

پیش بینی بهزیستی مدرسه بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش آموزان فاطمه بیان فر^۱، سیمین وفائی نژاد^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل بهزیستی مدرسه بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با در نظر گرفتن نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش آموزان بود. این پژوهش از لحاظ هدف، توسعه ای و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر مدارس متوسطه دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۳۲۰ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه های بهزیستی مدرسه کونو، الان، لیتون و ریمپلا (۲۰۰۲)، سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاد (۱۳۹۱)، تنیدگی تحصیلی سان، دون، هو و ژو (۲۰۱۱)، و خودکارآمدی شرر و همکاران، (۱۹۸۲) بود. برای تجزیه و تحلیل داده ها از مدل سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار اسمارت PLS استفاده شد. مدل یابی روابط ساختاری میان متغیرهای سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی و تنیدگی تحصیلی با بهزیستی مدرسه به صورت مستقیم و غیر مستقیم برآزندگی خوبی نشان داد ($GOF=0,541$). سرزندگی تحصیلی علاوه بر تاثیر مستقیم به میزان ۰,۲۶۴، بطور غیر مستقیم و از طریق تنیدگی تحصیلی نیز بر بهزیستی مدرسه به اندازه ۰,۱۳۲ تاثیر داشت. خودکارآمدی علاوه بر تاثیر مستقیم به میزان ۰,۲۶۹، بطور غیر مستقیم و از طریق تنیدگی تحصیلی نیز بر بهزیستی مدرسه به اندازه ۰,۲۴۲ تاثیر داشت. در مجموع متغیرهای سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با میانجیگری تنیدگی تحصیلی ۶۲,۶ درصد از بهزیستی مدرسه را در میان دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر سمنان پیش بینی کرد. نتایج نشان داد که می توان بهزیستی مدرسه را بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش آموزان پیش بینی کرد. علاوه بر آن شاخص های برازش مدل پیش بینی بهزیستی مدرسه نیز مناسب بودن مدل ارائه شده را تایید نمود. بنابر این می توان نتیجه گرفت که مدارس جهت رسیدن به بهزیستی باید ابعاد و مولفه های سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی و تنیدگی تحصیلی را در نظر بگیرند.

کلید واژه ها: بهزیستی مدرسه، سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی، تنیدگی تحصیلی.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۰۱

دریافت مقاله: ۹۹/۰۸/۲۵

۱- استادیار گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول). f.bayanfar@pnu.ac.ir

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

simin.vafae@gmail.com

مقدمه

هدف هر نظام آموزشی رشد و ارتقا همه جانبه دانش آموزان در زمینه های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی است. دانش آموزان به عنوان آینده سازان هر کشوری قشر مهمی از افراد جامعه را تشکیل می دهند. عوامل و فاکتورهای زیادی در رشد و پیشرفت همه جانبه و همچنین افت عملکرد دانش آموزان تاثیرگذار است (وارگیز و رتاسایتی^۱، ۲۰۲۰). یکی از عواملی که میتواند هم به شکل مستقیم و هم به عنوان متغیر میانجی در افت سطح عملکرد تحصیلی دانش آموزان نقش بسیار مهم و موثری ایفا کند سازه تنیدگی تحصیلی^۲ است (کریش نجلی و امیلی^۳، ۲۰۲۰). تنیدگی تحصیلی بخشی از زندگی تحصیلی دانش آموزان به دلیل انتظارات و توقعات داخلی و خارجی است (فیرز^۴، ۲۰۱۸). دشواری و پیچیدگی تکالیف، درخواست انجام تکالیف بیش از حد توان دانش آموز، محدودیت زمانی برای انجام تکالیف، مشکلات بین فردی با معلمان و همسالان از جمله فاکتورهای است که میزان تنیدگی تحصیلی را افزایش می دهد (شورتی^۵، ۲۰۱۸) انتظارات خارجی شامل روش های ارزشیابی، نوع و میزان تکالیف محول شده، انتظارات والدین و معلمان است (فیلیس، هالدر و حسیب^۶، ۲۰۲۰). انتظارات داخلی شامل انتظارات بالا از خود داشتن بدون توجه به ظرفیت ها و توانایی های شخصی، تعاملات بین فردی نامناسب با همکلاسی ها، معلمان و کادر آموزشی، داشتن عاطفه منفی نسبت به درس و مدرسه و خودپنداره تحصیلی منفی است (آلناهدی و افتاب^۷، ۲۰۲۰).

نتایج پژوهش ها نشان می دهد که مهمترین منبع تنیدگی تحصیلی برای دانش آموزان، عوامل استرس زا مانند رقابت های تحصیلی با همکلاس ها و همسالان است که بخش عظیمی از فشارهای دوره نوجوانی را تشکیل می دهد (پرمانا، بولانتیکا، دیوان تاری و ریموندا^۸، ۲۰۲۰). آزمون های متعدد و وقت کم برای مطالعه و ایجاد فضای رقابتی در مدارس و خانواده ها موجب افزایش سطح

¹ - Varghese & Rathnasabapathy

² - Academic Stress

³ - Krishnajaly & Ambily

⁴ - Fears

⁵ - Shorty

⁶ - Phillips & Halder & Hasib

⁷ - Alnahadi & Aftab

⁸ - Permata, Bulantika, Dewantari, Rimonda

تندگی تحصیلی می شود (کریش نجلی و امبلی، ۲۰۲۰). تندگی تحصیلی نیز به مثابه یک تجربه منفی با تحت تاثیر قرار دادن فرایندهای شناختی و انگیزشی، می تواند هم عملکرد تحصیلی و هم بهزیستی روانشناختی و هیجانی افراد را تهدید کند (پیکرون، گوتس، تاتس و پری، ۲۰۰۲). تندگی برای دوره های زمانی طولانی، موجب ایجاد علائم افسردگی، اضطراب و استرس (کریش نجلی و امبلی، ۲۰۲۰) و تقویت احساس فرسودگی شده، انگیزش تحصیلی دانش آموزان را کاهش میدهد و خودپنداره تحصیلی شان را منفی می سازد و در طولانی مدت موجب ایجاد بازده های عاطفی منفی شده و خودپنداره دانش آموزان را منفی میکند. مشکلات روانشناختی که با تندگی مزمن ایجاد می شوند، می توانند نقش دانش آموز را به عنوان یادگیرنده و همچنین تعاملات اجتماعی او را با همسالان مختل کنند (پرمانتا، بولانتیکا، دی وان تاری و ریموندا، ۲۰۲۰). در همین راستا ساکلوفسک و همکاران^۳ (۲۰۱۲) ضمن پژوهشی درباره تندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی به این نتیجه رسیدند که سطوح بالای تندگی تحصیلی با نمره های پایین درسی و کاهش عملکرد تحصیلی همراه است. بای، کانگ و لی^۴ (۲۰۲۰)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رابطه معنی داری بین کیفیت خواب و تندگی تحصیلی و بین کیفیت خواب و خودکارآمدی تحصیلی وجود دارد. آنها در پژوهش خود نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی را در رابطه با کیفیت خواب و تندگی تحصیلی ایفا می کند.

کاکابرابی، شگری، پورشهریاری، تقیلو و باقری، (۱۳۹۲) در پژوهش دیگری به این نتیجه رسیدند که بین فشارهای عینی و تندگی تحصیلی با رضایت تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. این یافته ها همسو با نتایج مطالعه پرمانتا و همکاران (۲۰۲۰) بود که نشان دادند نوجوانان دارای عملکرد تحصیلی ضعیف تر، سطوح بالاتری از تندگی را تجربه می کنند. توجه به موضوع تندگی تحصیلی در دانش آموزان و تلاش برای درمان آن، به پیامدهای مثبتی منجر شده که از آن جمله می توان به سرزندگی تحصیلی^۵ اشاره کرد.

