

The Relationship Between Basic Psychological Needs and Goal Orientation with Pupils' Academic Buoyancy

Farzaneh Khodashahi*

MSc. in Educational Psychology, Sabzevar Branch, Islamic Azad University, Sabzevar, Iran

Extended Abstract

Introduction

Enhancing students' academic achievement and abilities is a primary objective within educational systems, with academic buoyancy playing a critical role (Razavi Motlaq et al., 2023). Academic buoyancy refers to students' capacity to navigate and overcome everyday academic challenges, such as low grades, exam stress, demanding assignments, negative feedback, and diminished motivation (Comerford et al., 2015). This study investigates the influence of basic psychological needs and goal orientations on academic buoyancy.

Basic psychological needs, which are fundamental to adapting to environmental demands, promoting well-being, and enhancing psychological functioning, are considered essential for fostering autonomy, competence, and relatedness (Deci & Ryan, 2019). Satisfaction of these needs has been associated with positive academic outcomes, including buoyancy and self-worth, whereas unmet needs can lead to academic difficulties (Kohzadi et al., 2019; Liang & Chen, 2023; Wang et al., 2019).

Goal orientation, another significant factor influencing academic buoyancy, encompasses patterns of beliefs and emotions that shape behavioral intentions, guiding students to engage purposefully in educational contexts and enhancing their motivation and

Received: 23 Jun 2024 Revised: 01 Aug 2024 Accepted: 05 Aug 2024 Published online: 02 Dec 2024

* Corresponding Author: khodashahifarzaneh@gmail.com



© 2025 The Author(s). This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license.

DOI: <https://doi.org/10.22034/rip.2024.464404.1040>

engagement (Goetz et al., 2016). Research by Malekian and Pali (2021) and Mahdiani et al. (2020) underscores the link between students' attitudes, goal-setting, and academic buoyancy.

Despite these established associations, limited research has examined the combined influence of basic psychological needs and goal orientation on academic buoyancy. Prior studies have often investigated these factors in isolation, neglecting their interactive effects. Furthermore, academic buoyancy is frequently conflated with broader measures of academic achievement or persistence, leaving gaps in understanding its specific predictors and mechanisms.

This study addresses these limitations by examining the relationship between basic psychological needs, goal orientation, and academic buoyancy in students. Specifically, it seeks to determine whether the satisfaction of basic psychological needs and students' goal-setting patterns contribute to their ability to adapt to academic adversities. By integrating these variables, this research aims to provide a more nuanced understanding of the psychological and motivational factors underlying academic buoyancy. This study endeavors to fill a critical gap in the literature by highlighting the unique contributions of goal orientation and the fulfillment of psychological needs to students' everyday academic resilience.

Method

This descriptive correlational study examined a population of 2000 first-grade middle school students (grades 7-9) from public schools in Joghatai during the 2023-2024 academic year. A sample of 322 students was selected using the Krejcie and Morgan (1970) table and a multi-stage cluster random sampling method. The process involved selecting 5 schools, three grade levels from each school, and one classroom from each grade level. Inclusion criteria required participants to be enrolled in public schools in Joghatai, while exclusion criteria included incomplete or distorted questionnaire responses.

Ethical considerations were meticulously observed, including informed consent, confidentiality, and the right to withdraw. Data were collected using the Academic Buoyancy Scale (ABS), the Basic Needs Satisfaction in General Scale (BNSG-S), and the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R). The collected data were analyzed using multiple regression and Pearson correlation coefficient analyses via SPSS version 25.

Results

The sample consisted of 48.7% female and 51.3% male students. The grade distribution was 46.3% seventh grade, 35.5% eighth grade, and 18.2% ninth grade.

Prior to statistical analysis, data screening was conducted. No missing values were found. Univariate outliers were identified using box plots and adjusted based on the mean and standard deviation ($M \pm 1SD$). Multivariate outliers were examined using Mahalanobis distances, and none were detected. The assumptions of regression analysis were then examined. Univariate normality was assessed using skewness and kurtosis indices (skewness within ± 2 , kurtosis within ± 7). Multivariate normality was confirmed using the Kolmogorov-Smirnov test on standardized residuals ($P > 0.05$, $Z = 0.03$). Multicollinearity was assessed using tolerance (0.54 to 0.73) and variance inflation factor (VIF) (1.38 to 1.71), indicating no multicollinearity. The independence

of errors was verified using the Durbin-Watson test, which yielded a coefficient of 1.97 (within the desirable range of 1.5 to 2.5).

Regression results indicated that, among basic psychological needs, only relatedness significantly predicted academic buoyancy ($P < 0.05$). Among goal orientation dimensions, only mastery-avoidance significantly predicted academic buoyancy ($P < 0.001$).

Discussion and Conclusion

This study aimed to investigate the relationship between basic psychological needs and goal orientation with academic buoyancy. The findings revealed a positive relationship between basic psychological needs and academic buoyancy, with relatedness being a significant predictor. This aligns with research by Ebrahimi Bakht et al. (2018) and Kohzadi et al. (2020), which emphasized the role of basic psychological needs in academic buoyancy. These findings also support Wang et al. (2019), who found that autonomy, competence, and relatedness predict academic issues and buoyancy. Basic psychological needs appear to empower students to utilize their psychological resources, fostering academic buoyancy (Kohzadi et al., 2020). These needs provide the energy for active engagement, healthy growth, and skill development, leading to enhanced learning and competence (Wang et al., 2019). Relatedness, in particular, fosters a sense of security and belonging, enabling students to withstand academic challenges. Educational strategies that strengthen social relationships and positive communication can enhance academic buoyancy.

