



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال یازدهم - شماره ۴۲ - تابستان ۱۳۹۷

ص. ۳۷-۵۳

اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر^۱

اسما فولادی^{۲*}

محمدباقر کجیاف^۳

امیر قمرانی^۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۷/۰۴

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۰۱

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند. در یک طرح نیمه آزمایشی ۴۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه (هر گروه ۲۰ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای (دو جلسه در هفته) با روش سرزندگی تحصیلی آموزش دید و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. هر دو گروه پرسشنامه‌های موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را به عنوان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تکمیل کردند. داده‌ها به روش تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر و با کمک نرم‌افزار SPSS-21 تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تفاوت معناداری وجود داشت. به عبارت دیگر آموزش سرزندگی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری باعث افزایش معنادار موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شد ($P < 0/01$).

واژگان کلیدی: سرزندگی تحصیلی، موفقیت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان دختر

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان) می باشد.

۲- دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، واحد خوراسگان (اصفهان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

* نویسنده مسئول asma.fooladi@yahoo.com

۳- استاد روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۴- استادیار روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

Effectiveness of Academic Buoyancy Training On Academic Success and Academic Self-Efficacy of Girl Students

Asma Fooladi
Mohammad Bagher Kajbaf
Amir Ghamarani

Data of receipt: 2017.09.26
Data of acceptance: 2018.04.21

Abstract

This research aimed to investigate the effectiveness of academic buoyancy training on academic success and academic self-efficacy of girl students. The statistical population of present research was including all female first-grade high school students of Mashhad city in the academic years 2015-16. In a semi-experimental design 40 student who was selected by multi-step random sampling method and randomly assigned to two groups (each group 20 person). The experimental group 12 sessions of 70 minute (two sessions in a week) educated by academic buoyancy and the control group received no training. Both groups completed the questionnaires of academic success and academic self-efficacy as a pre-test, post-test and follow-up. Data were analyzed by analysis of variance with repeated measure design and with SPSS-21 software. The findings showed there was a significant difference between experimental and control groups on the variables of academic success and academic self-efficacy of girl students in the post-test and follow-up stages. In the other words, the academic buoyancy training led to increase academic success and academic self-efficacy of girl students in the post-test and follow-up stages ($P < 0/01$).

Keywords: Academic buoyancy, Academic success, Academic self-efficacy, Girl students

مقدمه

معیارهای اصلی کارایی هر نظام آموزشی به ویژه نظام آموزش و پرورش میزان موفقیت تحصیلی^۱ و ایجاد نگرش‌ها و باورهای مثبت در فراگیران آن نظام می‌باشد (یانگین ارسانل^۲، ۲۰۱۵). نظریه‌های جدید آموزش و یادگیری بر نقش انگیزش و باورهای فرد تاکید زیادی می‌کنند و معتقدند که نباید فراگیر را در برابر مطالب و مفاهیم قرار داد، بلکه باید با آموزش‌های لازم فراگیران را به فعالیت واداشت و از این طریق هم باعث موفقیت تحصیلی و هم باعث ایجاد نگرش، انگیزه و باور مثبت در آنان شد (کاراهوکا، کاراهوکا، کارغلو، گولوقلو و آرفغلو^۳، ۲۰۱۰).

یکی از مهمترین عوامل موفقیت هر نظام آموزشی، موفقیت تحصیلی فراگیران آن می‌باشد. موفقیت تحصیلی به معنای توانایی اثبات موفقیت در اکتساب پیامدی است که برای آن طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی شده است (لستر، لئونارد و ماسیاس^۴، ۲۰۱۳). موفقیت تحصیلی از مهمترین دغدغه‌های نظام آموزشی و نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی می‌باشد. بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان موفق و کارآمد دانست که موفقیت تحصیلی فراگیران آن به بیشترین بالاترین رقم برسد (حسینی طباطبایی و قدیمی مقدم، ۱۳۸۶). مهمترین نشانه موفقیت نظام آموزشی در رسیدن به اهداف، میزان موفقیت تحصیلی فراگیران آن می‌باشد. فراگیر با کسب موفقیت تحصیلی مورد تایید و پذیرش همسالان، معلمان و والدین قرار می‌گیرد و عزت نفس و احساس کفایت و لیاقت او بیشتر می‌شود، در مقابل فرد با شکست تحصیلی به توانایی و کفایت خود شک می‌کند و احساس بی‌کفایتی، بی‌لیاقتی و حقارت می‌کند و از ادامه تحصیل و یادگیری باز می‌ماند (فان و نگو^۵، ۲۰۱۴).