^۱- Pekrun & Goetz & Titz,

^۲- Permata, Bulantika, Dewantari, Rimonda

^۳- Saklofske

^۴- Bae, Kang & Lee

^۵- Academic buoyancy

سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی روانی، فرایندی است که در آن فرد کاری را به طور خودجوش انجام می دهد و نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی دهد، بلکه احساس می کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به طور کلی حس درونی سرزندگی، شاخص سلامت ذهنی است. (سولبرگ، هوپکینز اومانندن و هالواری^۱، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی، توانایی برخورد با چالش ها و موانع زندگی روزانه تحصیلی است. این مفهوم به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می شوند، اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس _ اُسبورن^۲، ۲۰۱۲، پوتواین، گالارد و بیومن^۳، ۲۰۲۰). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم سازی بهزیستی دانش آموزان در بافت تحصیلی است (میدلتون، شفیع، میلیکان و تمپلتون^۴، ۲۰۲۰) در حیطه تحصیلی اولین بار مارتین و مارش^۵ (۲۰۰۸)، مفهوم سرزندگی تحصیلی را مطرح کردند. آن ها این سازه را توانایی برخورد موفقیت آمیز دانش آموزان در ارائه واکنش های سازنده و مثبت به انواع چالش ها و موانع زندگی تحصیلی تعریف کردند. از نظر آن ها سرزندگی تحصیلی لازمه زندگی موفق و پیامدهای مثبت تحصیلی است. این مفهوم یکی از مولفه های اثرگذار بر یادگیری ثمربخش است و تحت تاثیر ابرازگری هیجانی و زمینه های عاطفی مانند اضطراب قرار دارد (مارتین و مارش، ۲۰۲۰، پوتوین، وود و پکران^۶، ۲۰۲۰). کالمر، لیم، کانر و مارتین^۷ (۲۰۱۹) در پژوهش خود که بر روی دانش آموزان دوره ابتدایی در درس های خواندن و ریاضیات انجام دادند به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی با میانجی گری خودپنداره میتواند عملکرد تحصیلی دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. پژوهش ها نشان می دهند که سرزندگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط است، از سوئی دیگر تنیدگی تحصیلی می تواند موجب عملکرد تحصیلی پایین شده و سرزندگی تحصیلی را به طور منفی تحت تاثیر قرار دهد

^۱ - Solberg Hopkins, Ommundsen & Halvari,

^۲ - Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn

^۳ - Putwain, Gallard & Beaumont

^۴ - Middleton, Shafi, Millican & Templeton,

^۵ - Martin & Marsh

^۶ - Putwain, Wood & Pekrun

^۷ - Colmar, Liem, Connor & Martin

(آذریان، مهدیان و جاجرمی، ۱۳۹۸، پوتوین و همکاران، ۲۰۲۰). از جمله عوامل روانی موثر در سرزندگی تحصیلی می توان به خودکارآمدی اشاره کرد.

خودکارآمدی (انتظارات کارآمدی) در واقع عبارت است از ادراکات و باورهای شخص در مورد توانایی های خودش برای یادگیری یا انجام فعالیت ها در سطح معین. خودکارآمدی، باور در باره چیزهای است که فرد قادر به انجام آن ها می باشد. این مفهوم به عنوان یکی از زیر طبقات مؤلفه توانمندی شخصی از خصوصیات مثبت انسان است که نقش مهمی در مقابله با تنیدگی ها و تهدیدهای زندگی و آثار نامطلوب آن دارد (سید و جمال، ۲۰۲۰^۱). تصور یادگیرندگان از خودکارآمدی از منابع گوناگونی مانند عملکرد واقعی، واکنش های فیزیولوژیک، تشویق دیگران و تجربیاتی که از طریق یادگیری مشاهده ای کسب می شود، نشات می گیرد. با افزایش میزان خودکارآمدی یادگیرندگان، عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش یافته و آمادگی و استقامت بیشتری نسبت به افرادی که از میزان خودکارآمدی پایین تری برخوردارند نشان می دهند. (تروتنر و اسکوینگر، ۲۰۲۰^۲). نقش خودکارآمدی در یادگیری و عملکرد تحصیلی در پژوهش های مختلف مورد تایید قرار گرفته است (رادفرو همکاران ۱۳۹۸، سید و جمال ۲۰۲۰). خودکارآمدی پایین می تواند انگیزش را تحت تأثیر قرار دهد، آرزوها را کم کند، با توانایی های شناختی تداخل نماید و تأثیر نامطلوبی بر سلامت جسمانی بگذارد. از این رو می توان انتظار داشت که خودکارآمدی به نوعی با احساس شادمانی ارتباط داشته باشد (ترولیت، گانا، لورل و فورت^۳، ۲۰۰۹، تروتنر و اسکوینگر، ۲۰۲۰). پژوهش ها همچنین نشان می دهد که خودکارآمدی با متغیرهای مختلف تحصیلی از جمله با پیشرفت تحصیلی (گروتان، سانند و بجیرکست^۴، ۲۰۱۹) و بهزیستی مدرسه^۵ (لین و هاسو^۶، ۲۰۲۰) ارتباط دارد.

لین و هاسو (۲۰۲۰) در پژوهش خود که به بررسی رابطه بین توافق و بهزیستی در مدرسه در میان ۸۹۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه در تایوان پرداختند، نشان دادند بهزیستی مدرسه با برخی

^۱-Said & Jamal

^۲- Trautner & Schwinger

^۳- Trouillet, Gana, Laurel & Fort

^۴- Grotan, Sund, Bjerkest

^۵- School well-being

^۶- Lin & Hsu

عوامل موثر در زندگی دانش آموزان از جمله سلامت جسمانی و روانی، رضایت از زندگی، خودارزیابی و خودکارآمدی ارتباط دارد. ضمناً نوع روابط با همگنان و خوداعتمادی^۱ پیشگویی کننده بهزیستی در مدرسه هستند. هافمن^۲ (۲۰۰۱) بهزیستی مدرسه را به عنوان برخورد و رفتار دانش آموزان در مواقع حضور در مدرسه تعریف می کند (انگلز، آلترمن و اسپینز^۳، ۲۰۰۴). آگاهی و درک دانش آموزان از فضا و جو مدرسه، ساختار مدرسه و ارتباط دانش آموزان با معلمان و همچنین علاقه و میل به مدرسه را در تعریف بهزیستی مدرسه به کار برده اند (هافرچتر، هایرون و کیورو^۴، ۲۰۲۰). این مفهوم شامل دامنه ای از احساس امنیت و اطمینان نسبت به مدرسه و درجه ای از انتظارات معلمان است. این سازه ابتدا توسط سامدل، (۱۹۹۸) و اپدناکر و وان دامی (۲۰۰۰)، وارد حیطه روان شناسی تربیتی شد و به عنوان احساس، افکار، اعمال و رفتار دانش آموزان در موقع حضور در مدرسه در نظر گرفته شد. بهزیستی مدرسه نشان می دهد که دانش آموزان از حضور در مدرسه لذت برده و این حضور را بر بسیاری از فعالیت های دیگر ترجیح می دهند. مفهوم بهزیستی مدرسه به چهار زیر مولفه تقسیم می شود. اول: شرایط مدرسه (داشتن) دوم: روابط اجتماعی در مدرسه (دوست داشتن) سوم: روش های خودشکوفایی در مدرسه (شدن) چهارم: وضعیت سلامتی (سلامت) (زوهو، هایبئر و تیان^۵، ۲۰۲۰).

برخی از پژوهشگران ویژگی های مثبتی مانند نیاز به داشتن آزادی، تلاش تحصیلی و شخصی، اهداف پیشرفت، استقلال، انتخاب، خودمختاری، سلامتی، امنیت و پاسخ های هیجانی مثبت را به عنوان شاخص های بهزیستی مدرسه تعریف می کنند (لومباردی و همکاران^۶، ۲۰۱۹، زوهو و همکاران^۶، ۲۰۲۰). بهزیستی مدرسه سازه ای چند بعدی است و مجموعه ای از ویژگی های مثبت مانند پیشرفت تحصیلی، اهداف پیشرفت، توانایی مقابله با موقعیت های دشوار تحصیلی، سلامت جسمانی و روانی و روابط موثر را به دنبال دارد (لین و هاسو^۷، ۲۰۲۰، زوهو و همکاران^۶، ۲۰۲۰).