Regarding the relationship between goal orientation and academic buoyancy, the results indicated that mastery-approach, mastery-avoidance, and performance-avoidance orientations were positively associated with academic buoyancy. This study aligns, in some respects, with the findings of research conducted by Goetz et al. (2016), Rameli and Kosnin (2018), and Malekian, and Pali (2022), which highlighted the role of goal orientation. It appears that students with mastery-oriented goals are more likely to engage in school-related activities because they derive intrinsic satisfaction from mastering academic content. This intrinsic motivation fosters a greater sense of competence and enhances their academic buoyancy (Malekian, & Pali, 2022). Consequently, if this orientation is approach-driven, it can lead to increased engagement in academic tasks. Since participation in academic activities fosters a sense of competence in students, it can contribute to greater academic buoyancy (Rameli, & Kosnin, 2018). Other findings suggest that only mastery-avoidance orientation is capable of predicting academic buoyancy. This orientation refers to the avoidance of failure in learning or the decline of current knowledge levels. The relationship between mastery-avoidance orientation and academic buoyancy appears to depend on factors such as the constructive or destructive management of the fear of failure, self-efficacy, perceived social support, and the competitive or supportive educational context. Under optimal conditions, if an individual uses anxiety as a motivator for meticulous planning and systematic effort, mastery-avoidance may enhance buoyancy. However, without sufficient psychological resources, such as self-efficacy, this orientation can lead to burnout and reduced perseverance (Senko, & Tropiano, 2016). Further research is needed for a more precise understanding of this finding.

In summary, the connection between basic psychological needs and academic buoyancy may be attributed to enhanced self-efficacy, competence, and relatedness. Fulfilling these needs fosters

engagement and motivation. Emphasizing adaptive academic goal orientations promotes academic success, which in turn cultivates vitality and academic buoyancy.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This study adhered to ethical principles, including informed consent, confidentiality, anonymity, and the right to withdraw.

Funding: This study received no financial support.

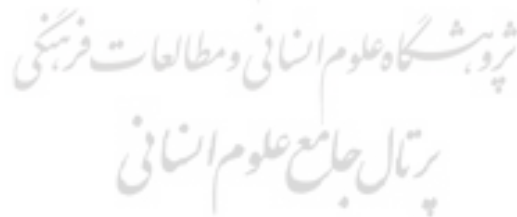
Authors' contribution: All stages of the research were carried out by the author.

Conflict of interest: The author declares no conflicts of interest.

Acknowledgments: The author acknowledges the study participants.

Keywords: academic buoyancy, basic psychological needs, goal orientation

Citation: Khodashahi, F. (2025). The Relationship Between Basic Psychological Needs and Goal Orientation with Pupils' Academic Buoyancy. *Recent Innovations in Psychology*, 2(1), 61- 74. <https://doi.org/10.22034/rip.2024.464404.1040>



رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف با پایداری تحصیلی دانش‌آموزان

فرزانه خداهشاهی* | کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، واحد سبزوار، دانشگاه آزاد اسلامی، سبزوار، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف با پایداری تحصیلی دانش‌آموزان بود. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. تعداد ۳۲۲ نفر از دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر جغتای با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس پایداری تحصیلی (ABS)، مقیاس ارضای نیازهای بنیادین عمومی (BNSG-S) و پرسشنامه هدف پیشرفت اصلاح شده (AGQ-R) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف با پایداری تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری دارند ($P < 0.05$). تحلیل رگرسیون نیز نشان داد نیاز به پیوند داشتن و جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب قادر به پیش‌بینی پایداری تحصیلی هستند. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف می‌توانند با پایداری تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط باشند؛ بنابراین توجه به این نیازها و اتخاذ جهت‌گیری هدفی مناسب در راستای بهبود پایداری تحصیلی دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد.

کلیدواژه‌ها: نیازهای بنیادین روان‌شناختی، جهت‌گیری هدف، پایداری تحصیلی

استناد: خداهشاهی، فرزانه. (۱۴۰۳). رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف با پایداری تحصیلی

دانش‌آموزان. نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، ۲(۱)، ۶۱-۷۴.