یکی دیگر از عوامل موفقیت نظام آموزشی که با موفقیت تحصیلی نیز ارتباط دارد، خودکارآمدی تحصیلی^۶ است (دیسس^۷، ۲۰۱۱). خودکارآمدی به معنای باورهای افراد در مورد قابلیت‌های خود در یادگیری و انجام یک رفتار در سطحی معین می‌باشد. در واقع خودکارآمدی یک نوع پیش‌بینی موفقیت بر اساس توانایی‌ها است (رامداز و زیمرمن^۸، ۲۰۰۸). خودکارآمدی در تعامل با افکار، احساسات و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد و بر آنها تاثیر می‌گذارد. افرادی که دارای خودکارآمدی بالاتری هستند، بیش از افراد دارای خودکارآمدی پایین در انجام تکالیف از خود کوشش و پافشاری نشان می‌دهند و عملکرد بهتری دارند (چیو و تسای^۹، ۲۰۱۴). خودکارآمدی تحصیلی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری،

-
- 1 . Academic Achievement
 - 2 . Yangin Ersanl
 - 3 . Karahoca, Karahoca, Karaoglu, Gulluoglu & Arifoglu
 - 4 . Lester, Leonard & Mathias
 - 5 . Phan & Ngu
 - 6 . Academic Self-efficacy
 - 7 . Diseth
 - 8 . Ramdass & Zimmerman
 - 9 . Chiu & Tsai

حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است (لینبرینک و پنتریج^۱، ۲۰۰۳). چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام موفق تکالیف در کلاس درس، در بیرون کلاس، در تعامل با دیگران در نظام آموزشی و در مدیریت موفق کار، خانواده و نظام آموزشی در خودکارآمدی تحصیلی تاثیر بسزایی دارند (ازر و اکگان^۲، ۲۰۱۵). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا برخلاف افراد دیگر از فرایندهای فکری سطح بالا مثل تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب برای حل مسائل ساده و پیچیده تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در تکالیف چالش‌انگیز موفق تصور می‌کنند (بندورا^۳، ۲۰۱۰).

عوامل شناختی و انگیزشی مختلفی با موفقیت نظام آموزشی ارتباط دارند و با توجه به اینکه سرزندگی تحصیلی نیز با موفقیت نظام آموزشی ارتباط دارد، لذا با طراحی و آموزش سرزندگی تحصیلی می‌توان تا حدودی موفقیت نظام آموزشی را تضمین کرد. سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مولفه‌های بهزیستی روانی است که تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روانشناسی مثبت منعکس می‌کند (سولبرگ، هاپکینز، اوماندسن و هالواری^۴، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها می‌باشد (کامرفورد، باتیسون و تورمی^۵، ۲۰۱۵). در تعریفی دیگر سرزندگی تحصیلی به عنوان پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع عرصه جاری و مداوم تحصیل تعریف شد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس - اسبورن^۶، ۲۰۱۱). وقتی فردی کاری را به صورت خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می‌کند (دویجن، راسنستیل، اسپاتس، اسمالنبراک و داهمن^۷، ۲۰۱۱). بر اساس نظر مارتین و مارش^۸ (۲۰۰۸) پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روانشناختی^۹، عوامل مدرسه و مشارکت^{۱۰} و عوامل خانواده و همسالان^{۱۱} می‌باشند. از عوامل تحصیلی روانشناختی می‌توان به تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش، خودگردانی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، از عوامل تحصیلی خانواده و همسالان می‌توان به حمایت‌های شناختی و عاطفی خانواده و دوستان و الگوهای ارتباطی با خانواده و همسالان و از عوامل تحصیلی مدرسه و مشارکت می‌توان به ساختار کلاس درس، کیفیت گذراندن وقت در کلاس، نگرش مثبت به کلاس و مشارکت در بهبود جو کلاس اشاره کرد. سرزندگی تحصیلی یکی از

-
- 1 . Linnebrink & Pintrich
 - 2 . Ozer & Akgun
 - 3 . Bandura
 - 4 . Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari
 - 5 . Comerford, Batteson, & Tormey
 - 6 . Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
 - 7 . Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallenbroek & Dahmen
 - 8 . Martin & Marsh
 - 9 . Psychological Factors
 - 10 . School and Engagement Factors
 - 11 . Family and Peers Factor

شاخص‌های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود (فریلیچ و شیچتمن^۱، ۲۰۱۰).