^۱ - Self-Assurance

^۲ - Hofman

^۳ - Engels, Aelterman & Schepens

^۴ - Hoferichter, Hirvonen & Kiuru

^۵ - Zhou, Huebner & Tian

^۶ - Lombardi l, Traficante, Bettoni, Offredi, Giorgetti and Vernice

^۷ - Lin & Hsu

برخی پژوهش ها نشان دادند که بین بهزیستی مدرسه و جهت گیری های انگیزشی رابطه وجود دارد. دانش آموزانی که انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و مطالب درسی را بهتر یاد می گیرند در مقایسه با دانش آموزان با عملکرد پایین، محیط مدرسه را مثبت تر ارزیابی کرده اند و به محیط مدرسه علاقه مندی بیشتری نشان داده اند (وانستین کیست، سیمونز، لنز، شلدون و دسی^۱، ۲۰۰۴). لومباردی و همکاران (۲۰۱۹)، در پژوهش خود نشان دادند که جو مدرسه و ویژگی های شخصیتی از فاکتورهای مهم در بهزیستی مدرسه هستند. کونا و ریمپلا^۲ (۲۰۰۲) بر اساس مدلی برای بهزیستی مدرسه نشان داده اند که بهزیستی مدرسه با یادگیری، تدریس، آموزش و پیشرفت تحصیلی در ارتباط است. زوهو و همکاران (۲۰۲۰)، در پژوهش خود نشان دادند که مقایسه اجتماعی و خودپنداره متغیرهای میانجی در رابطه با اهداف پیشرفت و بهزیستی مدرسه هستند.

با مد نظر قرار دادن پژوهش های صورت گرفته می توان بیان کرد، زندگی تحصیلی از مهم ترین و سرنوشت سازترین دوره های زندگی هر فرد است که بر سلامت روان و یادگیری ثمربخش او در آینده تاثیرگذار است. در زندگی روزانه ی تحصیلی دانش آموزان با انواع چالش ها، موانع و فشارهای خاص این دوره از جمله عملکرد تحصیلی پایین، کمبود انگیزش تحصیلی، عاطفه منفی به درس و یادگیری آموزشی، عاطفه منفی به مدرسه، تعاملات منفی با همکلاسی ها و معلمان، خودپنداره تحصیلی منفی، خودپنداره منفی، فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی ضعیف، تنبیدگی و تنش های روانی و... مواجه می شوند. برخی از دانش آموزان در برخورد با این موانع و چالش های روانی موفق عمل کرده و از این موانع عبور می کنند. اما گروهی دیگر در این زمینه ناموفق عمل کرده و دچار تنش های روانی می شوند. مطالعات در زمینه بهزیستی مدرسه به عنوان یکی از عوامل سازنده در برخورد با چالش ها، موانع تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در آموزش به ویژه در ایران در مراحل آغازین قرار دارد، از سوئی دیگر نرخ بهزیستی مدرسه نیز در مدارس ایران پایین است (احمدی، جدیدی و خلعتبری، ۱۳۹۸). بنابراین شناسایی عواملی که بهزیستی مدرسه را پیش بینی می کند، به عنوان یکی از محورهای پژوهش در حوزه روان شناسی تربیتی ضروری است. همچنین با توجه به اهمیت سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی و تاثیر این دو سازه در عملکرد تحصیلی و نقش آنها در فرایند یادگیری و ایجاد عاطفه مثبت و یا منفی به درس و مدرسه،

1-Vansteenkist, Simons, Lens, Sheldon & Deci

2-Konu & Rimpela

شناسایی نقش این متغیرها به ویژه با میانجی گری تنیدگی تحصیلی می تواند گامی در جهت شناسایی و رفع مشکلات انگیزشی یادگیرندگان در محیط های آموزشی باشد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر آزمودن مدلی است از رابطه سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با بهزیستی مدرسه که از تنیدگی تحصیلی به عنوان نقش واسطه ای بهره می گیرد.

فرضیه های تحقیق

- ۱) بهزیستی مدرسه بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تنیدگی تحصیلی برازش خوبی دارد.
- ۲) تنیدگی تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با بهزیستی مدرسه دارای نقش واسطه ای است.

روش تحقیق

روش تحقیق از نظر هدف، توسعه ای، از نظر روش شناسی، توصیفی از نوع همبستگی^۱ و الگویابی معادلات ساختاری^۲ بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ به تعداد ۲۰۸۹ نفر بودند. نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی ومورگان، ۳۲۰ نفر بود که از طریق روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. پس از تهیه لیست همه مدارس دوره دوم متوسطه شهر سمنان از هر مدرسه در هر پایه (دهم، یازدهم و دوازدهم) یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. ملاک های ورود به پژوهش: تحصیل در پایه های دهم، یازدهم و دوازدهم در شاخه های نظری، نداشتن افت تحصیلی، عدم مشروطی و مردودی، شرکت آگاهانه و رضایت شفاهی، ملاک های خروج از پژوهش، داشتن اختلال روانی و مصرف داروهای روانپزشکی (بر طبق پرونده تحصیلی دانش آموز)، پر کردن ناقص پرسشنامه ها بودند. به منظور رعایت اصول اخلاقی در پژوهش کسب رضایت آگاهانه مشارکت کنندگان در پژوهش انجام شد. به شرکت کنندگان (دانش آموزان) اطلاعات کامل در مورد پژوهش و نقش آن ها در پژوهش ارائه شد. در مورد شرکت و یا عدم شرکت در پژوهش آزادانه تصمیم گیری کردند. به شرکت کنندگان گفته شد که آن ها به طور

^۱ - Descriptive-Correlational

^۲ - Structural Equation Modeling

کامل آزاداند از مشارکت در پژوهش خودداری کنند یا بعد از مطالعه پرسشنامه ها در صورت عدم تمایل به پاسخگویی در پژوهش شرکت نکنند. اصل رازداری رعایت شد. به دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش اطمینان خاطر از محرمانه بودن اطلاعات شخصی شان داده شد. به آن ها گفته شد که نیازی به نوشتن نام و نام خانوادگی خود و بر روی پرسشنامه ها نیست. به هر فرد فقط یک کد تعلق گرفت. در این پژوهش جهت گردآوری داده ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: این مقیاس توسط حسین چاری و دهقانی زاده در سال ۱۳۹۱ ساخته شده است. آنها این مقیاس را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که چهار گویه داشت توسعه دادند. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها را بر روی گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهریز (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) اجرا کردند. پس از اجرای این گویه ها نسخه نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتاً ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند و بر اساس طیف لیکرت پنج درجه ای نمره گذاری شد. گزینه های آن از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ رتبه بندی شده است. ضریب آلفای کرانباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب باز آزمایی برابر با ۰/۷۳ و دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸). در تحقیق حاضر، آلفای کرانباخ برای کل آزمون ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی مدرسه: به منظور سنجش بهزیستی مدرسه از پرسشنامه بهزیستی مدرسه کونو، الانن، لیتون و ریمپلا (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۳ گویه و ۴ خرده مقیاس شرایط مدرسه، روابط اجتماعی، خودشکوفائی و وضعیت سلامت است. خرده مقیاس شرایط مدرسه دارای ۱۵ گویه، روابط اجتماعی در مدرسه ۸ گویه، خودشکوفائی در مدرسه ۱۱ گویه، وضعیت سلامت ۹ گویه است. پاسخ به این پرسشنامه بر روی مقیاس ۴ درجه ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۴ کسب می شود گویه های ۱، ۲۲، ۲۹، ۳۰، ۳۱ به طور معکوس نمره گذاری میشوند. کسب نمره بالا در این پرسشنامه نشاندهنده ادراک از بهزیستی بالاتر مدرسه در هر یک از ابعاد است؛ نمره هر بعد جداگانه محاسبه میشود. روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی توسط کونو و همکاران، ۲۰۰۲ بررسی شده است. تحلیل عاملی از داده های به دست آمده توسط سازمان توسعه بهداشت مدارس، ۲۰۰۲ در فنلاند با ۴۰۱۴۷ پاسخدهنده از کلاس هشتم و

نهم محاسبه گردید، که نتیجه آن، به دست آمدن ۴ عامل با ۴۳ گویه بود. با استفاده از همبستگی بین عوامل، روایی پرسشنامه بررسی شد که ارتباط بین عوامل از ۰/۳۰ تا ۰/۷۸. متفاوت بود. همچنین پایایی این پرسشنامه توسط کانو و لیتونن (۲۰۰۶) با استفاده از روش ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. آن ها از داده های به دست آمده از این پرسشنامه که در سال ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵ بر روی ۸۲۸۵ دانش آموز فنلاندی در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم، در طرح بررسی ارتقاء سلامت مدارس فنلاند اجرا شد، استفاده کردند. در محاسبه پایایی این پرسشنامه مقدار آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس شرایط مدرسه در مدارس ابتدایی ۰/۸۴، مدارس متوسطه اول ۰/۹۴ و متوسطه دوم ۰/۹۲. به دست آمد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸). همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۵ محاسبه گردید.