<https://doi.org/10.22034/rip.2024.464404.1040>

مقدمه

پایستگی تحصیلی^۱ مولفه‌ای است که باعث می‌شود دانش‌آموزان به سمت فرایندهای مثبت زندگی تحصیلی و ارتقای سلامت روان‌شناختی سوق داده شوند و بدین وسیله توانمندی آن‌ها در امور تحصیلی افزایش یابد (فولادی و همکاران، ۱۳۹۷). پایستگی تحصیلی به توانایی اشاره دارد که یادگیرندگان برای غلبه کردن بر مشکلات تحصیلی همانند نمرات پایین درسی، فشار روانی حاکم بر امتحان، تکالیف سخت و چالش‌برانگیز، بازخوردهای منفی از سوی معلمان و عدم انگیزه برای تلاش، به کار می‌برند (کامرفورد و همکاران، ۲۰۱۵). بر اساس نظر مارتین و مارش (۲۰۰۸) عوامل روان‌شناختی مانند تاب‌آوری، مسائل انگیزشی و تنظیم شناختی؛ عوامل آموزشی مانند شرایط و جو کلاس درس، کیفیت تدریس و نگرش نسبت به مدرسه؛ و عوامل خانوادگی و اجتماعی همچون حمایت‌های عاطفی اعضای خانواده و اجتماعی و الگوهای ارتباطی بین فردی با پایستگی تحصیلی مرتبط هستند (آذریان و همکاران، ۱۳۹۸). بر این اساس می‌توان گفت که پایستگی تحصیلی نوعی از توانمندی است که می‌تواند با کیفیت یادگیری و توانمندی تحصیلی در ارتباط باشد و منجر به احساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان گردد (شفیعی و روانان، ۱۳۹۹).

به نظر می‌رسد یکی از عوامل روان‌شناختی مرتبط با پایستگی تحصیلی، نیازهای بنیادین روان‌شناختی^۲ است. این نیازها به دریافت انرژی بالا برای کمک به حل فعالانه چالش‌های محیطی، سلامت فردی و اجتماعی و ارتقا و تقویت مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناختی اشاره دارد (رایان و دسی، ۲۰۱۹). نیازهای خودمختاری^۳، شایستگی^۴ و پیوند داشتن^۵ وابسته به فرهنگ نبوده و ارضای مطلوب آن‌ها می‌تواند احساسات مثبت روان‌شناختی را به دنبال داشته باشد. خودمختاری شامل میل به آزادی و برخورداری از فرصت لازم در امور محوله اشاره دارد؛ شایستگی به تمایل افراد برای مؤثر بودن و احساس موفقیت در کارها و رسیدن به نتایج دلخواه مربوط است و پیوند داشتن به معنی گرایش افراد به حمایت‌پذیری و اعتماد متقابل است (سوئنز و همکاران، ۲۰۱۷). نیازهای بنیادین روان‌شناختی به هم وابسته هستند؛ به این صورت که پیوند داشتن، امنیت لازم برای آغاز خودمختاری را فراهم می‌کند و خودمختاری، منجر به ایجاد شایستگی می‌شود و شایستگی، اعتماد جهت پذیرش و تعامل محیطی صمیمانه را فراهم می‌کند (یوردان و اسکونفلدر، ۲۰۱۶). از آنجاکه برآورده شدن نیازها می‌تواند منجر به بهبود کارکردهای افراد شود به نظر می‌رسد این نیازها می‌توانند پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای مسائل مرتبط با تحصیل باشند. پژوهش‌های پیشین نشان از آن دارد که برآورده نشدن نیازهای بنیادین روان‌شناختی، می‌تواند منجر به کاهش احساس اعتماد به نفس و خودارزشمندی شود و بر مسائل تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر منفی می‌گذارد (کهزادی و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهش ابراهیمی بخت و همکاران (۱۳۹۷) گویای آن بود که پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار گیرد و توانمندی‌های روان‌شناختی آنان در این رابطه نقش دارند. همچنین پژوهش‌های وانگ و همکاران (۲۰۱۹) و لیانگ و چن (۲۰۲۲) نیز نشان داده است که خودمختاری، شایستگی و پیوند داشتن می‌توانند با میزان سرزندگی افراد در ارتباط بوده و بر ابعاد مختلف زندگی تاثیرگذار باشد و موقعیت‌های تحصیلی نیز از این قاعده مستثنی نیستند.

-
1. academic buoyancy
 2. basic psychological needs
 3. autonomy
 4. competence
 5. relatedness

