

پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۲/۱۰ - تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۴/۰۲

خلاصه

مقدمه

توجه به مولفه‌های روان‌شناختی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان روزبه‌روز گسترده‌تر می‌شود. بر این اساس هدف این پژوهش، پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بود.

روش کار

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر ساوه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که نمونه‌ای به حجم ۳۴۷ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی (ریو و تسینگ، ۲۰۱۱)؛ جو عاطفی خانواده (هیل‌برن، ۱۹۶۴)؛ خودکارآمدی تحصیلی (مورگان و جینکز، ۱۹۹۹) و سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS23 استفاده شد.

نتایج

نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین جو عاطفی خانواده، درگیری و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز نشان داد که متغیرهای جو عاطفی خانواده، درگیری و خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی ۱۲ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی هستند. خودکارآمدی تحصیلی با ضریب بتای ($\beta = 0/15$)، درگیری تحصیلی با ضریب بتای ($\beta = 0/19$) و جو عاطفی خانواده با ضریب بتای ($\beta = 0/12$) نقش معناداری در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی داشتند.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش از توان درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کند.

کلمات کلیدی

جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی
پی‌نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

جمیله فخاریان^۱

ابوالقاسم یعقوبی^{۲*}

مجید ضرغام حاجبی^۳

حسین محقق^۴

^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

^۲ استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

^۳ استادیار گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

^۴ دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

* دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

Email: Yaghobi41@yahoo.com

مقدمه

در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل، بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد، علاوه بر این کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده افراد ایفا می‌کند (وانگ و هولکامبی^۱، ۲۰۱۰). نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده بهزیستی و پیشرفت تحصیلی می‌باشند (اعتمادا هری و تختی‌پور، ۱۳۹۴). موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، هدف اصلی هر نظام آموزشی است. موفقیت در مدرسه، کسب تجربه‌های مناسب در کلیه ابعاد روان‌شناختی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری و زیستی را شامل می‌شود (زننگ، گان و چم^۲، ۲۰۰۷؛ ژائو، آن، دینگ، یانگ، ژانگ و گاه^۳، ۲۰۱۷). کسب این تجربه‌ها در مدرسه می‌تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت‌سازی داشته باشد (عسگری، کهریزی و کهریزی، ۲۰۱۳). یکی از مهم‌ترین نگرانی در زمینه روان‌شناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است (مگا، رونسی و دینی^۴، ۲۰۱۴).

از جمله توانمندی‌هایی که در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان باید توجه شده، سازه کلیدی سرزندگی تحصیلی^۵ است (پوتواین، کونورس و سیمز^۶، ۲۰۱۳؛ سولبرگ، هوپکیتز، اومانسون و هالواری^۷، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین و مارش^۸، ۲۰۰۸؛ دویجن، راسنستیل، اسپچاتس و اسمالنیراک^۹، ۲۰۱۳). مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آنها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها،

حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند، همین امر ممکن است باعث خستگی و دلسردی دانش‌آموزان در مدرسه گردد. وقتی دانش‌آموزی کاری را به طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی‌دار سلامت ذهنی است (دوجان و همکاران، ۲۰۱۴). در واقع سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند (پوتواین، کونورس، سایمس، دوگلاس-اسبورن^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ کامرفورد، باتسون و تورمی^{۱۱}، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی، یک شکل از تاب‌آوری تحصیلی است که مربوط به چالش‌های وضعیت آموزشی معمولی است (کارینگتون^{۱۲}، ۲۰۱۳).

امروزه مطالعات بر این باورند عوامل بسیاری وجود دارد که پیش‌بینی کننده و مؤثر بر سرزندگی تحصیلی هستند. حتی مداخلات و آموزش‌های زیادی برای افزایش کیفیت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی شناسایی شده‌اند (لستر^{۱۳}، ۲۰۱۳؛ فینیچ، پناکوک، لازدوسکی و هوانگ^{۱۴}، ۲۰۱۵). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روان‌شناختی، عوامل مربوط به محیط تحصیلی و مشارکت در فرآیند تحصیلی و عوامل مربوط به خانواده و همسالان مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر، جو عاطفی خانواده به عنوان پیش‌آیند سطح خانواده و همسالان، در فرآیند مقابله با ناملایمات تحصیلی و فرایند تنیدگی (شوارز و کنول^{۱۵}، ۲۰۰۷)، در نظر گرفته شد. برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت اجتماعی و مشارکت در تعامل‌های جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک‌شایانی می‌کند (آشنباخ^{۱۶}، ۲۰۰۹) و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی سلامت روانی محسوب می‌شود و به غنی

¹ Wang & Holcombe

² Zhang, Gan & Cham

³ Xu, An, Ding, Yuan, Zhuang, Goh

⁴ Mega, Ronconi & De Beni

⁵ Academic Buoyancy

⁶ Putwain & Symes & Connors

⁷ Solberg, Hopkins, Ommundsen, Halvari

⁸ Martin & Marsh

⁹ Duijin, Rosenstiel, Schais, Smallembroek

¹⁰ Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn

¹¹ Comerford, Batteson & Torney

¹² Carrington

¹³ Lester

¹⁴ Finch, Peacock, Lazdowski & Hwang

¹⁵ Schwarzer & Knoll

¹⁶ Achenbaum

اجیلچی^۹، ۲۰۱۴؛ لارسون، بوتیانی، پاس، کاش و برادشاور^{۱۰}، ۲۰۱۹).

