

پیش بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خود تنظیمی تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم

هادی م عبیدی^۱

دکتر کیانوش هاشمیان^۲

دکتر خدیجه ابوالعالی^۳

تاریخ دریافت: ۹۴/۰۹/۰۶

تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۰/۰۹

چکیده

هدف از این مطالعه پیش بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خود تنظیمی تحصیلی بود. در این مطالعه، ۳۸۷ دانش آموز (۱۹۵ پسر و ۱۹۲ دختر) در دوره متوسطه ی دوم شهرستان بروجرد در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ شرکت داشتند، که به روش خوشه ای تصادفی چند مرحله ای انتخاب شده بودند. مشارکت کنندگان سه پرسشنامه شامل، پرسشنامه پنج عاملی شخصیت، پرسشنامه خود تنظیمی تحصیلی و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را تکمیل کردند. برای بررسی پایایی این ابزارها از آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی آن‌ها از روش تحلیل عاملی و همسانی درونی استفاده شده است، که ابزارها پایایی و روایی مطلوبی را نشان دادند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر انجام شد. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که: اول؛ سرزندگی تحصیلی را می‌توان به وسیله صفات شخصیتی (برونگرایی، سازش پذیری و روان رنجوری) پیش بینی کرد. دوم؛ صفات شخصیتی (روان رنجوری، باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه شناسی) توان پیش بینی خود تنظیمی تحصیلی را دارند. سوم؛ نتایج تحلیل مسیر از اثر میانجی گری خود تنظیمی تحصیلی حمایت نمی‌کند.

کلیدواژه‌ها: ویژگی‌های شخصیتی، خود تنظیمی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی

مقدمه

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. hadimabdi7@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی و مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

انسان همواره در ارتباط با محیط پیرامون خود با مسائل و مشکلات متنوع ناشناخته‌ای روبرو است و برای پاسخگویی به خواسته‌های خود، نیازمند تعامل و سازگاری با محیط اطراف خود می‌باشد. سازگاری^۱ جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش و کوشش به خرج می‌دهد (رید- ویکتور؛ مک لئود و مک آلیستر^۲، ۱۹۹۹). یک فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه سالم برقرار کند. محیط اجتماعی نیز در برگیرنده‌ی خانواده، محیط کسب، محل تحصیل و نظایر آن می‌باشد. سازگاری در موقعیت آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی^۳ یاد می‌شود، که به مجموعه واکنش‌هایی گفته می‌شود که به کمک آنها فرد آماده می‌شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت‌هایی که آن محیط از وی می‌خواهد، ارائه دهد (پیتوس^۴، ۲۰۰۶).

از جمله توانمندی‌هایی که در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد سرزندگی تحصیلی می‌باشد. سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند. سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش‌آموز برای موفقیت در برخورد با چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است. سرزندگی تحصیلی بامدیریت نوسانات در رابطه با درگیری تحصیلی و انگیزش مرتبط است و این امر هنگام مواجه با چالش‌های کوچک تحصیلی اتفاق می‌افتد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). علاوه بر این سرزندگی تحصیلی می‌تواند به افراد در پیشگیری از موانع و چالش‌های روزانه تحصیلی از طریق ارائه اطلاعاتی در رابطه با باوره‌های خود کارآمدی کمک نماید.

پژوهش حاضر بر روی نوجوانان متمرکز است زیرا رشد در خلال این دوره از زندگی تجارب مختلفی از تغییرات جدید و متنوع را فراهم می‌کند، که بسیاری از این تجارب مستلزم تنظیم و اصلاح می‌باشند تا برای رشد سالم عملکردی مناسب قلمداد شوند، لذا شناسایی پیشایندها و عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌ها و موانع تحصیلی که موجب سرزندگی تحصیلی می‌شوند امری ضروری است. از میان عوامل تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی می‌توان به ویژگی‌های شخصیتی و خودتنظیمی اشاره نمود (لاکنهوف^۵ و همکاران، ۲۰۰۹؛ گیلتنای^۶ و همکاران، ۲۰۰۴).

1. Adjustment

2. Read-Victor, McLeod & McAllister

3. Academic adjustment

4. Pettus

5. Lockenhoff

6. Guilty

از جمله پیشایندهای تاثیر گذار بر سرزندگی تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی می‌باشد. گرچه همه‌ی نظریه پردازان شخصیت^۱ با یک تعریف واحد از شخصیت موافق نیستند اما می‌توانیم بگوییم که شخصیت عبارت است از الگوی نسبتاً پایدار صفات، گرایشها، یا ویژگی‌هایی که تا اندازه‌ای به رفتار افراد دوام می‌بخشد (فیست و فیست^۲، ۲۰۰۲، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۲، ۱۲). به عقیده هیلگارد^۳ این الگوهای پایدار نحوه‌ی سازگاری شخص با محیط را تعیین می‌کنند (اتکینسون^۴ و همکاران، ۱۳۶۹).