مطالعات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که برای خود اهداف از پیش تعیین شده‌ای دارند و در رسیدن به این اهداف مصمم هستند، در مورد مسائل تحصیلی نیز اشتیاق بیشتری از خود نشان داده و احساس بهتری نسبت به تکالیف تحصیلی دارند (اسکات و همکاران، ۲۰۱۸). جهت‌گیری هدف^۱، اشاره به عقاید و باورهایی دارد که می‌تواند منجر به گزینش روش‌هایی برای پاسخ‌دهی اثربخش‌تر شود. این جهت‌گیری‌ها می‌تواند موفقیت‌های فردی و اجتماعی را پیش‌بینی کند (باکر و همکاران، ۲۰۲۰). جهت‌گیری هدف می‌تواند متضمن احساسات مثبتی باشد که به واسطه موفقیت ایجاد می‌گردند (راملی و کوسنین، ۲۰۱۸). در واقع جهت‌گیری هدف الگوی انسجام‌یافته‌ای از باورها، اسنادها و هیجاناتی است که منجر به تعیین مقاصد رفتاری شده و باعث می‌شود تا افراد نسبت به برخی از موقعیت‌ها تمایل بیشتری داشته باشند و در آن موقعیت‌ها به شکل متفاوت‌تری عمل کنند. این جهت‌گیری در موقعیت‌های مرتبط با تحصیل، نشان‌دهنده انگیزه تحصیلی است و باعث می‌شود تا تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های فرد در موقعیت‌های یادگیری به طور موثری افزایش یابد (گویتز و همکاران، ۲۰۱۶). الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) جهت‌گیری هدفی را به چهار دسته تقسیم کردند. اهداف تسلط-گرایش^۲ که بر توسعه شایستگی، یادگیری عمیق، و تسلط بر مهارت‌ها متمرکز هستند؛ اهداف تسلط-اجتناب^۳ که به اجتناب از شکست در یادگیری یا کاهش سطح دانش فعلی اشاره دارند؛ اهداف عملکرد-گرایش^۴ که بر اثبات شایستگی و برتری نسبت به دیگران متمرکز هستند و اهداف عملکرد-اجتناب^۵ که به تمرکز بر اجتناب از نشان دادن ضعف یا شکست در مقایسه با دیگران اشاره دارند. بر اساس پیشینه پژوهشی وجود جهت‌گیری هدف می‌تواند احتمال موفقیت‌های تحصیلی را افزایش دهد که خود این مساله منجر به ایجاد احساس مثبت نسبت به مسائل تحصیلی شده و تعامل دانش‌آموزان را در برخورد با تکالیف تحصیلی افزایش می‌دهد. پژوهش ملکیان و پالی (۱۴۰۱) نشان می‌دهد نوع نگرش دانش‌آموزان به مسائل تحصیلی می‌تواند تا حد زیادی با اهدافی که تعیین می‌کنند، مرتبط باشد. پژوهش راملی و کوسنین (۲۰۱۸) نیز به پایستگی تحصیلی و نقش اهداف در این رابطه اشاره داشت. عبدالعزیز و ایوب (۲۰۲۲) نیز به این موضوع پرداختند که در صورت اتخاذ هدف‌های تحصیلی توسط دانش‌آموزان، می‌توان به احتمال موفقیت تحصیلی و به تبع آن احساس مثبت نسبت به مسائل تحصیلی امیدوار بود.

با توجه به اینکه پایستگی تحصیلی می‌تواند منجر به موفقیت در امور تحصیلی دانش‌آموزان شود، بسیار پراهمیت است که عوامل مرتبط با آن مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد؛ زیرا اگر دانش‌آموزان از احساس پایستگی تحصیلی بالایی برخوردار باشند، می‌توانند توانمندی‌های خود را افزایش داده و به رشد بهتری دست پیدا کنند (رضوی مطلق و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین با استناد به پیشینه پژوهشی چنین استنباط می‌شود که چون نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف پیش‌بینی‌کننده قوی در موفقیت تحصیلی و اجتماعی هستند، بررسی رابطه این متغیرها با پایستگی تحصیلی می‌تواند منجر به ایجاد دیدگاه روشنی در خصوص موفقیت تحصیلی شود. بر همین اساس این پژوهش با هدف بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف با پایستگی تحصیلی انجام شد.

-
1. goal orientation
 2. mastery-approach
 3. mastery-avoidance
 4. performance-approach
 5. performance-avoidance

روش

پژوهش حاضر از حیث هدف بنیادی و از نظر روش گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان متوسطه اول مدارس دولتی شهر جغتای در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل می‌دادند. در تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) استفاده شده و ۳۲۲ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که در ابتدا از بین تمامی مدارس ۵ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند سپس از هر مدرسه سه پایه و از هر پایه یک کلاس انتخاب شد. ملاک ورود به پژوهش عدم ابتلا به اختلالات روانپزشکی یا دریافت درمان دارویی یا روان‌شناختی در این زمینه بود. معیار خروج نیز عدم تکمیل بیش از ده درصد عبارت‌های پرسشنامه‌ها بود. در خصوص اصول اخلاق در پژوهش نیز رعایت کرامت و حقوق دانش آموزان، کسب رضایت‌نامه آگاهانه، اصل رازداری و حفظ اسرار شرکت کنندگان و حفظ حریم خصوصی آنان مدنظر قرار گرفت. گردآوری داده‌ها با ابزارهای ذیل صورت گرفت:

پرسشنامه پایداری تحصیلی^۱ (ABS): این پرسشنامه مارتین و مارش (۲۰۰۸) تدوین شده و دارای ۶ گویه است که در لیکرت طیف پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالاتر به معنای پایداری تحصیلی بیشتر است. در مطالعه اصلی پایایی پرسشنامه ۸۹٪ گزارش شده است. در ایران نیز ریعی (۱۳۹۴) آلفای کرونباخ ۰/۷۰ را گزارش کرد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۶ بود.

مقیاس ارضای نیازهای بنیادین عمومی^۲ (BNSG-S): این مقیاس توسط گانیه (۲۰۰۳) تدوین شده و دارای ۲۱ عبارت است که در طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت از اصلاً در مورد من درست نیست (۱) تا کاملاً در مورد من درست است (۷) نمره‌گذاری می‌شوند. بر اساس این مقیاس سه خرده مقیاس خودمختاری، شایستگی و پیوند داشتن قابل سنجش است. نمرات بالاتر در هر خرده مقیاس به معنای تحقق بیشتر آن نیاز است. در مطالعه اصلی روایی عاملی و همگرایی مطلوب و ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۶۰ تا ۰/۹۰ برای این مقیاس گزارش شده است. در ایران بشارت و رنجبر کلاگری (۱۳۹۲) این مقیاس را در نمونه‌ای از دانشجویان به کار برده و روایی عاملی اکتشافی مطلوب و ضرایب بازآزمایی ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ را برای آن گزارش کردند.