همانطور که ذکر شد، در سطح روانی، یکی از سازه‌های مطرح در حوزه تحصیلی، که می‌توان در زمینه سرزندگی تحصیلی نیز عاملی مهم تلقی شود، باورهای خودکارآمدی تحصیلی^{۱۱} است (تالسما، اسپجاز و نوریس^{۱۲}، ۲۰۱۹؛ بارگی، پاریدا، لاروچ و دیکون^{۱۳}، ۲۰۱۹؛ شن^{۱۴}، ۲۰۱۸). خودکارآمدی تحصیلی باور دانش‌آموزان درباره توانایی خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درس و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (آلتونسوی^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۰؛ فتسکو و مک کلور^{۱۶}، ۲۰۰۵). کمبود خودکارآمدی تحصیلی منشاء بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روان‌شناختی است. خودکارآمدی پایین عزم و اراده را سست و عملکرد را مختل می‌کند (ناسا^{۱۷}، ۲۰۱۴). تحقیقات نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی تاثیر نیرومندی بر انگیزش پیشرفت، انتخاب‌ها و میزان تلاش و سطح پشتکار افراد و نهایتاً بر پیشرفت و موفقیت آن‌ها دارد (گوستاگیولاس، لاورانوس و کورفیاتیس^{۱۸}، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا دارند، تکالیف دشوار را به عنوان چالش می‌بینند، نسبت به اهدافشان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست بر تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آن‌ها موجب موفقیت می‌شود، اما برای دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی پایین، تکالیف درسی دشوار در حکم تهدید شخصی هستند و مواجه شدن با شکست، موجب درماندگی و دست کشیدن از تلاش و نهایتاً اکتفا به عدم موفقیت می‌شود (زندر، براور، کراین و هانور^{۱۹}، ۲۰۱۸؛ جانگ، ژائو و لی^{۲۰}، ۲۰۱۷).

شدن احساس بهزیستی ذهنی می‌انجامد (دیک و هولتزمن^۱، ۲۰۱۳). منظور از جو عاطفی خانواده، نحوه ارتباط و طرز برخورد افراد خانواده با هم است. نظر افراد خانواده نسبت به هم، احساسات و علاقه آن‌ها به یکدیگر و چگونگی دخالت یا عدم دخالت آن‌ها در کارهای یکدیگر و همکاری یا رقابت آن‌ها با هم، نحوه ارتباط آن‌ها را نشان می‌دهد (کرسو^۲، ۲۰۰۷؛ ترجمه صالحی، ۱۳۸۹).

علاوه بر عوامل خانوادگی و محیط آموزشی از جمله پیشایندهای روان‌شناختی تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی، مفهوم درگیری تحصیلی^۳ است (زینگر^۴، ۲۰۰۸؛ فرهادی، قدم‌پور و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵؛ جلیلیان، عظیم‌پور و قلی‌زاده، ۱۳۹۷) که در محیط‌های آموزشی، به ویژه مدارس از عوامل مثبت در سرزندگی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌روند (کاسیوسو و هلگادو^۵، ۲۰۱۳). درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (داتا و کینگ^۶، ۲۰۱۸). درگیری تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است. به طور کلی مفهوم درگیری تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم دهی تأکید می‌کند (گرین^۷ و همکاران، ۲۰۱۲). ریو و تسنگ^۸ (۲۰۱۱) درگیری تحصیلی را مشارکت سازنده دانش‌آموز در جریان آموزش می‌دانند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تاحدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اگر بتوان دانش‌آموزان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت تحصیلی آنان امیدوار بود (ابوالمعالی، راشدی و