قاسمی نژاد (۲۰۱۴) در پژوهش که به بررسی اثر صفات شخصیت بر سرزندگی تحصیلی می‌پرداخت دریافت: که بین دو صفت وظیفه شناسی و برونگرایی با سرزندگی تحصیلی به صورت مثبت و معنی دار و بین روان رنجوری و سرزندگی به صورت منفی و معنی دار رابطه وجود دارد. وی روان رنجوری با ویژگی‌های نظیر اضطراب قوی ترین پیش بینی کننده‌ی منفی سرزندگی تحصیلی می‌داند. مارتین (۲۰۱۴) نشان داد که اضطراب یکی از قوی ترین پیش بینی کننده‌های سرزندگی تحصیلی است و دانش‌آموزان با سرزندگی بالا اضطراب کمتری دارند. وی همچنین اظهار می‌کند که دانش‌آموزان ADHD که از نظر تحصیلی سرزنده‌تر هستند قادر به تنظیم اثر منفی و برانگیختگی (به عنوان مثال اضطراب) هستند و این امر به تعامل بیشتر نسبت به دانش‌آموزانی که در خودتنظیمی ضعیف‌تر هستند منجر می‌شود. پاتوین و دالی (۲۰۱۳) رابطه بین سرزندگی و پیشرفت را در ارتباط با اضطراب مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آنها نشان داد، افرادی که سرزندگی بالا و اضطراب پائین‌تر داشتند به طور واضح پیشرفت بالاتری داشتند در حالی که افراد با اضطراب بالا، پیشرفت کمی نشان دادند.

از دیگر پیش آیندهای سرزندگی تحصیلی که بیشتر ذکر شد خود تنظیمی تحصیلی می‌باشد. خودتنظیمی^۵ تحصیلی از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری می‌پردازد. مفهوم خودتنظیمی تحصیلی برگرفته از نظریه‌ی شناختی- اجتماعی بندورا می‌باشد (سیف، ۱۳۸۷). خودتنظیمی تحصیلی یک فرایند است که به دانش‌آموزان در مدیریت افکار، رفتارها و هیجانات به منظور هدایت موفقیت‌آمیز تجارب یادگیری‌شان کمک می‌کند. این فرایند هنگامی رخ می‌دهد که

1. Personality
2. Feist & Feist
3. Hilgard
4. Atkinson
5. Selpravult

اعمال و فرایندهای هدفمند دانش آموز در جهت کسب اطلاعات یا مهارتها باشد (پنتریچ و زاشو^۱، ۲۰۰۲). اهمیت این سازه در یادگیری و موفقیت تحصیلی، شغلی و غیره به حدی است که صاحب نظران مختلف، الگوهای متفاوتی از آن ارائه داده‌اند، از جمله این الگوها، الگوی بوفارد^۲ و همکاران (۱۹۹۵) است. در این الگو خودتنظیمی در یادگیری به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی - فراشناختی و انگیزش جهت پیشینه کردن یادگیری اطلاق می‌شود. دانش آموزان دارای خود تنظیمی تحصیلی یادگیرندگانی سخت کوش و مبتکر هستند، و در برخورد با مشکلات به سادگی دست از کار نمی‌کشند. آنان یادگیری را فرایندی فعال قلمداد می‌کنند، که در جریان آن می‌بایست مقداری از مسئولیت آن را بپذیرند و در صورت مواجهه با مشکل می‌کوشند بفهمند برای حل آن به چه چیزی نیاز دارند و به طور کلی یادگیری را یک فرایند نظامدار تلقی می‌کنند که به میزان زیاد تحت کنترل خودشان است (سیف، ۱۳۸۷).

گرین و همکاران^۳ (۲۰۰۴) نشان دادند که کلاس‌هایی با ویژگی‌های خودمختاری، تکلیف‌مداری، تسلط و مشارکت به افزایش سازگاری و انطباق بیشتر دانش آموزان منجر می‌شوند و باعث برخورد موثرتر دانش آموزان با موانع هر روزه زندگی تحصیلی می‌گردند و باورهای توانمندی و خودنظم بخشی آنان را بهبود می‌بخشند.

ماستن^۴ (۲۰۰۱) نشان داد که دانش آموزان با خودگردانی بالا در عملکرد تحصیلی پر انرژی هستند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. بنابراین نتیجه می‌گیرد بین خودگردانی بالا و کارکردهای سازگارانه و سرزندگی رابطه وجود دارد. مارش (۱۹۹۰) نشان داد که خودکارآمدی و خودباوری با پیامدهایی مثل خودتنظیمی، تلاش، اصرار، پیشرفت و شاخص‌های سلامت و بهزیستی روانی ارتباط دارد. همچنین شواهد پژوهشی گوناگون از نقش تاثیر گذارانه ی ویژگیهای شخصیتی در خود تنظیمی تحصیلی دانش آموزان پرده برداشته اند. به عنوان مثال تحقیقات جونز و گرین (۲۰۰۱) به نقل از خورسندی و همکاران (۱۳۸۹) از همبستگی‌های معنی‌داری میان پنج عامل عمده در پیش بینی راهبردهای خودتنظیمی حمایت می‌کند. بیجرانو و دای^۵ (۲۰۰۷) همبستگی همبستگی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و ویژگی‌های شخصیتی را بدین شرح گزارش