پرسشنامه هدف پیشرفت اصلاح شده^۳ (AGQ-R): این پرسشنامه توسط ایوت و مک گریگور (۲۰۰۱) تدوین شد و دارای ۱۲ عبارت است و چهار زیرمقیاس تسلط - گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد - گرایش و عملکرد - اجتناب را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری پاسخ‌ها در طیف ۷ درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود. پایایی این پرسشنامه در مطالعه اصلی از ۰/۸۴ تا ۰/۸۶ بوده است. مشتاقی و همکاران (۱۳۹۱) در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه آلفای کرونباخ را از ۰/۶۸ تا ۰/۷۹ به دست آوردند. آنان روایی عاملی اکتشافی و تأییدی را نیز مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ از ۰/۸۶ تا ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه‌ها به صورت حضوری بین دانش آموزان توزیع شد و مدت زمان پاسخ دادن به سوالات با لحاظ کردن شرایط مدرسه و دانش آموزان ۲۵ تا ۷۵ دقیقه تعیین گردید. تحلیل داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام و با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ انجام شد.

1. the Academic Buoyancy Scale (ABS)

2. the Basic Needs Satisfaction in General Scale (BNSG-S)

3. the Achievement Goal Questionnaire- Revised (AGQ-R)

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه نشان داد که ۴۸/۷ درصد شرکت کنندگان دختر و ۵۱/۳ درصد پسر بودند. از این تعداد ۴۶/۳ درصد در پایه هفتم، ۳۵/۵ درصد در پایه هشتم و ۱۸/۲ درصد در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند.

پیش از تحلیل آماری به غربالگری داده‌ها پرداخته شد. مقادیر گمشده‌ای در داده‌ها وجود نداشت. پرت‌های تک متغیره با نمودار جعبه‌ای بررسی شدند و بر اساس میانگین و انحراف معیار ($M \pm 1SD$) اصلاح شدند. پرت‌های چندمتغیره نیز با فواصل ماهالانویس بررسی شده و پرت چندمتغیره‌ای مشاهده نشد. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و ضرایب همبستگی با پایستگی تحصیلی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و ضرایب همبستگی با پایستگی تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	همبستگی با پایستگی تحصیلی
پایستگی تحصیلی	۳۱/۱۰	۶/۶۱	-۰/۰۸	-۰/۷۵	۱
خودمختاری	۳۱/۵۲	۶/۹۳	۰/۰۳	-۰/۸۵	۰/۱۹*
شایستگی	۲۸/۳۰	۵/۹۴	۰/۱۱	-۰/۰۶	۰/۱۸*
پیوند داشتن	۳۸/۹۳	۷/۵۰	۰/۱۷	-۰/۵۵	۰/۲۱**
تسلط - گرایش	۶/۹۰	۲/۶۲	-۰/۸۲	-۰/۳۶	۰/۱۹*
تسلط - اجتناب	۷/۹۰	۲/۷۱	-۰/۴۲	-۰/۰۲	۰/۲۹**
عملکرد - گرایش	۶/۰۳	۲/۶۳	-۰/۳۶	-۰/۹۴	۰/۰۹
عملکرد - اجتناب	۷/۴۰	۲/۳۳	-۰/۲۰	۰/۰۹	۰/۱۴*

**P<۰/۰۵ *P<۰/۰۵

در ادامه به بررسی مفروضات تحلیل رگرسیون پرداخته شد. نرمال بودن تک متغیره با شاخص کجی و کشیدگی بررسی شد. ضرایب کجی در دامنه ± 2 و ضرایب کشیدگی در دامنه ± 7 قرار داشتند (جدول ۱). نرمال بودن چندمتغیره نیز با آزمون کالموگروف اسمیرنوف و بر روی مقادیر باقیمانده‌های استاندارد شده بررسی شده و به تایید رسید ($Z=0/03, P>0/05$). در بررسی عدم همخطی چندگانه، شاخص تحمل^۱ از ۰/۵۴ تا ۰/۷۳ و شاخص تورم واریانس^۲ ۱/۳۸ تا ۱/۷۱ به دست آمد و نشان از عدم هم خطی چندگانه متغیرهای پیش بین داشت. در نهایت بررسی استقلال خطاها با آزمون دوربین واتسون انجام شد و ضریب ۱/۹۷ را به دست داد که در دامنه مطلوب (۱/۵ تا ۲/۵) قرار داشت. نتایج جداول رگرسیون در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. ضرایب رگرسیون در مدل پیش بینی پایستگی تحصیلی

مدل	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	t	معناداری
خودمختاری	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۹	۱/۵۰	۰/۱۳
شایستگی	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۰۸	۱/۳۰	۰/۱۹
پیوند داشتن	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۳	۲/۰۱	۰/۰۵
تسلط - گرایش	۰/۲۷	۰/۱۸	۰/۱۱	۱/۵۰	۰/۱۴
تسلط - اجتناب	۰/۳۸	۰/۱۶	۰/۲۸	۴/۴۰	۰/۰۰۱
عملکرد - گرایش	-۰/۲۶	۰/۱۷	-۰/۱۱	-۱/۵۰	۰/۱۳
عملکرد - اجتناب	۰/۰۲	۰/۱۹	۰/۰۱	-۰/۱۱	۰/۹۲