⁹ Abolmaali, Rashedi & Ajilchi

¹⁰ Larson, Bottiani, Pas, Kush, Bradshaw

¹¹ academic self-efficacy

¹² Talsma, Schüz, Norris

¹³ Bergey, Parrila, Laroche, Deacon

¹⁴ Shen

¹⁵ Altunsoy

¹⁶ Festco, McClure

¹⁷ Nasas

¹⁸ Kostagiolas, Lavranos, Korfiatis

¹⁹ Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, Hannover

²⁰ Jung, Zhou, Lee

¹ Dyck & Holtzman

² Kerso

³ Academic Engagement

⁴ Zyngier

⁵ Casuso-Holgado

⁶ Datu, King

⁷ Green

⁸ Reeve, Tseng

با مرور فرآیندها و برون‌دادهای پژوهشی، جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان سه متغیر از پیش‌آیندهای سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شدند. مسئله‌ای که موجب انجام پژوهش حاضر شد، این بود که بیشتر پژوهش‌های انجام شده به تأثیر جداگانه جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته و کمتر به تأثیر این عوامل به طور همزمان توجه نموده‌اند. مهم‌تر این که پژوهش‌های علمی اندکی پیرامون سرزندگی تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان صورت گرفته است. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال بررسی این سوال است که آیا متغیرهای جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی توان پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر را دارند؟

روش کار

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این تحقیق شامل تمام دانش‌آموزان مدارس دولتی دختر دوره متوسطه دوم شهر ساوه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که تعداد آن‌ها مطابق با آمار اخذ شده از دفتر برنامه و بودجه آموزش و پرورش این شهر برابر با ۴۰۴۳ نفر بود. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و با توجه به حجم جامعه مورد نظر، تعداد ۳۴۷ نفر به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شد (برای جلوگیری از ریزش حجم نمونه تعداد ۳۶۰ پرسشنامه توزیع گردید) که این نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای متناسب با حجم بر حسب پایه تحصیلی انتخاب گردید. نمونه‌گیری به صورت تصادفی و بر اساس لیست مدارس صورت گرفت؛ بدین ترتیب که از میان مدارس دولتی دختر دوره متوسطه دوم شهر ساوه ۶ مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب و از بین پایه‌های اول، دوم و پیش‌دانشگاهی هر کدام دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته و از آنها درخواست شد که با حوصله کافی به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دهند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی توسط مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۸) تدوین شده است. این پرسشنامه شامل ۹ ماده است که ۴ ماده آن از نسخه انگلیسی پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) استخراج شده است. پاسخ‌ها بر مبنای مقیاس ۷ درجه‌ای محاسبه می‌شوند. نمره کل از ۹ تا ۶۳ متغیر خواهد بود و نمره بیشتر بیانگر سرزندگی تحصیلی بالاتر است. مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۸) از نظر همسانی درونی و بازآزمایی مطلوب بود (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۶۷) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در فرهنگ ایرانی، از طریق حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) با حذف ماده ۸ برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. دامنه همبستگی ماده‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بود. همچنین نتایج نشان داد که ماده‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. بررسی ساختار عاملی (درستی‌آزمایی سازه) پرسشنامه با استفاده از تحلیل مولفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس، با میزان کفایت نمونه‌برداری کیسر-میر-اوکلین ۰/۸۳ و آزمون کرویت بارتلت ۳۶۰/۶۱۱ نشانگر وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. قابلیت اعتماد پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن ۰/۸۷ به دست آمد. برای تعیین درستی‌آزمایی از روش تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بر ۹ ماده پرسشنامه انجام شد. میزان کفایت نمونه‌برداری برابر ۰/۸۹ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر ۱۶۲۶/۲۸۳ بود (دهقانی‌زاده، حسن‌چاری، مرادی و سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر میزان قابلیت اعتماد پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی

پرسشنامه ۲۲ سوالی درگیری تحصیلی توسط ریو و تسینگ (۲۰۱۱) ساخته شده و در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از یک (به معنای هرگز یا تقریباً هرگز) تا ۵ (به معنای همیشه یا تقریباً همیشه) قرار دارد. مولفه‌های آن شامل درگیری عاملیت ۵ ماده، درگیری رفتاری ۵ ماده، درگیری عاطفی ۴ ماده و درگیری شناختی ۸ ماده می‌شود. برای هر پاسخگو در هر یک