^۱. Pintrich & Zusho

^۲. Bouffard

^۳. Greene

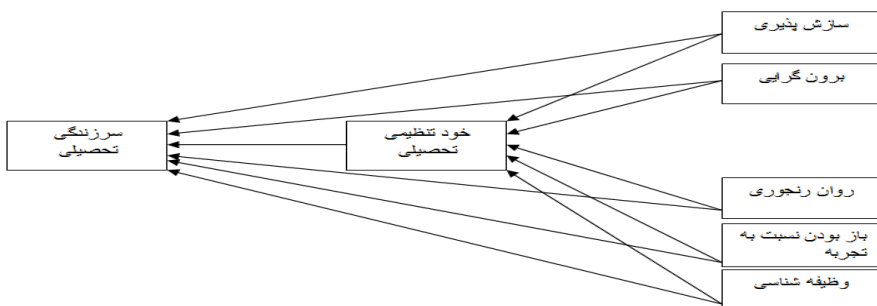
^۴. Masten

^۵. Bidjerano & Dai

می‌کنند، بین برون‌گرایی و جستجوی کمک، سازش‌پذیری و مدیریت زمان، تنظیم تلاش و وظیفه‌شناسی، فراشناخت و سازماندهی و بسط، همبستگی کوچک وجود دارد و بین وظیفه‌شناسی و مدیریت زمان و تنظیم تلاش همبستگی متوسط وجود دارد. باباخانی (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان داد که از این میان همبستگی‌های میان صفات شخصیت و خود تنظیمی تحصیلی، تنها همبستگی بین روان‌جورخویی، برون‌گرایی و سازش‌پذیری معنی‌دار می‌باشند.

با توجه به موارد ارائه شده، زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که در تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تاثیر می‌گذارد و در او لیاقت و توانایی‌هایی به بار می‌آورد. اما در این زندگی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص دوران تحصیل مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگر از دانش‌آموزان در این در زمینه ناموفق هستند. بر این اساس به منظور آگاهی از تاثیر عوامل فردی (ویژگی‌های شخصیت) و روان‌شناختی (خودتنظیمی تحصیلی) بر میزان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر انجام شد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر پیش بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری خود تنظیمی تحصیلی می‌باشد. با توجه به مطالب بیان شده، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. بر اساس ویژگی‌های شخصیتی می‌توان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد.
۲. بر اساس ویژگی‌های شخصیتی می‌توان خود تنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد.
۳. خود تنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند نقش واسطه‌گری بین ویژگی‌های شخصیتی با سرزندگی تحصیلی داشته باشد.



شکل ۱- مدل مفهومی روابط بین متغیرهای پژوهش

روش شناسی

طرح پژوهش توصیفی واز نوع همبستگی می‌باشد. ویژگیهای شخصیتی متغیر برونزاد و خودتنظیمی تحصیلی متغیر میانجی و سر زندگی تحصیلی متغیر درون زاد نهایی است.

جامعه‌ی آماری، دانش‌آموزان پسر و دختر دوره متوسطه دوم در شهرستان بروجرد بودند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. برای برآورد حجم نمونه از روش کوکران استفاده شد که بر اساس این روش حجم نمونه می‌بایست ۳۷۱ نفر باشد که با بیش برآورد ۴۰۰ نفر در نظر گرفته شد. با توجه به این که جامعه مورد مطالعه بسیار گسترده است و امکان دسترسی به تک تک افراد جامعه دشوار است از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. بدین منظور شهرستان بروجرد به ۵ منطقه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شد و از هر منطقه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه به قید قرعه انتخاب شدند و پس از مراجعه به مدارس انتخاب شده و بر اساس لیست کلاس‌ها در هر مدرسه ۳ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شدند. از مجموع ۴۰۰ پرسشنامه تکمیل شده ۱۳ پرسشنامه در مرحله غربالگری داده‌ها از تحلیل کنار گذاشته شدند و در تحلیل نهایی نمونه‌ی پژوهش به ۳۸۷ نفر (۱۹۵ پسر و ۱۹۲ دختر) تقلیل یافت.

در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱. پرسشنامه شخصیتی (BFI): این پرسشنامه توسط جان و سریواستاوا در سال ۱۹۹۹ به جامعه روان‌شناسی معرفی شد. این ابزار متشکل از ۴۴ سوال و برای ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت کار می‌رود که عبارتند از: برون‌گرایی^۱، سازش‌پذیری^۲، وظیفه‌شناسی^۳، روان‌رنجور خویی^۴ و پذیرا بودن نسبت به تجارب^۵. جان و سریواستاوا (۱۹۹۹) در نمونه آمریکایی و کانادایی، همسانی درونی زیرمقیاس‌های پنج‌گانه BFI در دامنه‌ای ۰/۷۵ تا ۰/۹ بدست آمد. پایایی باز آزمایشی سه‌ماهه این مقیاس نیز در دامنه‌ای از ۰/۸ تا ۰/۹ (با میانگین ۰/۸۵) بدست آمد. شواهد مربوط به روایی BFI نشانگر همگرایی و واگرایی قابل توجه آن با دیگر ابزارهای سنجش پنج عامل اصلی و همچنین ارزیابی همسالان می‌باشد. نصرت‌آبادی و همکاران (۱۳۸۵) همسانی درونی زیرمقیاس‌های آن را در دامنه ۰/۶۱ تا ۰/۸ برآورد کرده‌اند. برای بررسی روایی صوری پرسشنامه از ۶ کارشناس نظرخواهی

^۱. Extraversion

^۲. Agreeableness

^۳. Conscientiousness

^۴. Neuroticism

^۵. Openness to experience

شد که همگی توان سنجش ابعاد پنج‌گانه شخصیت توسط این آزمون را تایید کردند. تحلیل عاملی اکتشافی که برای بررسی روایی سازه به کار گرفته شد، به استخراج پنج عامل انجامید. علاوه بر این تحلیل عاملی تاییدی نیز مدل پنج عاملی شخصیت را تایید کرد.