پرسشنامه تنیدگی تحصیلی: این مقیاس توسط سان، دون، هو، ژو در سال ۲۰۱۱ تهیه شده است و میزان استرس و فشارروانی را در موقعیت های تحصیلی می سنجد. این ابزار دارای ۱۶ گویه است و ۵ عامل جداگانه، استرس ناشی از مطالعه ۴ گویه، اضطراب برای نمره ۳ گویه ناامیدی ۳ گویه، انتظار از خود ۳ گویه و فشار کاری ۳ گویه می باشد. هر سوال ۵ گزینه دارد. نمرات بر اساس مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می باشد. که در آن گزینه کاملاً مخالفم نمره ۱ و گزینه کاملاً موافقم نمره ۵ را می گیرد. نمره کل به سه دسته تقسیم شده است، نمره کمتر از ۵۰ به معنی استرس پایین، نمره بین ۵۷-۵۱ به معنی استرس متوسط و نمره بالاتر از ۵۸ به معنی استرس زیاد می باشد. کل نمره هر فرد از حداقل ۱۶ تا حداکثر ۸۰ است که نمره بالاتر نشان دهنده استرس بالاتری می باشد. ابزار مورد نظر وسیله ای رضایت بخش و دارای ثبات درونی خوب است. آلفای کرونباخ برای کل مقیاس $\alpha = 0/82$ است. برای هر یک از عوامل، استرس ناشی از مطالعه $\alpha = 0/79$ ، اضطراب در مورد نمرات $\alpha = 0/69$ ، ناامیدی $\alpha = 0/64$ ، استرس انتظار از خود $\alpha = 0/65$ و فشار کاری $\alpha = 0/73$ است. اعتبار سنجیده شده در عرض دو هفته نیز رضایت بخش و با ضریب همبستگی درونی در محدوده از ۰/۵۹ تا ۰/۷۵ برای پنج عامل و ضریب ۰/۷۸ برای کل نمرات است پایایی پرسشنامه استرس تحصیلی بر روی ۳۴۷ نفر برای عوامل ۵ گانه بین ۰/۶۶ تا ۰/۷۵ بود که نشان دهنده پایایی مطلوب می باشد. در نمونه دوم که تعداد شرکت کننده ها

۱۳۵ نفر بود پایایی سوالات ۰,۷۵ بود (آرامفر و زینال، ۱۳۹۴). در تحقیق حاضر، آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی شرر: این پرسشنامه توسط شرر^۱ و همکارانش در سال ۱۹۸۲ ساخته شد و دارای ۲۳ ماده است که ۱۷ ماده آن مربوط به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده دیگر مربوط به تجارب خودکارآمدی در موقعیت های اجتماعی است. پرسشنامه خودکارآمدی، عقاید فرد مربوط به توانایی اش برای غلبه بر موقعیت های مختلف را اندازه گیری می کند. این پرسشنامه بر پایه مقیاس پنج رتبه ای لیکرت تنظیم شده است، بدین صورت که پاسخ کاملاً مخالف نمره ۱، و پاسخ کاملاً موافق نمره ۵ می گیرد. نمرات بالاتر نشان دهنده احساس خودکارآمدی بالاتر در فرد است. در نمره گذاری این پرسشنامه، سوال های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ در جهت موافق و مابقی سوال ها به صورت وارونه نمره گذاری می شوند. شرر و همکارانش (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ بدست آوردند. بختیاری براتی، ۱۳۷۶ برای سنجش اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی از همبستگی آن با مقیاس کنترل درونی _ بیرونی راتر^۲، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس درجه قابلیت اجتماعی مارلو و کران^۳ و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ^۴ استفاده کرد. همبستگی پیش بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه های خصوصیات شخصیتی متوسط (۰/۶۱ و در سطح ۰/۵۰ معنادار) و در جهت تایید سازه مورد نظر بود. همچنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دونیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در تحقیق حاضر، آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته ها

فرضیه اول: بهزیستی مدرسه بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تئیدگی تحصیلی برازش خوبی دارد.

^۱ -Sherer

^۲ - Rutter

^۳ - Marlow & Cran

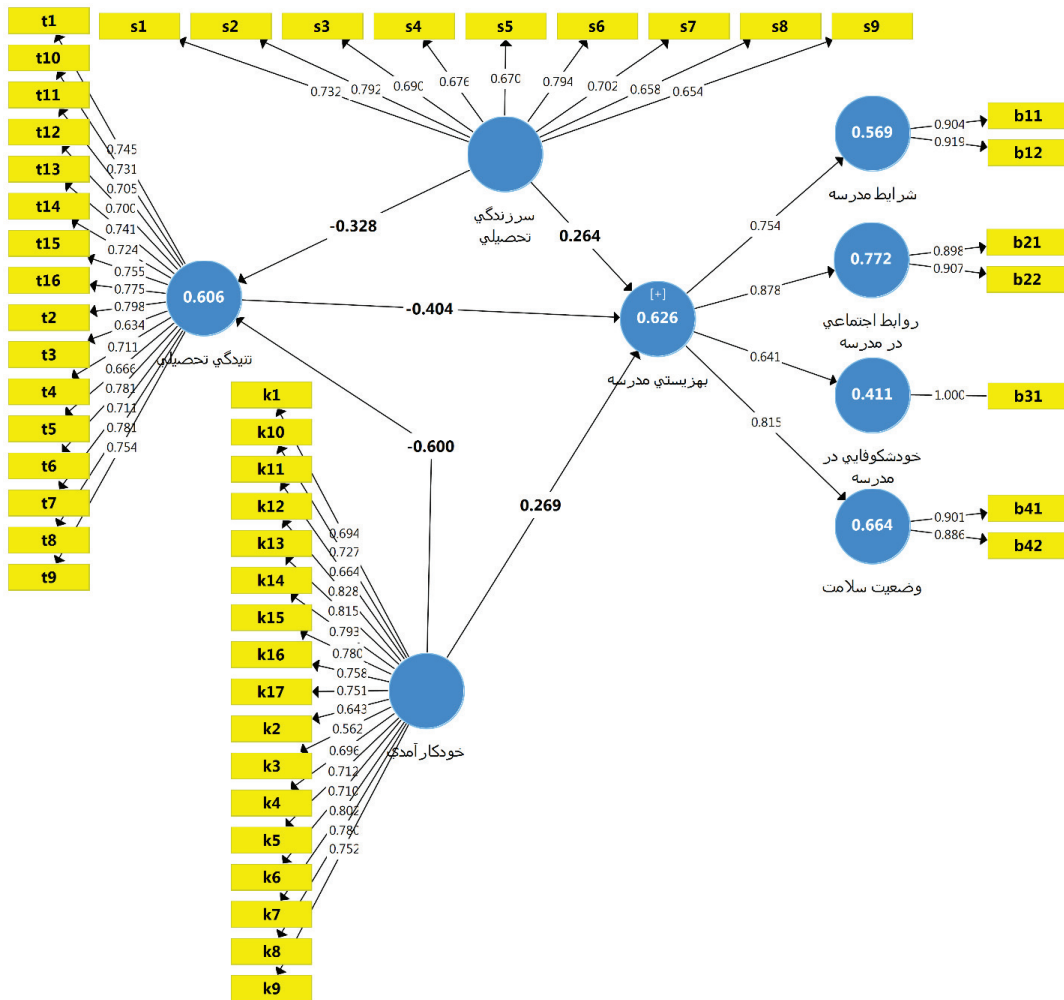
^۴ - Rosenberg

جهت بررسی فرضیه اصلی پژوهش ابتدا پیش فرض های آزمون پارامتریک بررسی می شود. با توجه به این که پیش فرض های آزمون پارامتریک نرمال بودن توزیع نمره ها در جامعه، مساوی بودن واریانس جامعه گروه های مقایسه، مقیاس فاصله ای، فراهم نبودن آزمون های ناپارامتریک و از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. جدول شماره یک ضرایب همبستگی اسپیرمن بین متغیرهای مورد مطالعه را نشان می دهد.