² Martin & Marsh

¹ Academic Buoyancy Questionnaire

۸۰ و حداقل نمره ۱۶ می‌باشد. جمشیدی (۱۳۷۹) ضریب پایایی پرسشنامه جو عاطفی خانواده را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرد که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ برآورد گردید (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). موسوی شوشتری (۱۳۷۷) برای تعیین روایی محتوایی، این پرسشنامه را به پنج نفر از متخصصان داد، سپس نظرات آنها جمع‌آوری گردید و سؤالهایی که مورد تأیید متخصصان بود و روی آنها توافق داشتند، نگهداری شد (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، روایی صوری پرسشنامه مورد بررسی چند نفر از اساتید و کارشناسان قرار گرفت و از این طریق روایی صوری پرسشنامه مذکور تأیید گردید. نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ و برای خرده‌مؤلفه‌های محبت ۰/۶۱، نوازش کردن ۰/۷۱، تأیید کردن ۰/۷۲، تجربه‌های مشترک ۰/۶۵، هدیه دادن ۰/۶۷، تشویق ۰/۷۲، اعتماد ۰/۷۸ و احساس امنیت ۰/۷۲ بدست آمد که همه‌ی ضرایب بدست آمده حاکی از همسانی درونی بالای سوالات می‌باشد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط مورگان- جینکز^۱ (۱۹۹۹) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و سه مولفه شامل استعداد (۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۳۰)، کوشش (۱، ۲، ۵، ۹) و بافت (۳، ۴، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۲۹) می‌باشد. سوالات این مقیاس به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۴) است و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر نمره ۱۲۰ و حداقل نمره ۳۰ می‌باشد. ضریب پایایی کلی برای این پرسشنامه ۰/۸۲ و ضریب آلفا برای زیرمقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش شده است. زیرمقیاس استعداد دارای ۱۳ گویه، بافت ۱۳ گویه و تلاش ۴ گویه است (الوورث، ۲۰۰۹). کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) ضریب پایایی را برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۷۶ و برای سازه استعداد ۰/۶۶، سازه کوشش ۰/۶۵ و سازه بافت ۰/۶۰ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر

از جنبه‌های درگیری که در قالب خرده‌آزمون‌هایی شامل تعداد متفاوتی مطرح شده‌اند؛ نمره جداگانه‌ای محاسبه می‌شود. علاوه بر این، حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۲۲ ماده نیز یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که نشانگر میزان کلی درگیری تحصیلی فرد است. بدین سان دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۲۲ تا ۱۱۰ خواهد بود. شاخص پایایی و روایی این آزمون در حد بالا و قابل قبول گزارش شده است (ریو و تسینگ، ۲۰۱۱). در مطالعه ریو و تسینگ (۲۰۱۱)، روایی عاملی این پرسشنامه در سطح رضایت‌بخشی گزارش شده است و ساختار عاملی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین، پایایی درگیری عاملیت ۰/۸۲، درگیری رفتاری، ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمده است. به منظور استفاده از این پرسشنامه در ایران، حاجی عزیززاده و همکاران (۱۳۹۵) ابتدا عبارات آن به فارسی ترجمه کردند و اعتبار صوری آن با نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای خرده‌مؤلفه‌های درگیری رفتاری ۰/۷۶، شناختی ۰/۸۰، انگیزشی ۰/۷۰ و عاملیت ۰/۷۹ بدست آمد که همه‌ی ضرایب بدست آمده حاکی از همسانی درونی بالای سوالات می‌باشد.

پرسشنامه جو عاطفی خانواده

پرسشنامه جو عاطفی خانواده توسط هیل برن (۱۹۶۴) به منظور سنجش میزان مهرورزی در تعاملات کودک-والدین ساخته شده است. کل مقیاس جو عاطفی خانواده شامل ۱۶ سؤال است که هر دو سؤال دربرگیرنده یک خرده مقیاس است. ابعاد پرسشنامه شامل محبت (۱ تا ۲)، نوازش (۳ تا ۴)، تأیید کردن (۵ تا ۶)، تجربه‌های مشترک (۷ تا ۸)، هدیه دادن (۹ تا ۱۰)، تشویق کردن (۱۱ تا ۱۲)، اعتماد (۱۳ تا ۱۴) و احساس امنیت (۱۵ تا ۱۶) می‌باشد. سوال‌های فرد مربوط به رابطه احساس آزمودنی نسبت به پدر و سوال‌های زوج بیانگر همان رابطه و احساس نسبت به مادر می‌باشد. همچنین، پاسخنامه این مقیاس پنج گزینه‌ای از پاسخ‌های خیلی کم (۱)، کم (۲)، در حد متوسط (۳)، زیاد (۴)، خیلی زیاد (۵)، تشکیل شده است که آزمودنی بر حسب احساس خود یکی از این گزینه‌ها را علامت می‌زند. حداکثر نمره در این پرسشنامه

¹ Morgan & Jinks

ناقص پر شده بود، بنابراین از تحلیل کنار گذاشته شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، و روش‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 استفاده گردید.

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۳۴۷ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه با میانگین سنی ۱۶/۷۲ سال بود. برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه شد. یکی از این پیش‌فرض‌ها، طبیعی بودن یا به‌هنگار بودن توزیع متغیرها است. برای آزمون فرض طبیعی بودن متغیرهای اصلی پژوهش (درگیری تحصیلی، جو عاطفی خانواده، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی) از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۴ و خرده مؤلفه‌های استعداد ۰/۶۹، کوشش ۰/۶۶ و بافت ۰/۷۰ بدست آمد.