در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که برای پنج عامل برون‌گرایی، سازش پذیری، وظیفه شناسی، روان‌رنجور خویی و پذیرا بودن نسبت به تجارب به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۵، ۰/۸۱، ۰/۸۷ و ۰/۷۲. به دست آمد. برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عوامل با مولفه‌های اصلی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل، ۰/۷۹. و مقدار آزمون کرویت بارتلست ۳۷۵۲/۶۵۹ که در سطح $p < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود که در مجموع نشان از مطلوب بودن روایی ابزار دارد.

۲. خودتنظیمی تحصیلی: این آزمون در سال ۱۹۹۵ توسط بوفارد و همکاران تهیه شد. این آزمون دارای ۱۹ گویه است که در ۳ مقوله شناخت، فراشناخت و انگیزش تقسیم‌بندی شده است. این مقیاس توسط جوکار (۱۳۷۹) از فرانسه به فارسی ترجمه شد. در این مقیاس از مجموع ۱۹ گویه، ۸ گویه به بُعد شناخت ۷ گویه به بُعد فراشناخت و ۴ گویه به بُعد انگیزش اختصاص دارد. ۶ گویه این مقیاس به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) پایایی این مقیاس را برای سه مقوله شناخت، فراشناخت و انگیزش، با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۲ و ۰/۷۶ گزارش کرده است و ضریب آلفای کل را ۰/۶۸ گزارش نموده است. جوکار (۱۳۷۹) نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را برای سه مقوله شناخت، فراشناخت و انگیزش به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۱ و ۰/۵۱ گزارش کرده است. طالب‌زاده نوبریان (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ این آزمون را ۰/۷۶ نموده است. در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد و میزان آن برای هر بعد بدین صورت بدست آمد: برای بعد فراشناخت ۰/۷۵؛ شناخت ۰/۵۶؛ انگیزش ۰/۶۴. برای محاسبه روایی پرسشنامه از روش همبستگی هر گویه با ابعاد استفاده شد که ضرایب آنها برای بعد فراشناخت ۰/۷۱ تا ۰/۷۹. بعد شناخت ۰/۶۱ تا ۰/۶۸. و بعد انگیزش ۰/۶۷ تا ۰/۷۳. محاسبه گردید.

۳. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا یک متخصص رشته‌ی روان‌شناسی و یک متخصص در رشته‌ی زبان انگلیسی متن سؤال‌های مقیاس را به فارسی ترجمه

کردند. بعد از ترجمه گویه‌های مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶)، تعدادی گویه بر اساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه‌ها از اساتید روان‌شناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا شد. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه‌ی نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت که حاصل بازنویسی ۱۰ گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد.

به منظور بررسی اعتبار این آزمون از روش بررسی همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). این مقیاس را از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی مورد بررسی قرار دادند که نتایج آنها برای همسانی درونی آلفای کرونباخ $0/80$ و برای پایایی بازآزمایی $0/67$ می‌باشد. حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نیز همسانی درونی و پایایی بازآزمایی این مقیاس را مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ بدست آمده با حذف گویه ۸، برابر با $0/80$ و ضریب بازآزمایی برابر با $0/73$ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین $0/51$ تا $0/68$ گزارش شده است، که این نتایج مبین آن است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. مرادی و چراغی (۱۳۹۳) به منظور بررسی این مقیاس از روش همسانی درونی استفاده کردند و ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس $0/70$ گزارش نموده‌اند.

حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه، از تحلیل مولفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس استفاده کردند. بار عاملی گویه بین $0/50$ تا $0/64$ بود. همچنین نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری (KMO) ($0/83$) و آزمون کرویت بارتلت^۱ ($360/611$) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ‌ریزه^۲ و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. در مجموع ۹ گویه مذکور ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کردند. مرادی و چراغی (۱۳۹۳) نیز به منظور بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی با مولفه‌های اصلی استفاده کردند. آنها ضریب KMO برای این تحلیل را $0/78$ و مقدار آزمون کرویت بارتلت را $420/195$ گزارش کرده‌اند که در سطح $0/0001$ $p <$ معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها را بین $0/47$ تا $0/77$ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر برای احراز پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده شد که ضریب $0/83$ به دست آمد. برای برسی

^۱. Bartlett's test of sphericity

^۲. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)

روایی نیز از روش تحیل عامل با مولفه‌های اصلی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل ۰/۸۶ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۹۴۸/۱۸۶ به دست آمد که در سطح $p < 0/0001$ معنادار بود. و در مجموع ۹ گویه حدود ۶۰ درصد واریانس را تبیین کنند.