با اینکه هیچ پژوهشی به بررسی اثر بخشی سرزندگی تحصیلی نپرداخته و پکیج آن توسط پژوهشگر ساخته شده، اما پژوهش‌هایی به بررسی رابطه سرزندگی تحصیلی با موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پرداختند که به طور خلاصه نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی با موفقیت تحصیلی (ویکتوریانو^۲، ۲۰۱۶؛ مارتین، ۲۰۱۴؛ سارا، پاتول و لیسا^۳، ۲۰۱۳؛ پاتوین و دالی^۴، ۲۰۱۳؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴) و با خودکارآمدی تحصیلی (ساریکام^۵، ۲۰۱۵؛ رئیسی، دهقانی، جوانمرد، شجاعی و منفرد نعیمیان^۶، ۲۰۱۴؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۴؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) بودند. برای مثال در زمینه رابطه سرزندگی تحصیلی با موفقیت تحصیلی ویکتوریانو (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی درباره سرزندگی و تحصیل ورزشکاران به این نتیجه رسید که میزان سرزندگی ورزشکاران بالاتر از متوسط بود و بین سرزندگی و تحصیل رابطه مستقیم و معنادار وجود داشت. همچنین مارتین (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی درباره سرزندگی تحصیلی و پیامدهای تحصیلی به این نتیجه رسید که در دانش‌آموزان اختلال نقص توجه/ بیش‌فعال و در دانش‌آموزان عادی بین سرزندگی تحصیلی و موفقیت تحصیلی رابطه معنادار مستقیم وجود داشت. در پژوهشی دیگر پاتوین و دالی (۲۰۱۳) ضمن بررسی اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی توانایی پیش‌بینی مثبت عملکرد تحصیلی را داشت. علاوه بر آن پورعبدل و همکاران (۱۳۹۴) ضمن پژوهشی درباره اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به این نتیجه رسیدند که در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی میزان اهمال کاری تحصیلی بیشتر و میزان سرزندگی تحصیلی کمتر بود. آنان بیان کردند که از طریق آموزش روش‌های مناسب تربیتی (سرزندگی تحصیلی) می‌توان موجبات بهبود عملکرد تحصیلی را فراهم کرد. همچنین در زمینه رابطه سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی ساریکام (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی درباره نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه سرزندگی و فرسودگی مدرسه به این نتیجه رسید که سرزندگی با فرسودگی مدرسه رابطه معنادار معکوس و با خودکارآمدی رابطه معنادار مستقیم داشت. همچنین رئیسی و همکاران (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی درباره الگوهای ارتباطی خانواده، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. در پژوهشی دیگر مارتین و مارش (۲۰۰۸) ضمن

1 . Freilich & Shechtman

2 . Victoriano

3 . Sarah, Paul & Lisa

4 . Putwain & Daly

5 . Saricam

6 . Reisy, Dehghani, Javanmard, Shojaei & Monfared Naeimian

بررسی سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی با اضطراب رابطه معکوس و با رابطه معلم-شاگردی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه مستقیم داشت. علاوه بر آن مرادی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار داشت.

دانش‌آموزان در دوران تحصیل با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی روبه‌رو می‌شوند و اگر به درستی عمل نمایند، سلامت روانی خود را به خطر می‌اندازند که این مساله منجر به افت تحصیل، ترک تحصیل و یا حتی اخراج از مدرسه می‌شود. در مقابل انجام رفتار مناسب در این موقعیت‌ها باعث احساس رضایت، شادکامی و امید در زمینه تحصیل می‌شود. این نکته نشان می‌دهد برای برخورد مناسب با چالش‌های تحصیلی نیاز به یادگیری چگونه سرزنده زیستن است تا در پرتو آن بتوان از ایجاد رفتارهای آسیب‌زننده به تحصیل پیشگیری کرد. بنابراین با توجه به اهمیت موضوع و نبودن پکیج آموزش سرزندگی تحصیلی، این پژوهش با طراحی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی به دنبال بررسی اثربخشی آن بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر می‌باشد. بنابراین سوال اصلی پژوهش این است که آیا آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تاثیر دارد؟