روند اجرای پژوهش

پس از هماهنگی و کسب مجوز لازم از آموزش و پرورش و سپس از طریق مدیر و معلمان مدرسه به صورت حضوری پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. حداقل زمان لازم برای پر کردن پرسشنامه‌ها بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بود. لازم به ذکر است که پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، ابتدا در یک مطالعه مقدماتی پرسشنامه‌ها در اختیار یک نمونه ۳۰ نفری از دانش‌آموزان قرار گرفت. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها واژگانی که برای دانش‌آموزان قابل فهم نبود بازنویسی شد و با نزدیک‌ترین واژه جایگزین گردید و سپس پایایی پرسشنامه در نمونه مورد مطالعه احراز گردید. پرسشنامه نهایی در اختیار ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان قرار داده شد که ۱۳ پرسشنامه به صورت

جدول ۱: آزمون طبیعی بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	Z	P
درگیری تحصیلی	۱/۱۳	۰/۱۴۹
جو عاطفی خانواده	۲/۲۲	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۶۹	۰/۴۳۷
سرزندگی تحصیلی	۰/۹۱۶	۰/۳۷۲

طبیعی است. پیش‌فرض دیگر برقراری رابطه خطی بین متغیرهاست که با استفاده از همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفته و نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در جدول ۱ نشان می‌دهد توزیع نمرات همه متغیرها نرمال است ($P > 0.05$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت توزیع متغیرهای مورد بررسی

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	آماره تحمل	VIF
۱. جو عاطفی خانواده	۶۴/۰۷	۱۲/۱۵	-				۰/۶۰۲	۱/۳۷
۲. درگیری تحصیلی	۷۳/۵۱	۱۴/۲۶	۰/۲۰**	-			۰/۸۴۶	۱/۳۹
۳. خودکارآمدی تحصیلی	۸۳/۹۳	۶/۶۶	۰/۱۸**	۰/۵۱**	-		۰/۷۲۲	۱/۰۵
۴. سرزندگی تحصیلی	۲۹/۳۶	۷/۳۴	۰/۱۹**	۰/۳۰**	۰/۳۷**	-	-	-

** $P < 0.01$

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود بین جو عاطفی با خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/18$ و $P<0/01$)، درگیری تحصیلی ($r=0/20$ و $P<0/01$) و سرزندگی تحصیلی ($r=0/19$ و $P<0/01$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/51$ و $P<0/01$) و سرزندگی تحصیلی ($r=0/30$ و $P<0/01$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی ($r=0/37$ و $P<0/01$) دارای رابطه مثبت و معناداری می‌باشد.

برای بررسی سوال پژوهش از رگرسیون همزمان استفاده شد که نتایج آن در ادامه ارائه شده است. قبل از اجرای رگرسیون پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن توزیع

متغیر وابسته با آزمون کلموگرف- اسمیرنف مورد بررسی قرار گرفت و نتیجه آن نشان داد که توزیع نرمال است ($P>0/05$). رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و وابسته با همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت و مشخص شد بین متغیرها رابطه خطی برقرار است. برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین- واتسون استفاده شد که نتایج نشان از عدم همبستگی بین خطاها دارد ($D.W=1/81$ ، دامنه بین $1/5$ تا $2/5$ قابل قبول است). برای بررسی همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس (VIF) و تحمل (Tolerance) استفاده شد که نتایج نشان داد عدم همخطی بین متغیرها برقرار است (دامنه VIF کمتر از 10 و تحمل بالاتر از $0/1$ قابل قبول است). نتایج تحلیل رگرسیون را در جداول ۳ و ۴ مشاهده می‌کنید.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی توسط جو عاطفی خانواده و خودکارآمدی و درگیری تحصیلی

مدل ۱	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R	R ²
رگرسیون	۲۲۸۱/۸۱	۳	۷۶۰/۶۱				
باقی مانده	۱۶۳۷۰/۷۱	۳۴۳	۴۷/۷۲	۱۵/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۰/۱۲
کل	۱۸۶۵۲/۵۱	۳۴۶					

سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان را تا 12 درصد پیش‌بینی کنند.

با توجه به نتایج جدول ۳ و مقادیر به دست آمده ($=15/93$)، می‌توان گفت مدل معنادار است بدین معنا که جو عاطفی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی قادر هستند میزان

جدول ۴: ضرایب مدل رگرسیون برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی توسط جو عاطفی خانواده، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی

مدل	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	t	سطح معناداری
روش همزمان	B	خطای استاندارد	بتا	
مقدار ثابت	۳/۳۵	۴/۸۷	-	۰/۴۹۲
خودکارآمدی	۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۱۵	۰/۰۱۱
درگیری تحصیلی	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۱۹	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده	۰/۰۷	۰/۰۳	۰/۱۲	۰/۰۲۳

عنوان متغیرهای بعدی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی نقش معناداری داشته باشند.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که از بین متغیرها درگیری تحصیلی با ضریب بتای $0/19$ توانسته بیشترین نقش را در تبیین واریانس سرزندگی تحصیلی داشته باشد. خودکارآمدی با ضریب بتای $0/15$ و جو عاطفی خانواده با ضریب بتای $0/12$ توانسته‌اند به