جدول ۱. ضرایب همبستگی اسپیرمن بین متغیرهای مورد مطالعه

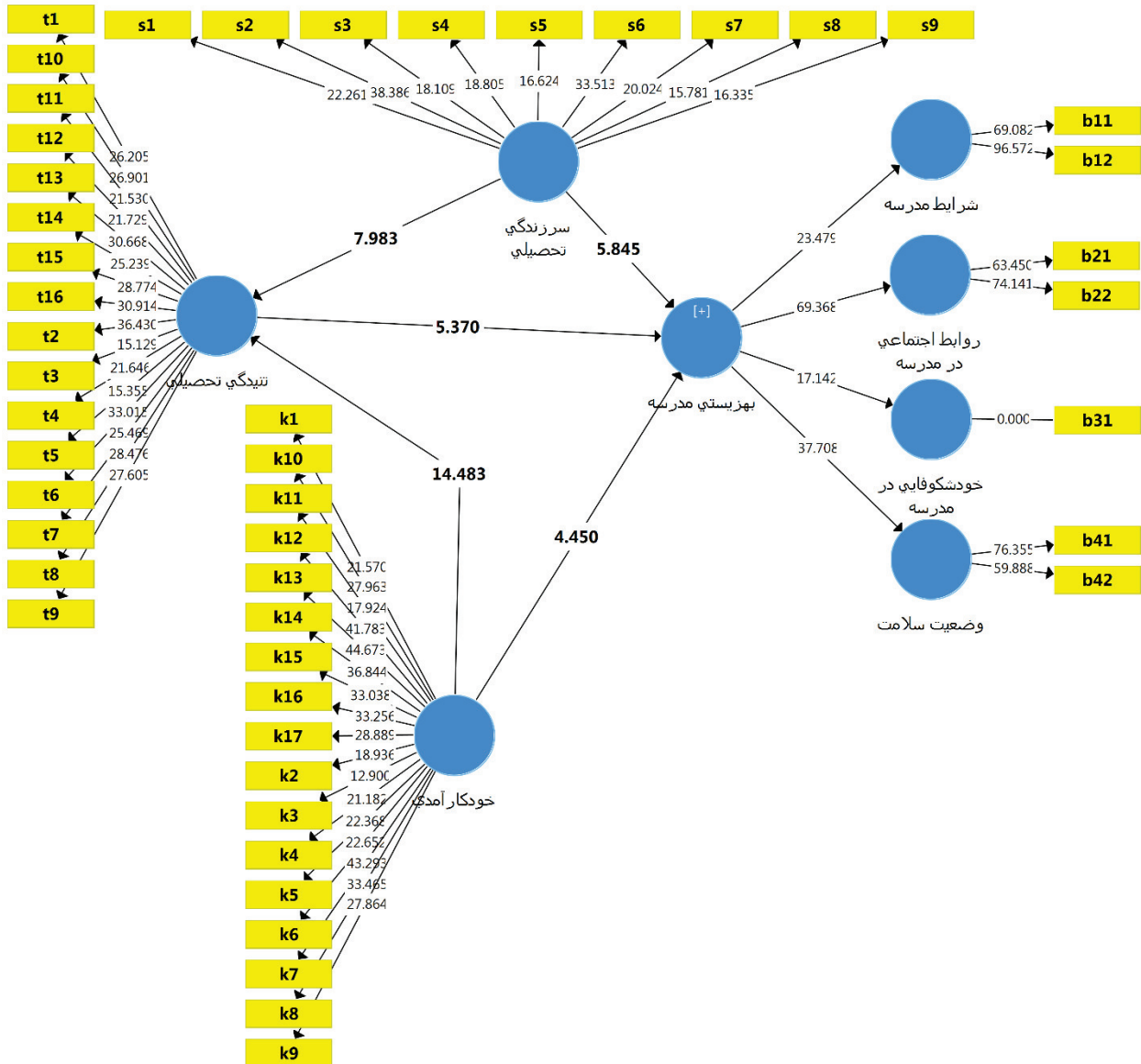
متغیرهای تحقیق	سرزندگی تحصیلی	خودکارآمدی	تحصیلی تندرگی	بهبودی مدرسه
تحصیلی سرزندگی	مقدار همبستگی	۰,۳۷۲	-۰,۵۴۷	۰,۵۸۷
	سطح معناداری	.	۰,۰۰	۰,۰۰
خودکارآمدی	مقدار همبستگی	۰,۳۷۲	-۰,۷۲۲	۰,۶۴۳
	سطح معناداری	۰,۰۰	.	۰,۰۰
تحصیلی تندرگی	مقدار همبستگی	-۰,۵۴۷	-۰,۷۲۲	-۰,۷۶۱
	سطح معناداری	۰,۰۰	۰,۰۰	.
مدرسه بهبودی	مقدار همبستگی	۰,۵۸۷	۰,۶۴۳	-۰,۷۶۱
	سطح معناداری	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰

مطابق یافته های این جدول بهبودی مدرسه با سرزندگی تحصیلی، ۰,۵۸۷، خودکارآمدی ۰,۶۴۳ و با تندرگی تحصیلی -۰,۷۶۱ همبستگی معنادار آماری در سطح اطمینان ۹۵ درصد دارند. همچنین سطح معناداری بین روابط دو به دو متغیرهای سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی، تندرگی تحصیلی و بهبودی مدرسه برابر با صفر و کمتر از سطح خطای ۰,۰۵ است. مقدار عددی همبستگی هر سه متغیر سرزندگی، خودکارآمدی و بهبودی مدرسه با تندرگی تحصیلی منفی برآورد شده که نشان از معکوس بودن روابط تندرگی تحصیلی با متغیرهای مذکور می باشد. در این قسمت با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری و با کمک نرم افزار اسمارت پی ال اس به بررسی فرضیه اصلی پژوهش پرداخته می شود.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق در حالت استاندارد شده بارهای عاملی و ضرایب مسیر

شکل شماره یک مدل مفهومی تحقیق در حالت استاندارد شده بارهای عاملی و ضرایب مسیر را نشان می دهد.



شکل ۲. مدل پژوهش با ضرایب t-Values (ارزیابی مدلهای اندازه گیری)

شکل شماره دو مدل مفهومی تحقیق در حالت ضرایب معناداری تی را نشان می دهد. در گام بعدی آزمون های مدل اندازه گیری انجام شد. شاخص های برازش مدل با استفاده از ضریب آلفای

کرانباخ، ضریب پایایی ترکیبی، واریانس استخراجی و مقادیر بارهای عاملی اندازه گیری شد. مقدار تی و بارعاملی استاندارد شده بین سوالات پرسشنامه ها و متغیرها در تمامی موارد به ترتیب بیشتر از ۱,۹۶ و ۰,۴ به دست آمد. لذا نتایج نشان داد که که با توجه به داده های گرد آوری شده سوالات پرسشنامه ها به درستی وارد مدل شده و نیاز به حذف یا تغییری در سوالات پرسشنامه ها مشاهده نشد. مقادیر ضریب آلفای کرونباخ سرزندگی تحصیلی (۰,۸۷۶)، خودکارآمدی (۰,۹۴۶)، تنیدگی تحصیلی (۰,۹۴۲) و بهزیستی مدرسه (۰,۸۴۷) بیشتر از ۰,۷ بدست آمده و مناسب بودن پایایی با این شاخص ها تایید می شود. مقادیر ضریب پایایی ترکیبی سرزندگی تحصیلی (۰,۹۰۱)، خودکارآمدی (۰,۹۵۲)، تنیدگی تحصیلی (۰,۹۴۹) و بهزیستی مدرسه (۰,۸۸۵) نیز بیشتر از ۰,۷ بدست آمده و بار دیگر مناسب بودن پایایی متغیرها را تایید می نماید. همچنین میانگین واریانس استخراج شده متغیرهای سرزندگی تحصیلی (۰,۵۰۳)، خودکارآمدی (۰,۵۴۲)، تنیدگی تحصیلی (۰,۵۳۸) و بهزیستی مدرسه (۰,۵۲۴) بیشتر از ۰,۵ بدست آمده و مناسب بودن روایی همگرا با این شاخص ها تایید میشود.