1. Tolerance

2. variance inflation factor (VIF)

جدول ۲ نشان می‌دهد که در میان نیازهای بنیادین روان‌شناختی تنها نیاز به پیوند داشتن قادر به پیش بینی پایستگی تحصیلی است ($P < 0/05$). در میان ابعاد جهت‌گیری هدفی نیز تنها بعد تسلط-اجتناب قادر به پیش بینی متغیر ملاک است ($P < 0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف با پایستگی تحصیلی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که میان نیازهای بنیادین روان‌شناختی با پایستگی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد و نیاز به پیوند داشتن قادر به پیش بینی پایستگی تحصیلی است. این یافته با پژوهش ابراهیمی بخت و همکاران (۱۳۹۷) و کهزادی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است. آنان نیز به نقش نیازهای بنیادین روان‌شناختی در پایستگی تحصیلی اشاره کردند. همچنین این یافته می‌تواند با یافته‌های پژوهش وانگ و همکاران (۲۰۱۹) همسو باشد؛ زیرا این پژوهش نیز نشان می‌داد که خودمختاری، شایستگی و پیوند داشتن می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای مسائل تحصیلی و پایستگی باشند. به نظر می‌رسد نیازهای بنیادین روان‌شناختی می‌توانند ظرفیتی را فراهم نمایند که افراد از توانمندی‌های روان‌شناختی خود استفاده کرده و فعالیت‌های رفتاری خود را بر اساس توانمندی‌های روان‌شناختی پایه‌گذاری کنند و از این طریق موجب افزایش پایستگی تحصیلی می‌شوند (کهزادی و همکاران، ۱۳۹۹). در واقع نیازهای بنیادین روان‌شناختی انرژی لازم جهت کمک به درگیری فعالانه با محیط، رشد سالم فردی و اجتماعی و نهایتاً پرورش مهارت‌های فردی و اجتماعی را فراهم می‌نمایند که این توانمندی، نیروی محرکه‌ای برای بروز رفتارهای بعدی خواهد بود؛ به همین دلیل با کیفیت یادگیری و توانمندی تحصیلی مرتبط شده و منجر به احساس سرزندگی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان خواهند شد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹). در این میان نیاز به پیوند داشتن اهمیت بالاتری دارد. تحقق این نیاز با ایجاد احساس امنیت، حمایت، و تعلق، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا در مواجهه با چالش‌های تحصیلی مقاومت کنند و به مسیر خود ادامه دهند. برنامه‌ریزی آموزشی که بر تقویت روابط اجتماعی، کار گروهی، و ارتباطات مثبت تمرکز دارد، می‌تواند پایستگی تحصیلی را به طور معناداری بهبود بخشد.

در خصوص رابطه جهت‌گیری هدف با پایستگی تحصیلی نتایج نشان داد که جهت‌گیری‌های تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب و عمکرد-اجتناب با پایستگی تحصیلی رابطه مثبت داشتند. این پژوهش از جهاتی با یافته‌های پژوهش گویتز و همکاران (۲۰۱۶)، راملی و کوسنین (۲۰۱۸) و ملکیان و پالی (۱۴۰۱) همسو است. در این پژوهش‌ها نیز به نقش جهت‌گیری هدف در پایستگی تحصیلی اشاره شده است. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری‌های تسلطی دارند، معمولاً به این دلیل که از تسلط یافتن به مباحث درسی احساس مثبت درونی دریافت می‌کنند، بیشتر تمایل دارند که در فعالیت‌های مربوط به مدرسه درگیر شوند و علاقه‌مندی آن‌ها به انجام این گونه از فعالیت‌ها باعث می‌شود حس توانمندی بیشتری را تجربه کرده و پایستگی تحصیلی بیشتری داشته باشند (ملکیان و پالی، ۱۴۰۱). به همین دلیل اگر این جهت‌گیری، گرایشی باشد می‌تواند منجر به فعالیت بیشتر در امور تحصیلی گردد و چون فعالیت و مشارکت در امور تحصیلی احساس شایستگی را برای دانش‌آموزان به همراه می‌آورد، به ایجاد پایستگی تحصیلی منجر خواهد شد (راملی و کوسنین، ۲۰۱۸). در واقع از آنجا که جهت‌گیری هدف الگوی انسجام‌یافته‌ای از باورها، اسنادها و هیجاناتی است که منجر به تعیین مقاصد رفتاری می‌شود، باعث می‌گردد تا افراد نسبت به برخی از موقعیت‌ها تمایل بیشتری داشته باشند و در آن موقعیت‌ها به شکل متفاوت‌تری عمل کنند؛ بر همین