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بود در مورد ارتباط متغیرها بر اساس نظر کامفورد و همکاران (۲۰۱۵) می‌توان گفت که همراه شدن تغییرات سریع شناختی و هیجانی در دوران نوجوانی با چالش‌ها و فشارهای محیطی، لزوم برخورداری نوجوان از توانایی انطباق را دوچندان می‌سازد. نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که در بین دانش‌آموزان برخوردار از سرزندگی تحصیلی، حداقل میزان ترک تحصیل رخ می‌دهد سرزندگی تحصیلی یکی از مفاهیم و سازه‌های بهنجار مورد توجه و مطالعه‌ی روانشناسی مثبت نگر است که با بهبود پیشرفت تحصیلی رابطه دارد؛ زیرا سرزندگی یکی از عوامل اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانش‌آموزان از آن به‌عنوان راهبرد مقابله با مسائل و چالش‌های تحصیلی استفاده می‌کنند.

نتایج نشان داد اثر جو عاطفی خانواده بر سرزندگی تحصیلی، معنی‌دار است. این یافته با نتایج مطالعات چان و دیکسون (۲۰۱۱) و نایلینگ (۲۰۱۰)، همخوان است. سنت و همکاران (۲۰۰۹)، در مطالعه‌ای با عنوان تاثیر روابط خانوادگی بر نحوه پردازش اطلاعات و سازگاری آموزش مشخص کردند که وجود روابط بین والدینی نایمن به طور غیرمستقیم با پیشرفت تحصیلی ضعیف و پردازش منفی اطلاعات در وقایع استرس آور مرتبط با همسالان رابطه دارد که این وضعیت افزایش ناسازگاری دانش‌آموزان در طی یک دوره یکساله را پیش‌بینی می‌کند. بدین ترتیب جو منفی در روابط خانواده باعث تنش و مشکلات روانشناختی و افت تحصیلی و جو مثبت عاطفی در خانواده باعث اشتیاق و شادابی در وضعیت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

بر اساس نتایج متغیر درگیری تحصیلی توان پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را داشت. این یافته با پژوهش‌های فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) و جلیلیان و همکاران (۱۳۹۷) همخوانی دارد. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که با درگیری تحصیلی به طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری

تمرکز می‌کنند و به مقررات مدرسه پایبندند، در کل نمرات بالایی می‌گیرند، در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند و در آموزش و یادگیری خود، افرادی موفق‌تر و سرزنده‌تر خواهند بود (وانگ و هولکامبی، ۲۰۱۰). از سویی دیگر در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به انجام اعمالی مثل حضور منظم در کلاس درس، یادداشت‌برداری، مشارکت در فعالیت‌ها، طرح سوال، پایداری هنگام مواجهه با مشکل، فعالیت مربوط به موضوعی خارج از کلاس می‌پردازند و بصورت مستقیم با فعالیت‌ها و تکالیف پژوهشی یا پیش‌نیازهای لازم برای موفقیت در آن درگیر می‌شوند، بنابراین چنین افرادی مراحل و گام‌های تحصیل را به صورت عملی به انجام می‌رسانند، از مهارت‌ها، توانایی‌ها و ابزارهای لازم برای توفیق هر چه بیشتر در انجام امر آموزش آگاه می‌گردند، به نقاط ضعف و قوت خویش در انجام تکالیف پی می‌برند و تصمیم‌هایی برای ترمیم نقاط ضعف خویش می‌گیرند. این آگاهی‌ها و توانایی‌ها که از درگیری مستقیم در تکالیف و فعالیت‌ها حاصل می‌شود می‌تواند به چالش‌ها، فرصت‌ها، پیشرفت‌ها، موفقیت‌ها و تشویق‌هایی که پژوهش و تحصیل می‌تواند برای افراد به ارمغان آورد پی برد و به تفسیر و باورهای مثبتی از خود در زمینه تحصیل دست یافت. بر اساس نظر تالسم و همکاران (۲۰۱۹) نیز خودکارآمدی ریشه در مباحث انگیزشی و شناختی دارد؛ از آنجا که درگیری تحصیلی بیشترین تأثیر را در سطح شناختی مربوط به خودکارآمدی دارد، طبیعی می‌نماید که درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته باشد.