یافته‌ها

اطلاعات توصیفی پژوهش شامل ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است طبق یافته‌های جدول ۱ بین متغیرهای درون زاد، میانجی و برون زاد رابطه معنا داری وجود که مجوز لازم برای انجام تحلیل‌های بعدی من جمله تحلیل مسیر را فراهم می‌کند.

جدول ۱: ماتریس همبستگی مرتبه‌ی صفر، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش = ۳۸۷۸

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	M	D
۱. برون‌گرایی	۱							۲۵/۵۹	۵/۲۷
۲. سازش پذیری	۰/۰۴	۱						۳۱/۹۰	۵/۱۳
۳. وظیفه شناسی	۰/۰۴	** ۰/۳۵	۱					۳۱/۰۷	۵/۵۶
۴. روان رنجوری	** -۰/۱۵	** -۰/۳۷	** -۰/۳۸	۱				۲۴/۵۷	۶/۵۹
۵. تجربه گرایی	** ۰/۲۲	* ۰/۱۳	** ۰/۱۹	-۰/۰۶	۱			۳۷/۰۸	۵/۳۴
۶. خود تنظیمی	-۰/۰۰۶	** ۰/۲۴	** ۰/۳۳	** -۰/۳۶	* ۰/۲۲۵	۱		۶۳/۱۶	۱۰/۰۱
۷. سرزندگی تحصیلی	** ۰/۲۵۲	** ۰/۲۵	** ۰/۲۱	** -۰/۳۹	** ۰/۱۵۰	** ۰/۲۴	۱	۳۱/۱۴	۸/۲
			** $p < 0/01$			* $p < 0/05$			

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر به شیوه بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. از این رو، در ابتدا تحلیل رگرسیون چندگانه ی متغیر درون زاد بر متغیرهای برون زاد، سپس تحلیل رگرسیون چند گانه متغیر میانجی بر متغیرهای برون زاد و در آخر، تحلیل رگرسیون چند گانه ی متغیر درون زاد بر متغیر میانجی با کنترل متغیرهای برون زاد، به شیوه همزمان انجام شد. جداول ۲ تا ۴ نتایج این تحلیل‌ها را نشان می‌دهند.

جدول ۲: رگرسیون سرزندگی تحصیلی براساس ویژگیهای شخصیتی

متغیر پیش بین	F	P	R	R2	β	t	P
برونگرایی					۰/۱۸	۳/۸۴	۰/۰۰۰۱
سازش پذیری	۲۰/۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۱	۲/۱۷	۰/۰۲
وظیفه شناسی					۰/۰۳	۰/۶۸	۰/۶۸
روان رنجورخویی					-۰/۳	-۵/۸۶	۰/۰۰۰۱
باز بودن نسبت به تجربه					۰/۰۷	۱/۵۷	۰/۰۸

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، از پنج متغیر وارد شده در مدل رگرسیون به ترتیب سه متغیر روان رنجوری، برونگرایی و سازش پذیری با ضرایب رگرسیون ۰/۳، -۰/۱۸، ۰/۱. معنا دار هستند و دو متغیر وظیفه شناسی و باز بودن نسبت به تجربه، معنادار نیستند و نمی‌توانند برای مدل رگرسیونی مناسب باشند. همچنین جدول نشان می‌دهد سه متغیر روان رنجوری، برونگرایی و سازش پذیری می‌توانند ۲۱ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین کنند.

جدول ۳: رگرسیون خودتنظیمی تحصیلی براساس ویژگیهای شخصیتی

متغیر پیش بین	F	P	R	R2	β	t	P
برونگرایی					-۰/۰۸	-۱/۸۶	۰/۰۶
سازش پذیری	۲۰/۴۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۰۶	۱/۰۹	۰/۲
وظیفه شناسی					۰/۱۷	۳/۲۹	۰/۰۰۱
روان رنجورخویی					-۰/۲۸	-۵/۳۸	۰/۰۰۰۱
باز بودن نسبت به تجربه					۰/۱۹	۳/۹۴	۰/۰۰۰۱

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، از پنج متغیر وارد شده در مدل رگرسیون به ترتیب سه متغیر روان رنجوری، باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه شناسی با ضرایب رگرسیون ۰/۲۸، -۰/۱۹، ۰/۱۷. معنا دار هستند و دو متغیر برونگرایی و سازش پذیری، معنادار نیستند و نمی‌توانند برای مدل رگرسیونی مناسب باشند. همچنین جدول نشان می‌دهد سه متغیر روان رنجوری، باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه شناسی می‌توانند ۲۱ درصد از واریانس خود تنظیمی تحصیلی را تبیین کنند.

