Sheidaie, S., & Modreki, A. (2020). The effect of positive thinking training on different dimensions of quality of life of hemodialysis patients: A Randomized controlled clinical trial. *Nephro-Urology Monthly*, 12(3), e105052.
- Ramaprabou, V., Dash, S.K.(2018). Effect of academic stress on achievement motivation among college students. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*; 11 (4), 32-6. [DOI:10.26634/jpsy.11.4.14219]
- Rameli, M.R.M., & Kosnin, A.M. (2018). Framework of school student's academic buoyancy in mathematics: The roles of achievement goals orientations and selfregulation. *Advanced science letters*. V 24. Issue 1. P 523-555. DOI: 10.1166/as1.2018.12068.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (۱۱۱۱). Positive psychology: An introduction. *American sychologist*, 56, 89-90.
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. **School Psychology Quarterly**, 18, 158- 176.
- Sivrikaya, AH. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*; 5(2):309-315.
- Snyder, C.R., Hoza, B., Pelham, W.E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M. (1997). The Development And Validation of The Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric psychology*; 22 (3): 399-421.
- Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (2007). Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Snyder, C. R., Rand, K.L., & Sigmon, D.R. (2002). *Hope theory*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.



- Whalen, S. (1999). Finding flow at school and at home: A conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 161-166.
- Yotsidi, V., Pagoulatou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology*, 9(3), 385-402. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.93024>