بر اساس نتایج اثر متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی، معنادار بود. این یافته با پژوهش شن (۲۰۱۸) و مرادی و همکاران (۱۳۹۴) همسو می‌باشد. خودکارآمدی در ارزیابی مطالبات محیطی نقش قابل ملاحظه‌ای دارد. در واقع افراد مطالبات بیرونی را یا به صورت چالش و یا به صورت تهدید ارزیابی می‌کنند. به عبارتی خودکارآمدی مهمترین عامل تعیین‌کننده فعالیت‌هایی هستند که ما انتخاب و انجام می‌دهیم. هیچکدام از باورهای شناختی افراد به اندازه خودکارآمدی در

سر راه‌شان قرار گیرد، مشتاق هستند؛ بنابراین اگر دانش‌آموزان این مسئله را باور داشته باشند که در زمینه تحصیلی موفق خواهند شد، همواره برای رسیدن به هدف خویش تلاش کرده و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی مواجه خواهد شد که مجموعه این عوامل باعث افزایش سرزندگی تحصیلی می‌گردد. از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به استفاده از ابزار خودگزارشی بود. با استفاده از روش تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های می‌توان به یافته‌های عمیق‌تری دست یافت؛ زیرا سرزندگی تحصیلی از جمله متغیرهایی است که به نظر می‌رسد با توجه به موقعیت و شرایط مختلف تعریف متفاوتی داشته باشد که پرسشنامه به تنهایی نمی‌تواند ابزار مناسبی برای سنجش آن باشد. با توجه به گستردگی متغیر سرزندگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود با متغیرهای دیگری مورد بررسی قرار بگیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده متغیرهای این پژوهش با توجه به جنسیت نیز مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد.

مدیریت کارکردهای سازگارانۀ فردی و در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زا اساسی نیستند. پوتوین و همکاران (۲۰۱۳) نیز اعتقاد دارند که احساس خودکارآمدی، انگیزه‌ی یادگیرندگان را برای درگیری با تکالیف، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های پیشرو ترغیب می‌کند. یادگیرندگان با خودباوری بالا، پرنرزی نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانۀ سرزندگی همراه است. افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل به کارگیری تلاش بیشتر و پافشاری بر حل مسائل، از سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند.

بر اساس دیدگاه بارگی و همکاران (۲۰۱۹) دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، مشکلات تحصیلی را به عنوان فرصتی برای موفقیت در نظر می‌گیرند و برای به دست آوردن مهارت‌های لازم برای حل هر مشکل تحصیلی که ممکن است

References

۱. اعتماداوری، ع.، تختی‌پور، م. (۱۳۹۴). بررسی رابطه میزان خودنظم دهی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه (دوره دوم) منطقه ۲ تهران. (۱۷)، ۳۳-۶۶.
۲. جلیلیان، س.، عظیم‌پور، ا.، قلی‌زاده، ن. (۱۳۹۷). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی و سرسختی روانشناختی در دانش‌آموزان دوره متوسطه. دوفصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۷(۱۸)، ۱۲۴-۱۴۰.
۳. حاجی‌علیزاده، ک.، رفیعی‌پور، ا.، سماوی، س. ع. (۱۳۹۵). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۶(۲۴)، ۸۳-۱۰۲.
۴. حسین‌چاری، م.، دهقانی‌زاده، م. ح. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۴۷-۲۲.
۵. دهقانی‌زاده، م. ح.، حسین‌چاری، م.، مرادی، م.، سلیمانی‌خشاب، ع. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰(۳۲)، ۱-۳۰.
۶. فرهادی، ه.، قدم‌پور، ع. ا.، خلیلی‌گشنیگانی، ز. (۱۳۹۵). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۴)، ۲۶۰-۲۶۵.
۷. کریم‌زاده، م.، محسنی، ن. ج. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). مجله مطالعات زنان، ۲(۲۹-۴۵).
۸. مرادی، م.، دهقانی‌زاده، م. ح.، سلیمانی‌خشاب، ع. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی، نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۱)، ۱-۲۴.
۹. ناهیدی، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی سخت‌رویی و خودشکوفایی نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