برای سنجش روایی واگرا در مدل اندازه گیری از روش فورنل و لارکر استفاده شد. جذر AVE هر متغیر در قطر اصلی و مقادیر همبستگی متغیرها در زیر قطر اصلی قرار گرفت و به این ترتیب روایی واگرای متغیرهای پژوهش تایید شد. با توجه به اتمام مدل اندازه گیری و طی موفقیت آمیز تمامی تست ها به بررسی مدل ساختاری پرداخته می شود. در جدول شماره دو به بررسی ضرایب مسیر (بتا) و معناداری آن (مقادیر t-value)، شاخص ضریب تعیین (R^2) متغیرهای مکنون درون زاء، شاخص ارتباط پیش بین Q^2 ، شاخص شدت تاثیر f^2 و شاخص هم خطی (VIF) پرداخته می شود.

جدول ۲. نتایج مربوط به شاخصها و معیارهای مدل ساختاری

متغیر مستقل	VIF	متغیر وابسته	متغیر وابسته	سطح معناداری	T_value	β	مسیر: متغیر وابسته ← متغیر مستقل	
متغیر مستقل	۱,۱۴۱	متغیر وابسته	۰,۳۰۱	۰,۶۰۶	۰,۰۰	۷,۹۸۳	-۰,۳۲۸	تنیدگی تحصیلی ← سرزندگی تحصیلی
متغیر مستقل	۱,۱۴۱	متغیر وابسته	۰,۳۰۱	۰,۶۰۶	۰,۰۰	۱۴,۴۸۳	-۰,۶۰	تنیدگی تحصیلی ← خودکارآمدی
متغیر مستقل	۱,۴۱۵	متغیر وابسته	۰,۳۰۶	۰,۶۲۶	۰,۰۰	۵,۸۴۵	۰,۲۶۴	بهبودی مدرسه ← سرزندگی تحصیلی
متغیر مستقل	۲,۰۵۴	متغیر وابسته	۰,۳۰۶	۰,۶۲۶	۰,۰۰	۴,۴۵۰	۰,۲۶۹	بهبودی مدرسه ← خودکارآمدی
متغیر مستقل	۲,۵۳۹	متغیر وابسته	۰,۳۰۶	۰,۶۲۶	۰,۰۰	۵,۳۷۰	-۰,۴۰۴	بهبودی مدرسه ← تنیدگی تحصیلی

همانطور که در جدول شماره دو ملاحظه می شود، مقادیر t محاسبه شده بین تمامی متغیرهای مستقل و وابسته موجود در مدل بزرگتر از $1/96$ بوده و در سطح ۹۵ درصد معنادار هستند. مقادیر R^2 برای متغیرهای مکنون درون‌زا (وابسته) یعنی تنیدگی تحصیلی (۰,۶۰۶) و بهبودی مدرسه (۰,۶۲۶) در حد بسیار مناسبی قرار دارد. لذا میتوان بدین شکل تفسیر نمود که مقدار $60,6\%$ درصد از واریانس (تغییرات) تنیدگی تحصیلی و مقدار $62,6\%$ درصد از واریانس (تغییرات) بهبودی مدرسه توسط متغیرهای مستقل مربوط به خودشان پیش بینی می شود. همچنین مقدار Q^2 برای متغیرهای درونزای مدل یعنی تنیدگی تحصیلی (۰,۳۰۱) و بهبودی مدرسه (۰,۳۰۶) مثبت و در سطح مطلوب و قابل قبولی به دست آمده است به نحوی که نشان از قدرت قابل قبول مدل در پیش بینی متغیرهای مذکور دارد. شاخص همخطی VIF و شاخص شدت تاثیر f^2 برای آن دسته از متغیرهای وابسته ای قابل محاسبه می باشد که بیش از یک متغیر بر روی آن اثر گذاشته باشد. مقدار VIF برای متغیرهای مستقل کمتر از حد مرزی ۵ برآورد شده که نشان می دهد هیچ مشکل هم خطی بین داده ها مشاهده نشده است. بنابراین با توجه به معیار های مربوط به مدل ساختاری و نتایج بدست آمده، میتوان اینگونه استنباط نمود مدل ساختاری تایید شد. جهت ارزیابی مقدار برازندگی کل مدل شاخص GOF برابر $0/541$ محاسبه شد.

فرضیه دوم: تنیدگی تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با بهبودی مدرسه دارای نقش واسطه ای است. برای آزمون این فرضیه در ابتدا به بررسی نتایج مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش پرداخته می شود.

جدول ۳. نتایج مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پژوهش

نتیجه	سطح معناداری	آماره	ضریب مسیر استاندارد	مسیر
تایید شد	۰,۰۰	۵,۸۴۵	۰,۲۶۴	بهزیستی مدرسه ← سرزندگی تحصیلی
تایید شد	۰,۰۰	۷,۹۸۳	-۰,۳۲۸	تندگی تحصیلی ← سرزندگی تحصیلی
تایید شد	۰,۰۰	۵,۳۷۰	-۰,۴۰۴	بهزیستی مدرسه ← تندگی تحصیلی
مقدار تاثیرات سرزندگی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه از طریق تندگی تحصیلی				
آزمون سوبل				
تأثیر مستقیم		مقدار آماره	تأثیر کل	تأثیر غیر مستقیم
	سطح معناداری			
	۰,۰۰	۴,۴۵۵	۰,۳۹۶	۰,۱۳۲
نتیجه	سطح معناداری	آماره	ضریب مسیر استاندارد	مسیر
تایید شد	۰,۰۰	۴,۴۵۰	۰,۲۶۹	بهزیستی مدرسه ← خودکارآمدی
تایید شد	۰,۰۰	۱۴,۴۸۳	-۰,۶۰	تندگی تحصیلی ← خودکارآمدی
تایید شد	۰,۰۰	۵,۳۷۰	-۰,۴۰۴	بهزیستی مدرسه ← تندگی تحصیلی
مقدار تاثیرات خودکارآمدی بر بهزیستی مدرسه از طریق تندگی تحصیلی				
آزمون سوبل				
تأثیر مستقیم		مقدار آماره	تأثیر کل	تأثیر غیر مستقیم
	سطح معناداری			
	۰,۰۰	۵,۰۳۵	۰,۵۱۱	۰,۲۴۲

علاوه بر نتایج اصلی به دست آمده، تحلیل مسیر از نوع مدل یابی معادلات ساختاری پژوهش در جدول سه حاکی از آن است که اثر مستقیم و غیر مستقیم سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با بهزیستی مدرسه با نقش میانجی تندگی تحصیلی معنادار است.

همانطور که در جدول شماره سه مشاهده می گردد، تاثیر متغیر سرزندگی تحصیلی بر تندگی تحصیلی با ضریب مسیر $-۰,۳۲۸$ و مقدار آماره تی $۷,۹۸۳$ مورد قبول واقع شد. همچنین تاثیر تندگی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه نیز با ضریب مسیر $-۰,۴۰۴$ و مقدار آماره تی $۵,۳۷۰$ تایید گردید. با توجه به آزمون این دو مسیر در قالب یک مدل میتوان استنباط کرد که متغیر تندگی تحصیلی نقش واسطه ای را در تاثیر گذاری سرزندگی تحصیلی و بهزیستی مدرسه ایفا می نماید. به عبارتی دیگر اینگونه تفسیر می شود که سرزندگی تحصیلی علاوه بر تاثیر مستقیم خود که میزان آن $۰,۲۶۴$ بوده، بطور غیر مستقیم و از طریق تندگی تحصیلی نیز بر بهزیستی مدرسه به اندازه $۰,۱۳۲$ تاثیر داشته است. با توجه به اینکه مقدار آماره سوبل (Sobel) برابر با $۴,۴۵۵$ و از قدر مطلق $۱/۹۶$ بیشتر محاسبه شده و سطح معناداری آزمون کمتر از سطح خطای $۰/۰۵$ بدست

آمده است، می توان در سطح اطمینان ۹۵ درصد تاثیر میانجی گری تنیدگی تحصیلی را در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و بهزیستی مدرسه را بار دیگر تایید کرد.