جدول ۴: رگرسیون سرزندگی تحصیلی براساس ویژگیهای شخصیتی و خود تنظیمی تحصیلی

متغیر پیش بین	F	P	R	R2	β	t	P
برونگرایی					-۰/۱۹	۴/۰۳	۰/۰۰۰۱
سازش پذیری	۱۷/۴۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۱	۲/۰۹	۰/۰۴
وظیفه شناسی					-۰/۰۱	-۰/۳۷	۰/۷۰
روان رنجورخویی					-۰/۲۷	-۵/۱۸	۰/۰۰۰۱
باز بودن نسبت به تجربه					۰/۰۴	۱/۳۶	۰/۱۷
خودتنظیمی تحصیلی					-۰/۰۹	۱/۸۵	۰/۰۶

مقایسه داده‌های جدول ۴و۲ نشان می‌دهد که با افزوده شدن متغیر میانجی به متغیرهای برونزاد قدرت پیش بینی کنندگی یا میزان تبیین واریانس متغیر درون زاد(سرزندگی تحصیلی) افزایش نمی‌یابد. بنابراین متغیر خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و سرزندگی تحصیلی نمی‌تواند نقش میانجی گر را داشته باشد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر امکان پیش بینی سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با توجه به ویژگی‌های شخصیتی و خودتنظیمی تحصیلی و در عین حال بررسی امکان و میانجی گری خودتنظیمی تحصیلی در روابط بین متغیرهای مذکور بود. در بررسی این فرضیه که «براساس ویژگی‌های شخصیتی می‌توان ویژگی‌های شخصیتی را پیش بینی کرد.» نتایج نشان داد که از میان ابعاد ویژگی‌های شخصیتی دو بعد برونگرایی و سازش پذیری پیش بینی کننده معنادار مثبت و بعد روان رنجوری پیش بینی کننده معنادار منفی سرزندگی تحصیلی هستند. در تبیین احتمالی این یافته‌ها می‌توان گفت برونگرایی در بر گیرنده ویژگی‌هایی چون معاشرت، محرک طلب بودن، فعالیت زیاد و گرمی می‌باشد از یک همبستگی عمده با تجربه عواطف مثبت مانند ایستادگی در برابر مشکلات، شادی و محبت برخوردارند. برونگراها مهارت اجتماعی خاصی دارند که آنها را پرجرات و مشارکت کننده می‌سازد و آنها را قادر می‌سازد تا بهتر به مدیریت ارتباطشان بپردازند. برونگراها به دلیل دارا بودن خصایص مردم آمیزی در روابط بین فردی و تازگی تجارب (انجام کارهای جدید) سرزندگی بیشتری را تجربه می‌کنند. از آنجایی که برونگراها بر خلاف درونگراها به دلیل تفاوت در ساختار مغزیشان تقویت کننده‌ها را بزرگنمایی می‌کنند وقایع مثبت تری را با دوستان و محیط کاری خود تجربه می‌کنند و سطح بالاتری از سرزندگی را گزارش می‌کنند. از سوی دیگر سه ویژگی اصلی افراد با سازش پذیری بالا اعتماد به نفس، خوش بینی و نوع دوستی است که هر سه پارامتر با سرزندگی تحصیلی یعنی توانایی برخورد موفق دانش آموزان با موانع و چالش‌های تحصیلی مرتبط هستند. این دانش آموزان در برخورد با چالش‌ها نسبت به دانش آموزان واقع بین آرامش بیشتری را تجربه می‌کنند. زیرا اعتقاد دارند که دیگران منصف و دارای نیات خوب هستند. در نتیجه ارتباط اجتماعی گسترده تری دارند و از سوی دیگر اعتماد و نوع دوستی آنها موجبات برقراری رابطه دوستانه نزدیک و حمایت‌های اجتماعی از آنها را فراهم می‌کند که این امر موجب افزایش برخورداری آنها از حمایت‌های اجتماعی در برخورد با

مشکلات و موانع می‌شود و سرزندگی تحصیلی را در آنها افزایش می‌دهد. این نتایج با پژوهش قاسمی نژاد (۲۰۱۴)، نجومی و بهرامی (۱۳۹۲)، شفیع زاده (۱۳۹۱) و بذرافکن (۱۳۹۱) همسو می‌باشد. از طرفی بعد روان رنجوری قویترین پیش بینی کننده ی منفی سرزندگی تحصیلی می‌باشد و دانش آموزان با روان رنجوری بالا سرزندگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند. این یافته‌ها با یافته‌های مارتین (۲۰۱۴)، قاسمی نژاد (۲۰۱۴) پاتوین ودالی (۲۰۱۳) و لاکنهوف (۲۰۱۰) همسو بود روان رنجوری به عنوان یکی از ابعاد پنجگانه شخصیت براساس تمایل به تجربه هیجان منفی نظیر اضطراب، خشم، ترس، نگرانی، تکانش گری و افسردگی مشخص می‌شود (کاستا و مک گری، ۱۹۸۰). جالب توجه آن است که از نظر مفهومی، روان رنجوری نشان دهنده ی کنترل ضعیف تکانه‌ها می‌باشد که یک ویژگی کلیدی محسوب می‌شود. (مک گری و لاکنهوف، ۲۰۱۰) بنابراین ارتباط منفی بین روان رنجوری و سرزندگی تحصیلی نشان می‌دهد که دانش آموزان با روان رنجوری بالا به دلیل اضطراب بالا و کنترل ضعیف تکانه‌ها، قادر به تنظیم و تعدیل خود از نظر شناختی، رفتاری و هیجانی نمی‌باشند که این امر موجب کاهش سرزندگی تحصیلی دانش آموزان یعنی ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی با چالشها و موانع روزمره تحصیلی می‌شود.