10. Abolmaali, K.H., Rashedi, M., Ajilchi, B. (2014). Explanation of Academic Achievement Based on Personality Characteristics Psycho- Social Climate of the Classroom and Students' Academic Engagement in Mathematics. *Open Journal of Applied Sciences*, 4, 225-233.
11. Achenbaum, W.A. (2009). A metahistorical perspective on theories of aging. *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer.
12. Appleton, J., Christenson, S.L., Kim, D., Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*. 44(5): 427-445.
13. Askari, S., Kahrizi, S., Kahrizi, M. (2013). The role of self-efficacy and life satisfaction in predicting academic performance in third grade students in Kermanshah. *Journal of School Psychology*; 2(1): 155-163.
14. Bergey, B.W., Parrila, R.K., Laroche, A., Deacon, S.H.(2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25-39.
15. Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W.M., Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students, *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.
16. Carrington, C.C. (2013). *Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in Second Life®*. Capella University.
17. Casuso-Holgado, M.J., Cuesta-Vargas, A.I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M.T., Barón-López, F.J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical education*, 13(1), 33-40.
18. Chun, H., Dickson, G. (2011). A Psychological Model of Academic performance among Hispanics adolescents". *Journal youth adolescents*, 40: 1581-1594.
19. Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy In Second Level Schools: Insights From Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.
20. Datu, G.A.D., King, R.B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100-110.
21. Duijin, M., Rosenstiel, I.V., Schais, W., Smallenbroek, C., Dahmen, R. (2014). Vitality and health: A lifestyle program for employees. *European Journal of inter grieve Medicine*, 3(2), 97-102.
22. Dyck, K. T., Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 53-58.
23. Ellsworth, A. (2009). In retrospect: is youth grade retention associated with self-esteem and self-efficacy in early adulthood?. *International Journal of Adolescence and Youth*, 15, 1-18.
24. Fetsco, T., McClure, J. (2005). *Educational psychology: An integrated approach to classroom decisions*. Allyn & Bacon.
25. Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36.
26. Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 591-598.
27. Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
28. Jung, K., Zhou, A.Q., Lee, R.M. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60: 33-39.
29. Kostagiolas, P., Lavranos, C., Korfiatis, N. (2019). Learning analytics: Survey data for measuring the impact of study satisfaction on students' academic self-efficacy and performance. *Data in Brief*, 25, 104-110.
30. Larson, K.E., Bottiani, J.H., Pas E.T., Kush, J.M., Bradshaw, C.P. (2019). A multilevel analysis of racial discipline disproportionality: A focus on student perceptions of academic engagement and disciplinary environment. *Journal of School Psychology*, 77, 152-167.
31. Lester, D. (2013). Hopelessness in undergraduate students around the world: A review. *Journal of affective disorders*, 150(3), 1204-1208.
32. Martin, A.J., Marsh, H.W. (2008). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 168-184.
33. Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
34. Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
35. Nailing, X. (2010). Family factors and student outcomes. Rand Corporation, Ph.D. ERIC Document Reproduction Service, Retrieved <http://www.eric.ed>

36. Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performance. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.
37. Putwain, D.V., Connors, L., Symes, W., Douglas-Osborn, E. (2013). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Journal of Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 1-10.
38. Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
39. Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International journal of psychology*, 42(4), 243-252.
40. Shen, C.(2018). Does school-related Internet Information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.
41. 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.
42. Sonnette, M.B Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., & Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740-1750.
43. Talsma, K., Schütz, B., Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69: 182-195.
44. Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
45. Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y., Goh, P.H.(2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences*, 116: 405-409.
46. Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., Hannover, B.(2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 63, 97-108.
47. Zhang, Y., Gan, Y., Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43 (4): 1529-40.

*Original Article***Predicting Academic Buoyancy based on Family Emotional Climate, Academic Engagement, and Academic Self-Efficacy**

Received: 29/02/2020 - Accepted: 22/06/2020

Jamileh Fakharian¹
 Abolghasem Yaghoobi^{2*}
 Majid Zargham Hajebi³
 Hosein Mohagheghi⁴

¹ PhD Student in Educational Psychology,
 Department of Psychology, Qom Branch,
 Islamic Azad University, Qom, Iran.

² Professor, Department of Psychology, Bu
 Ali Sina University, Hamadan, Iran.

³ Assistant Professor, Department of
 Psychology, Qom Branch, Islamic Azad
 University, Qom, Iran.

⁴ Associate Professor, Department of
 Psychology, Bu Ali Sina University,
 Hamadan, Iran.

* Department of Psychology, Bu Ali
 Sina University, Hamadan, Iran.

Email: Yaghoobi41@yahoo.com

Abstract

Introduction: Attention to the psychological, emotional and educational components of students is becoming more and more common. according to this the purpose of this study was to predicting academic buoyancy based on family emotional climate, academic engagement, and academic self-efficacy.

Materials and Methods: The research method was descriptive correlational. The statistical population consisted of all high school female students in Saveh city in the academic year of 2018-2019 that 347 students were selected through cluster sampling. The tools used included the Rio and Tsing' academic engagement (2011), Morgan & Jinks academic self-efficacy (1999), Hillburn's family emotional climate (1964), Dehghanizadeh and Husseinchari academic buoyancy questionnaires (2012). Pearson correlation coefficient and multiple regression were used for data analysis Using SPSS 23 software.

Results: Pearson correlation results showed that there is a positive and significant relationship between family emotional climate, academic engagement, and academic self-efficacy with academic buoyancy ($p < 0.01$). The results of multiple regression analysis also showed that family emotional climate, academic engagement and academic self-efficacy were able to predict 12% of the variance of academic buoyancy. Academic self-efficacy with beta coefficient ($\beta = 0.15$), academic engagement with beta coefficient ($\beta = 0.19$) and family emotional climate with beta coefficient ($\beta = 0.12$) had significant role in predicting of academic buoyancy.

Conclusion: The results support the ability of academic involvement, academic self-efficacy and family emotional climate in predicting students' academic buoyancy.

Key words: family emotional climate, academic engagement, academic self-efficacy, academic buoyancy

Acknowledgement: There is no conflict of interest.