همانطور که در جدول شماره سه مشاهده می گردد، تاثیر متغیر خودکارآمدی بر تنیدگی تحصیلی با ضریب مسیر $-0,60$ و مقدار آماره تی $14,483$ مورد قبول واقع شد. همچنین تاثیر تنیدگی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه نیز با ضریب مسیر $-0,404$ و مقدار آماره تی $5,370$ تایید گردید. با توجه به آزمون این دو مسیر در قالب یک مدل میتوان استنباط کرد که متغیر تنیدگی تحصیلی نقش واسطه ای را در تاثیر گذاری خودکارآمدی و بهزیستی مدرسه ایفا می نماید. به عبارتی دیگر اینگونه تفسیر می شود که خودکارآمدی علاوه بر تاثیر مستقیم خود که میزان آن $0,269$ بوده، بطور غیر مستقیم و از طریق تنیدگی تحصیلی نیز بر بهزیستی مدرسه به اندازه $0,242$ تاثیر داشته است. از طرفی با توجه به اینکه مقدار آماره سوبل (Sobel) برابر با $5,035$ و از قدر مطلق $1/96$ بیشتر محاسبه شده و سطح معناداری آزمون کمتر از سطح خطای $0/05$ بدست آمده است، می توان در سطح اطمینان ۹۵ درصد نقش میانجی گری تنیدگی تحصیلی را در رابطه بین خودکارآمدی و بهزیستی مدرسه را بار دیگر تایید کرد. در مجموع متغیرهای سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی و تنیدگی تحصیلی $62,6$ درصد از بهزیستی مدرسه را در میان دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر سمنان پیش بینی می کند.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان داد که مدل یابی روابط ساختاری میان متغیرهای سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی و بهزیستی مدرسه با نقش واسطه ای تنیدگی تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم برانندگی خوبی دارد. این یافته با نتایج پژوهش های احمدی و همکاران 1398 ، آذریان و همکاران 1398 ، وبر، واگنر و راش 2016 ، کالمر و همکاران 2019 ، لامبادی و همکاران 2019 ، هافری چتر و همکاران 2020 ، لین و هاسو 2020 ، مارتین و مارش 2020 ، میدلتون و همکاران 2020 و زو و همکاران 2020 همسو بود.

در تبیین این یافته می توان گفت که سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالشها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می شوند اشاره دارد. وقتی فردی

¹ - Weber, Wagner & Ruch

تکلیفی را به طور خودجوش انجام می دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نکرده، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می کند که این احساس در بافت یادگیری موجب افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت موتور مولد نگرش مثبت به درس و مدرسه است. از طرفی سرزندگی تحصیلی موجب افزایش توانایی شخصی دانش آموزان شده و به طور غیر مستقیم بر روی ارزیابیهای مثبت آن ها از کلاس درس و مدرسه اثرگذار است. این امر موجب قوی شدن آنان در مقابل شرایط ناگوار محیط مدرسه میشود. سرزندگی تحصیلی همچنین سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی شده، دانش آموزان را به سمت جلو سوق می دهد، زیرا دانش آموزان دارای عاطفه مثبت تحصیلی بعد از مواجه شدن با موانع تحصیلی، از آن عبور کرده، به راه حل ها متمرکزی شوند (مارتین و مارش، ۲۰۲۰). بر طبق نظریه آموزشگاهی بلوم، عاطفه به موضوعات درسی^۱، زمانی که به اکثر دروس گسترش پیدا کند، عاطفه مربوط به آموزشگاه^۲ در دانش آموزان شکل گرفته و نگرش فرد نسبت به خودش که همان مفهوم خودپنداره تحصیلی^۳ است در دانش آموز ایجاد می شود. عاطفه مربوط به آموزشگاه به مفهوم بهزیستی مدرسه بسیار نزدیک است. بر طبق این نظریه، میزان تسلط دانش آموز بر پیش نیازهای یادگیری، میزان انگیزشی که دانش آموز برای یادگیری دارد یا می تواند داشته باشد و میزان تناسب روش های آموزشی با شرایط و ویژگی های دانش آموزان از عوامل موثر در ایجاد عاطفه به آموزشگاه است (بیان فر و ملکی، ۱۳۹۳).

در تبیین دیگر این یافته بر مبنای نظریه مارتین و مارش^۴ (۲۰۰۸) می توان گفت که دانش آموزان در دوران تحصیل با موانع و چالشهای تحصیلی زیادی مواجه می شوند که نیازمند توجه، تأمل و تفکر هستند و این چالشها حقیقت پایدار زندگی تحصیلی آن ها را شکل می دهد. دانش آموزان دارای سرزندگی تحصیلی برای حل این چالشها از خود مقاومت بیشتری نشان میدهند، در حل آنها توجه، تفکر و تأمل بیشتری انجام داده و احتمالاً راه حل های بهتری دارند که این فاکتورها موجب افزایش نگرش مثبت به درس و مدرسه و در نهایت بهزیستی مدرسه در آنها می گردد.

^۱ - Subject-related affect

^۲ - School-related affect

^۳ - Academic self-concept

^۴ - Martin, Marsh

در تبیین نقش میانجی تنیدگی تحصیلی بر اساس نظریه‌های شناختی می‌توان ادعا کرد که هیچ عاملی علت اصلی تنیدگی و تنش روانی نیست، بلکه ادراک، تفسیر و برداشت فرد از موقعیت‌ها منجر به تنیدگی می‌شود. تنیدگی در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشگاهی به طور گسترده‌ای توانایی‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی یادگیرندگان را در انجام مؤثر تکالیف درسی به چالش می‌کشد و به ویژه در بعد عاطفی با اثرگذاری مستقیم بر سرزندگی تحصیلی موجب کاهش و افت عملکرد تحصیلی و ایجاد عاطفه منفی نسبت به درس و مدرسه شده، بهزیستی مدرسه را کاهش می‌دهد. به عبارت دیگر چون تنیدگی مزمن تواناییهای حافظه کارکردی را مختل می‌کند، دانش آموزانی که برای دوره‌های زمانی طولانی استرس و تنش روانی را تجربه می‌کنند، کمتر از دانش آموزانی که این سطح استرس و تنش را تجربه نکرده‌اند، توانایی حل مسئله، تفکر، ادراک و یادآوری را خواهند داشت. همچنین عملکردهای شناختی مختلف با انواع مهارتها و رفتارهای تحصیلی ارتباط دارند، برخی صاحب‌نظران سبک‌های شناختی را ویژگی‌های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی رفتار که به منزله شاخص‌های نسبتاً ثابت از چگونگی ادراک یادگیرنده، تعامل و پاسخدهی وی به محیط یادگیری است تعریف کرده‌اند. استرنبرگ^۱ بیان می‌کند که سبک‌های شناختی^۲ مکانیزم‌های سازگارانه کنترل خود هستند که نقش میانجی و واسطه‌ای بین موقعیت‌های نیاز و محیط خارج‌اند (کولارا، سورش و آناپانتولا^۳، ۲۰۲۰). در نتیجه می‌توان ادعا کرد که تنیدگی تحصیلی از طریق نقش میانجی بر عملکرد عاطفی دانش‌آموزان تأثیر منفی گذاشته، موجب کاهش سرزندگی تحصیلی می‌شود و می‌تواند در کاهش عاطفه مثبت به مدرسه و محیط آموزشگاه مؤثر بوده و بهزیستی مدرسه را به سمت منفی سوق دهد. از سوئی دیگر، انتظارات و توقعات داخلی و خارجی، دشواری و پیچیدگی تکالیف، درخواست انجام تکالیف بیش از حد توان، آزمون‌ها و ارزشیابی‌های متعدد، محدودیت زمانی برای انجام تکالیف و آماده شدن برای آزمون‌ها، با تحت تأثیر قرار دادن فرایندهای عاطفی می‌تواند علائم تنیدگی تحصیلی مانند افسردگی، اضطراب و استرس را در دانش‌آموز ایجاد کند (کاکابرابی و همکاران ۱۳۹۲، آلفاهدی و افتاب ۲۰۲۰). بروز این عوامل به عنوان متغیر میانجی موجب کاهش سرزندگی