اساس وجود جهت‌گیری هدف در موقعیت‌های مرتبط با تحصیل، می‌تواند انگیزه تحصیلی را افزایش داده و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های فرد را در موقعیت‌های یادگیری افزایش دهد و پایستگی تحصیلی را به دنبال داشته باشد (گویتز و همکاران، ۲۰۱۶). سایر یافته‌ها نشان دهنده آن بود که تنها جهت‌گیری تسلط-اجتناب قادر به پیش‌بینی پایستگی تحصیلی است. این جهت‌گیری به اجتناب از شکست در یادگیری یا کاهش سطح دانش فعلی اشاره دارد. به نظر می‌رسد رابطه بین جهت‌گیری تسلط-اجتناب و پایستگی تحصیلی به عواملی همچون نحوه مدیریت سازنده یا مخرب ترس از عدم تسلط، سطح خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک شده و بافت آموزشی رقابتی یا حمایتگر بستگی دارد. در شرایط ایده‌آل، اگر فرد اضطراب را به عنوان محرکی برای برنامه‌ریزی دقیق و تلاش نظام‌مند استفاده کند، تسلط-اجتناب ممکن است پایستگی را تقویت کند. اما در غیاب منابع روانی مثل خودکارآمدی، این جهت‌گیری می‌تواند به فرسودگی و کاهش پشتکار منجر شود (سنکو و تروپیانو، ۲۰۱۶). بر این اساس به نظر می‌رسد تبیین دقیق‌تر این یافته نیازمند مطالعات بیشتری است.

در مجموع می‌توان گفت از جمله علل ارتباط بین نیازهای بنیادین روانشناختی با پایستگی تحصیلی، افزایش حس خودکارآمدی، شایستگی و ارتباط در دانش‌آموزان است چرا که ارضای این سه نیاز بنیادین منجر به افزایش ظرفیت به چالش کشیدن فعالیت‌های تحصیلی شده و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا بتوانند به نحو مناسبی در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت نمایند و تمایل و رغبت بالایی در این خصوص به دست آورند که همه این موارد می‌تواند پایستگی تحصیلی را به دنبال داشته باشد. همچنین تاکید بر هدف‌گذاری های تحصیلی می‌تواند تضمین‌کننده موفقیت‌های تحصیلی گردد و وجود این موفقیت‌ها به حس سرزندگی و پایستگی تحصیلی منجر گردد. در واقع تاکید بر وجود اهداف تحصیلی و اتخاذ جهت‌گیری مناسب می‌تواند زمینه را برای درگیر شدن در فرایندهای تحصیلی آماده کند و به کسب تجربه‌های موفق کمک کند که این تجربیات به پایستگی منجر شود.

با توجه به اینکه پژوهش حاضر تنها دانش‌آموزان متوسطه اول را مورد بررسی قرار داده است، در تعمیم نتایج به دیگر مقاطع تحصیلی باید احتیاط شود. پیشنهاد می‌شود مطالعه حاضر بر روی دیگر دوره‌های تحصیلی نیز انجام شود. پیشنهاد می‌شود متخصصان و مربیان در جهت آموزش جهت‌گیری هدف به دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کنند.

ملاحظات اخلاقی

پرسشنامه‌ها بدون نام بودند و به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات اخذ شده از آن‌ها صرفاً جهت انجام پژوهش علمی بوده و نزد محقق محفوظ و محرمانه می‌ماند.

حمایت مالی و سپاسگزاری

این پژوهش از حمایت مالی برخوردار نبوده است. نویسندگان از کارکنان مدیریت آموزش و پرورش شهر جغتای و دانش‌آموزان ارجمندی که در پژوهش شرکت داشتند، تقدیر و تشکر می‌نمایند.

تعارض منافع

در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- ابراهیمی بخت، حبیب اله، یاراحمدی، یحیی، اسدزاده، حسن، و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۷). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی براساس خوشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت گیری انگیزشی، یادگیری خودراهبر. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۱)، ۱۳۵-۱۵۳. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.14791.1661>
- آذریان، رضا، مهدیان، حسین، و جاجرمی، محمود. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان. *مجله راهبرد و مدیریت آموزشی*، ۱۳(۴)، ۱۹-۱. URL: https://journals.iau.ir/article_674633.html
- بشارت، محمدعلی، و رنجبر کلاگری، الهه. (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایایی، روایی و تحلیلی عاملی. *اندازه گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۶۸-۱۴۷. URL: https://jem.atu.ac.ir/article_90.html
- ریعی، محمد. (۱۳۹۴). پایداری تحصیلی: نقش عوامل پایدار و ناپایدار روانشناختی. *مشاره کاربردی*، ۵(۲)، ۵۶-۳۷. <https://doi.org/10.22055/jac.2016.12576>
- رضوی مطلق، سید فرخ، نادری، فرح، مرعشیان، فاطمه سادات، و زرگر شیرازی، فریبا. (۱۴۰۱). تبیین عوامل موثر بر پایداری تحصیلی از طریق واسطه گری شکفتگی تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۸(۴)، ۲۹-۱۴. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37086.3395>
- شفیعی، صابر، و روانان، مجتبی. (۱۳۹۹). نقش سرزندگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *پژوهش و مطالعات علوم اسلامی*، ۲(۱۲)، ۸۳-۷۰. URL: <https://joias.ir/fa/showart-0d2e429515d13554431f2878ed673299>
- فولادی، اسما، کجیاف، محمدباقر، و قمرانی، امیر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۲۴)، ۵۳-۳۷. URL: <https://sanad.iau.ir/fa/Journal/jinev/Article/972532>
- کهزادی، محمد، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه، و جدیدی، هوشنگ. (۱۳۹۹). پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی براساس بافت اجتماعی کلاس با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و پایداری تحصیلی. *مطالعات یادگیری*، ۱۲(۱)، ۲۹-۱. <https://doi.org/10.22099/jsli.2020.5780>
- مشتاقی، سعید، میرهاشمی، مالک، و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۱). بررسی شاخصهای روان‌سنجی پرسشنامه اصلاح شده هدف پیشرفت در جامعه دانش آموزی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۷(۳)، ۳۲-۱۴. URL: https://jem.atu.ac.ir/article_5625.html
- ملکیان، نرجس، و پالی، سمیرا. (۱۴۰۱). رابطه جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایداری تحصیلی دانش آموزان. *مدیریت چشم‌انداز آموزشی*، ۴(۱)، ۷۱-۵۳. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.316798.1085>