در بررسی فرضیه دوم پژوهش که «بر اساس ویژگیهای شخصیتی می‌توان خودتنظیمی تحصیلی را پیش بینی کرد» نتایج نشان داد که وظیفه شناسی و باز بودن نسبت به تجربه به شکل مثبت و معنادار و روان رنجوری به شکل منفی و معنادار پیش بینی کننده ی خودتنظیمی تحصیلی هستند. در تبیین احتمالی این فرضیه می‌توان گفت که دانش آموزان با وظیفه شناسی بالا تمایل بیشتری به خود نظم دهی، استقلال و خود سازمان دهی، مسئولیت پذیری و جهت گیری هدفی دارند که این امر موجب ظرفیت بیشتر آنها برای اصلاح و تنظیم منابع شخصی (خود تنظیمی) در جهت دستیابی به موفقیت در موقعیتها و شرایط جدید زندگی شان منجر می‌شود. از سوی دیگر از جمله ویژگیهای افراد با گشودگی بالا آن است که بسیار کنجکاو و علاقه مند به یادگیری مطالب جدید هستند. به دلیل وجود همین ویژگیها در آنها همیشه به دنبال یادگیری مطالب جدید از طرق مختلف می‌گردند. به همین دلیل سعی بر یادگیری به شیوه‌های جدید و کنار گذاردن شیوه‌های کم اثر دارند، که این امر مستلزم بهره گیری از روشهای شناختی و فراشناختی یا به تعبیری همان خود تنظیمی تحصیلی می‌باشند. با توجه به مطالب ارائه شده ارتباط بین خود تنظیمی تحصیلی و دو ویژگی شخصیتی یعنی

وظیفه شناسی و باز بودن نسبت به تجربه کاملا روشن است. این یافته‌ها با نتایج قاسمی نژاد (۲۰۱۴)، بیجرانو و دای (۲۰۰۷)، جونز و گرین (۲۰۰۱)، خورسندی و همکاران (۱۳۸۹) همسو می‌باشد.

روان رنجوری به ظرفیت فرد برای ارائه پاسخ‌های هیجانی هنگام مواجهه با شرایط و موقعیتهای مختلف زندگی اشاره دارد، نمره ی بالای افراد در این عامل نشان دهنده ی «اضطراب»، «عصبی بودن» و «تند خویی» می باشد و همین ویژگیها موجب می‌شود که دانش آموزان با روان رنجوری بالا توانایی لازم برای تنظیم و مدیریت تفکر، هیجان و رفتار به شیوه سازگارانه در موقعیتهای مختلف تحصیلی برخوردار نباشند، که این امر مانع پردازش صحیح اطلاعات می‌شود و نظارت بر یادگیری در موقعیتهای مختلف را با مشکلاتی مواجه می‌سازد و خود تنظیمی تحصیلی را کاهش می‌دهد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات این یافته‌ها با نتایج تحقیقات قاسمی نژاد (۲۰۱۴)، باباخانی (۲۰۱۳)، بیجرانو و دای (۲۰۰۷)، جونز و گرین (۲۰۰۱) همسو می‌باشد.

در ادامه به بررسی فرضیه سوم پژوهش یعنی «خود تنظیمی تحصیلی دانش آموزان می‌تواند نقش میانجی گری بین ویژگیهای شخصیتی با سرزندگی تحصیلی را ایفا کند» پرداخته می‌شود. نتایج حاکی از آن است که خود تنظیمی تحصیلی در ارتباط بین ویژگیهای شخصیتی با سرزندگی تحصیلی نمی‌تواند نقش میانجی داشته باشد. سرزندگی تحصیلی با مدیریت نوسانات در رابطه با درگیری و انگیزش تحصیلی مرتبط است و این مدیریت در هنگام مواجهه چالشهای کوچک تحصیلی اتفاق می‌افتد. این در حالی است که خود تنظیمی تحصیلی با تنظیم و کاربرد مناسب افکار و احساسات و اعمال و با تلاشهای مستمر در جهت نیل به اهداف آینده مرتبط است. بنابراین در شرایط فوری و آنی نمی‌تواند وارد عمل شود و به کنترل تکانه‌ها و مقابله با فشارهای روانی ناشی از یک محیط آموزشی بپردازد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات کارول و همکاران (۲۰۰۹) و مرادی و چراغی (۱۳۹۳) همسو نمی‌باشد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد جدا از بعد روان رنجوری که با ویژگی‌هایی نظیر اضطراب و تکانشی بودن توان پیش بینی خود تنظیمی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی دارد. دو بعد وظیفه شناسی و باز بودن نسبت به تجربه، خود تنظیمی را به صورت مثبت پیش بینی می‌کنند و بعد برون گرایی و سازش پذیری پیش بینی کننده ی مثبت سرزندگی تحصیلی می‌باشند. با توجه به این نتایج می‌توان گفت خود تنظیمی تحصیلی بیشتر تحت تاثیر ویژگی‌هایی نظیر علاقمندی