^۱ - Sternberg

^۲ - Cognitive style

^۳ - Kolluru, Suresh and Annapantula

تحصیلی شده میزان بهزیستی مدرسه را کاهش می دهد. این در حالی است که دانش آموزانی که انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و مطالب درسی را بهتر یاد می گیرند، یعنی از فعالیت های یادگیری احساس لذت بیشتری می کنند، احساس انگیزش درونی بالاتری دارند و با توجه و کنترل پذیری بیشتری به فرایندهای یادگیری می پردازند، این امر به تلاش های تحصیلی بیشتری منجر می شود، در نتیجه هیجان های منفی استرس و تنیدگی در آن ها کاهش می یابد. سرزندگی تحصیلی موجب می شود که دانش آموزان به توانایی های خود برای انجام دادن و به چالش کشیدن تکالیف اعتقاد پیدا کرده و بایش بینی های مثبت در مورد نتایج تلاش های خود، همچنین دستیابی به اهداف و انعطاف پذیری و مقابله مؤثر برای رسیدن به موفقیت، در هنگام افزایش چالش ها و مواجهه با مشکلات تحصیلی به موفقیت دست یابند. دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا، با استفاده از مهارت های یادگیری و خودکنترلی، می توانند تأثیر منفی تنیدگی را به حداقل برسانند. آن ها به تدریج باور می کنند که سازندگان فعال ساختارهای دانش در ذهن خود هستند؛ بنابراین تلاش می کنند تا علاوه بر اتخاذ راهبردهای یادگیری مناسب، در برخورد با مسائل مختلف برخورد بهتری از خود نشان دهند. این دانش آموزان در مقایسه با دانش آموزان با سرزندگی تحصیلی پایین، محیط مدرسه را مثبت تر ارزیابی کرده و به محیط مدرسه علاقه مندی بیشتری داشته و در نتیجه بهزیستی مدرسه بالاتری را نشان می دهند (زو و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود در مدارس، کارگاه های آموزشی با محوریت کاهش تنیدگی تحصیلی، افزایش سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی برگزار گردد. علاوه بر آن به روانشناسان و مشاوران مدارس توصیه می شود به پدیده تنیدگی تحصیلی دانش آموزان توجه ویژه داشته باشند و راهکارهای درمانی مناسب را آموزش دیده و به کار بگیرند. با توجه به نتایج پژوهش به معلمان و کادر آموزشی مدارس توصیه می شود به بازده های عاطفی یادگیری (عاطفه به موضوعات درسی، عاطفه به مدرسه و خودپنداره تحصیلی) توجه ویژه داشته باشند و محوریت نظام آموزشی تنها بر بازده های شناختی نباشد. علاوه بر آن ایجاد فضا و جوی در مدارس که دانش آموزان احساس استقلال، انتخاب، آزادی، امنیت و اعتماد کرده و از بودن و حضور در مدرسه لذت برده و آن را بر سایر فعالیت ها ترجیح دهند، توصیه می شود. انتظارات

معلمان در حد توانایی دانش آموزان باشد و به ویژگی های فردی هر دانش آموز توجه شده تا از فرسودگی تحصیلی و تنش روانی آن ها جلوگیری شود.

منابع

- احمدی، حمیرا. جدیدی، هوشنگ. خلعتبری، جواد. (۱۳۹۸). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوشبینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجیگری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی، فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۵۶ (۲): ۲۱-۱.
- آرامفر، رسول. زینال، علی. (۱۳۹۴). رابطه تنیدگی تحصیلی و کمک طلبی آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۸ (۳۱): ۳۷-۴۸.
- آذریان، رضا. مهدیان، حسین. جاحرمی، محمود. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳ (۴): ۱-۱۹.
- بیان فر، فاطمه. ملکی، حسن. (۱۳۹۳). برنامه درسی پنهان و بازده های عاطفی یادگیری، نشر آبیژ.
- رادفر، میثم. غضبان زاده، مرضیه. هنرمند دربادام، منا. موسوی، محبوبه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳ (۱): ۹۱-۱۰۴.
- کاکابرایی، کیوان. شکری، امید. پورشهریاری، حسین. تقیلو، صادق. باقری، مریم. (۱۳۹۲). روابط ساختاری بین فشارهای عینی، تنیدگی تحصیلی، سبک های مقابله، پاسخ به تنش گرها و رضایت تحصیلی، فصلنامه روان شناسی کاربردی، ۷ (۲): ۱۲۸-۱۱۱.
- گلمحمدنژادبهرامی، غلامرضا. (۱۳۹۷). مقایسه اثر بخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر مهارتهای ارتباطی و خودکارآمدی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه، نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۱۱ (۴۱): ۳۹-۵۸.
- Alnahdi, A. & Aftab, M. (2020) Academic Stress, Study Habits and Academic Achievement among University Students in Jeddah, International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24 (1):97-104.
- Bae, E. S., Kang, H.S. & Lee, H. N. (2020). Mediating effects of academic self-efficacy in the relationship between academic stress and sleep quality among academic high school students, Journal of Korean Academic Society of Nursing Education, 26(3):281-289.
- Colmar, S., Arief, G., Liem, G.A., Connor, J. & Martin, A.J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students, International Journal of Experimental Educational Psychology, 39(8):1068-1089.
- Engels, N., Aelterman, A., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools, Educational Studies, 30(2):127-143.
- Fears, K. (2018). The Impact of Motivation on the Relationship of Academic Stress and Psychological Well-being among College Students, Master's Degree in Clinical Counseling Psychology, Brenau University.

- Grotan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental Health, Academic Self-Efficacy and Study Progress Among College Students, *Frontiers in Psychology*, 10(1):1-11.
- Hoferichter, F. Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2020). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers, *Learning and Instruction*, 71(1): 371-376.
- Konu, A. & Rimpela, M. (2020). Well-being in schools: a conceptual model, *Health promotion international*, 17(1):20-32.
- Kolluru, M. Suresh, V., & Annapantula, R. D. (2020). Cognitive Style, Learning Preference and Performance: Theory and Empirics, *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(4):3678-3688.
- Krishnajaly, P.S. & Ambily. A.S. (2020). A Comparative Study on Academic Stress among Higher Secondary Students in CBSE and State Board of Education with Special Reference to Thrissur District, *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (4):5782 – 5787
- Lin, S-C., & Hsu, C-T. (2020). Relationships between Secondary School Students' Perceptions of School Adjustment and Well-being, *Journal of Education and Practice*, 11(30):5-15.
- Lombardi1, E. Traficante1, D., Bettoni, R. Offredi, I. Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study with High-School Students, *Frontiers in Psychology*, 10(2): 107-120.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008) Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience, *Journal of School Psychology*, 46 (1): 53 -83
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time, *Journal of Behavioral Development*, 44(4):301–312.
- Middleton, T Shafi, A.A Millican, R., & Templeton, S. (2020). Developing effective assessment feedback: academic buoyancy and the relational dimensions of feedback, *Teaching in Higher Education*, 10(2):1-18.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in student' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, 37(2):91-105.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3): 349-358.
- Said, I.H., & Jamal, Y. (2020). Self-Efficacy, Self-Esteem and Academic Achievement, *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(1):206-213.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective, *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4): 407-417.

- Trautner, Schwinger. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences*, 80(2):101-108.
- Trouillet, R., Gana, K., Lourel, M. & Fort, I. (2009). Predictive value of age for coping: the role of self-efficacy, social support satisfaction and perceived stress, *Journal of Aging & Mental Health*, 13(2): 357-366.
- Weber, M, LWagner, L., & Willibald, R. (2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning, *Journal of Happiness Studies*, 17(2): 341–355.