References

- Abdelaziz, A., & Ayoub, S. (2022). Modeling the Causal Relationships between Academic Buoyancy, Family Communication Patterns, Personal Best Goals, Academic Passion and Psychological Flourishing among Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 95(95), 899-1007. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2022.218216>
- Azarian, R., Mahdian, H., & Jajermi, M. (2018). The effect of academic vitality training on academic self-efficacy and students' achievement motivation. *Journal of Educational Strategy and Management*, 13(4), 1-19 (In Persian). URL: https://journals.iau.ir/article_674633.html?lang=en
- Bakker, A. B., Petrou, P., Op den Kamp, E. M., & Tims, M. (2020). Proactive vitality management, work engagement, and creativity: The role of goal orientation. *Applied Psychology*, 69(2), 351-378. <https://doi.org/10.1111/apps.12173>
- Besharat, M. A., & Ranjbar Kalagari, E. (2013). The Basic Needs Satisfaction in General Scale: Reliability, validity, and factorial analysis. *Quarterly of Educational Measurement*, 4(14), 147-168 (In Persian). URL: https://jem.atu.ac.ir/article_90.html?lang=en

- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061>
- Ebrahimi Bakht, H. E., Yarahamdi, Y., Asadzadeh, H., & Ahmadian, H. (2017). Development of academic vitality model based on satisfaction of basic psychological needs, motivational orientation, self-directed learning. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 135-153 (In Persian). <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.14791.1661>
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 2, 43-60. URL: <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=yGFADwAAQBAJ&>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519. URL: <https://psycnet.apa.org/buy/2001-16719-011>
- Fuladi, A., Kajbaf, M. B., & Qumrani, A. (2017). The effectiveness of academic vitality training on academic success and academic self-efficacy of female students. *Journal of Education and Evaluation*, 11(24), 37-53 (In Persian). URL: <https://sanad.iau.ir/fa/Journal/jinev/Article/972532>
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27, 199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 41, 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.007>
- Kohzadi, M., Yarahamdi, Y., Ahmadian, H., & Jadidi, H. (2019). Predicting educational responsibility based on social class context with the mediation of satisfying basic psychological needs and academic persistence. *Journal of Learning Studies*, 12(1), 1-29 (In Persian). <https://doi.org/10.22099/jsli.2020.5780>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Liang, D., & Chen, Y. (2022, December). Empirical analysis of the relationship among class psychological environment, academic buoyancy and academic achievement under the background of large-scale data. In *2nd International Conference on Internet, Education and Information Technology (IEIT 2022)* (pp. 330-336). Atlantis Press. URL: <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=jEqkEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=>
- Malekian, N., & Pali, S. (2021). The relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence. *Journal of Management and Educational Perspective*, 4(1), 53-71 (In Persian). <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.316798.1085>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students "everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Moshtaghi, S., Mirhashemi, M., & Sharifi, H. P. (2012). An Investigation of the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R) among the Student Population. *Quarterly of Educational Measurement*, 3(7), 71-90 (In Persian). URL: https://jem.atu.ac.ir/article_5625.html
- Rabiei, M. (2014). Academic buoyancy: Role of stable and unstable psychological factors. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 5(2), 37-56 (In Persian). <https://doi.org/10.22055/jac.2016.12576>
- Rameli, M. R. M., & Kosnin, A. M. (2018). Framework of School Students Academic Buoyancy in Mathematics: The Roles of Achievement Goals Orientations and Self-Regulation. *Advanced Science Letters*, 24(1), 553-555. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.12068>
- Razavi Mutlaq, F., Naderi, F., Marashian, F.S., & Zargar Shirazi, F. (2021). Explaining the factors affecting academic persistence through the mediation of academic flourishing in twelfth grade female students in Shiraz. *Journal of New Educational Thoughts*, 18(4), 14-29 (In Persian). <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37086.3395>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). *Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory*. In *Advances in motivation science* (Vol. 6, pp. 111-156). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Scott, M. D., Hauenstein, N. M., & Coyle, P. T. (2018). Construct validity of measures of goal orientation in the approach-avoidance network. *Learning and Individual Differences*, 38, 151-157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.002>

- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1178. URL: <https://psycnet.apa.org/buy/2016-07256-001>
- Shafiei, S., & Rovanan, M. (2019). The role of academic vitality in students' academic performance. *Journal of Research and Studies of Islamic Sciences*, 2(12), 70-83 (In Persian). URL: <https://joisas.ir/fa/showart-0d2e429515d13554431f2878ed673299>
- Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. *Development of self-determination through the life-course*, 171-187. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_13
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2016). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic buoyancy: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.003>