به یادگیری، مسولیت پذیری، نظم درونی و تلاش برای موفقیت می‌باشد ولیکن سرزندگی تحصیلی تحت تاثیر ویژگیهایی نظیر گروه گرایی، گرمی، نودوستی و فعال بودن افراد قرار می‌گیرد. در مجموع یافته‌های این پژوهش می‌تواند در پر کردن خلاء نظری که در زمینه سرزندگی تحصیلی وجود دارد، به کار آید. نتایج این پژوهش بیان می‌کند که از طریق یک رشته برنامه‌های آموزشی و مهارتی برای تغییر عاداتی که ممکن است در صفات شخصیتی مؤثر واقع شوند. در مدارس و خانواده‌ها برای ایجاد عاداتهای مطلوب و حذف عادات نا مطلوب به منظور افزایش انسجام شخصیتی دانش آموزان تدوین گردد تا از این طریق هم یادگیرندگانی خود نظم ده و سرزنده را تربیت کرد که هم در نظارت از خود در امر یادگیری توانا باشند و هم توانایی برخورد صحیح با چالشهای روز مره ی تحصیلی را داشته باشند. با توجه به این که پژوهش حاضر در دوره تحصیلی متوسطه دوم صورت گرفته است، لازم است جهت رسیدن به نتایج اطمینان بخش تر در دیگر مقاطع تحصیلی عمومی و دانشگاهی نیز اجرا گردد. به دلیل اهمیتی که سرزندگی تحصیلی در زندگی تحصیلی افراد دارد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه بیشتر عوامل پیش آیند تأثیر گذار بر آن ونیز پیامدهای این سازه در زندگی دانش آموزان ودیگر گروه‌های آموزشی جامعه پرداخته شود.

کتابنامه:

- اتکینسون، ریچارد و همکاران (۱۹۸۳). *زمینه روان‌شناسی*. مترجمان محمد تقی براهنی و همکاران (۱۳۶۹). تهران: انتشارات رشد.
- بذرافکن، حسام. (۱۳۹۱). *هوش معنوی و احساس سرزندگی با نقش تعدیل کننده ویژگی‌های شخصیتی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- حسین چاری، مسعود و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). *بررسی خصوصیات روان‌سنجی مقیاس سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان*، منتشر نشده
- خورسندی، فریناز؛ کامکار، منوچهر؛ ملک‌پور، مختار. (۱۳۸۹). *رابطه پنج عامل عمده شخصیت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر اصفهان*. رویکردهای نوین آموزشی. سال پنجم. شماره دو. صص ۶۴-۴۱.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). *سرزندگی تحصیلی و ادراک الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی*. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. دوره چهارم. شماره دوم. صص ۴۷-۲۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: نشر دوران.
- شفیق‌زاده، رقیه. (۱۳۹۱). *رابطه تاب‌آوری با پنج عامل بزرگ شخصیت. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. سال سیزدهم. شماره ۳. صص ۱۰۲-۹۵.
- فیست، جس و فیست، گریگوری. (۲۰۰۲). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه‌ی یحیی سیدمحمدی (۱۳۹۲). تهران: نشر روان.
- مرادی، مرتضی؛ چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). *الگوی علی-تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی*. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. دوره ششم. شماره اول. صص ۱۴۰-۱۱۳.
- نجومی، سیما و بهرامی، هادی. (۱۳۹۲). *نقش صفات شخصیتی در پیش بینی تاب‌آوری دانشجویان نظامی*. فصلنامه علمی پژوهشی ابن سینا. (۱۵) ۳، صص ۴۲-۳۵.
- نصرت‌آبادی، مسعود؛ جوش‌لو، محسن؛ جعفری‌کندوان، غلامرضا. (۱۳۸۵). *بررسی پایایی و روایی پرسشنامه پنج‌عامل اصلی شخصیت در دانشجویان*. فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی. صص ۱۴۸-۱۲۴

-Babakhani, N. (2013). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance. *The Journal of Social and Behavioral Sciences*, 116, 3542-3547.

-Bidjerano, T., Dai. D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning Individual Differences*, 17, 69-81.

-Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Laroch, C., (1995). The impact of goal orientation of self-regulation & performance among collage student. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

-Carrol, A., Houhton, S., Woo, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self - efficacy and academic achievement in australians high school students :the mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Jornal of adolescence*, 32, 797 – 817.

-Ghasemi - nejad, M. H (2014). Adabtion in Yoth : components , preditors and consequences. unpublished Ph.D. Thesis, Sydney University.

- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicating high school students' cognitive engagement and achievement contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.

-Guilty, E. J., Geleinse, J. M., Ziteman, F. G., Hockstra, T., Schouten, E. G. (2004). Dispositional optimism and all cause and cardiovascular morality in prospective Cohart of Elders Dutch men and women. *Archives of Genral Psychology*, 61: 1126-1135.

-Lockenhoff, C. E., Ironson, G. H., Ocleirigh, C., and Costa, P. T. (2009). Five-factor model personality traits, spirituality/religiousness, and mental health among people living with HIV. *Journal of research in personality*, 77, 136-141

-Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.

-Martin, A. J., & Marsh, H. W., (2008). Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychologist*, 56, 227-238.

-Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychology*, 56, 227-238.

-Pettus, K. R. (2006). The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differens by gender, ethnicity, parental education level and student residence.unpublished Ph.D. Thesis, Carolina University.

-Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self regulation: The role of cognitive and motivational factors. In a wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.

-Putwain, D. V & Connors, L., & Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.

-Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.

-Reed-Victor, E. (2003). Individual differences & early school adjustment: teacher appraisals of young children with special need. *Early Child Development & Care*, 179, 59-79