روش

این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه‌های آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۹۵ بودند. از میان آنان ۴۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) جایگزین شدند. در روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای ابتدا از میان ۵ ناحیه شهر مشهد ۲ ناحیه، سپس از مدارس هر ناحیه ۱ مدرسه دوره اول متوسطه و در نهایت از هر مدرسه یک کلاس پایه سوم و از میان دانش‌آموزان هر کلاس تعداد ۲۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شد. نحوه اجرای پژوهش بدین گونه بود که پس از کسب اجازه ورود به مدارس از مدیر آموزش و پرورش شهر مشهد به مدرسه‌ها وارد شد و پس از بیان هدف پژوهش برای مدیر و کادر مدارس، از دانش‌آموزان و یکی از والدین آنها رضایت‌نامه شرکت در پژوهش گرفته شد و در خارج از ساعات درسی آموزش‌های لازم به گروه آزمایش ارائه شد. البته پیش از مداخله، پس از مداخله و ۲ ماه پس از مداخله دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفتند.

الف) پرسشنامه موفقیت تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط صالحی در سال ۱۳۹۲ طراحی شد. این ابزار دارای ۳۰ گویه است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با جمع کردن نمره گویه‌ها بدست می‌آید (دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۵۰ قرار دارد) و هر چه نمره آزمودنی بیشتر باشد، میزان موفقیت تحصیلی وی بیشتر است. روایی محتوایی و صوری ابزار توسط ۸ تن از استادان دانشگاه اصفهان پس از ۲ بار اصلاح تایید شد. علاوه بر آن روایی ابزار با روش همسانی درونی یعنی همبستگی هر گویه با کل ابزار مناسب گزارش شد. همچنین پایایی ابزار با روش‌های آلفای کرونباخ و بازآزمایی دو هفته‌ای به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۱ برآورد شد.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۲: این پرسشنامه توسط جینکز و مورگان^۳ در سال ۱۹۹۹ طراحی شد. این ابزار دارای ۳۰ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت از یک تا چهار نمره‌گذاری می‌شود. در این پژوهش برخی گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با جمع کردن نمره گویه‌ها بدست می‌آید (دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ قرار دارد) و هر چه نمره آزمودنی بیشتر باشد، میزان خودکارآمدی تحصیلی وی بیشتر است. پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شد. همچنین حاتم‌زاده عربی، ایزدی و هاشمی (۱۳۹۴) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کردند.

طرح آموزش

آموزش سرزندگی تحصیلی به مدت ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. محتوی مداخله توسط پژوهشگر و بر اساس نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) طراحی شد. برای این منظور اول مبانی نظری بررسی و محتوی برنامه آموزشی تهیه شد. پس از بررسی مبانی نظری ۱۰ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای برای آموزش سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شد که ۴ جلسه به نقش عوامل روانشناختی در سرزندگی تحصیلی، ۳ جلسه به نقش عوامل مدرسه و مشارکت در سرزندگی تحصیلی و ۳ جلسه به نقش عوامل خانواده و همسالان در سرزندگی تحصیلی اختصاص داده شد. اقدام بعدی متناسب‌سازی محتوی برنامه آموزشی و نهایی کردن آن بود. برای متناسب‌سازی برنامه از روش دلفی^۴ استفاده شد. روش دلفی یک روش پژوهش کیفی و رویکردی سیستماتیک در پژوهش برای استخراج نظرات از یک گروه متخصصان در مورد یک موضوع است. به عبارت دیگر رسیدن به توافق یا اجماع گروهی از طریق یک سری مراحل پرسشنامه‌ای با حفظ گمنامی پاسخ‌دهندگان

1 . Academic Self-efficacy Questionnaire

2 . Academic Success Questionnaire

۳ . Jinks & Morgan

4 . Delphi

و بازخورد نظرات به اعضای گروه است. پس از ۳ بار بررسی نظرهای متخصصان و اصلاح برخی محتوی‌ها، برنامه آموزشی به توافق و اجماع ۸۳ درصدی رسید و توافق شد ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای برای برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شود. جلسه اول به آشنایی و بیان هدف، جلسه دوم تا پنجم به آموزش عوامل روانشناختی، جلسه ششم تا هشتم به آموزش عوامل مدرسه و مشارکت، جلسه نهم تا یازدهم به آموزش عوامل خانواده و همسالان و جلسه دوازدهم به جمع‌بندی و مرور محتوی اختصاص داده شود. با توجه به اینکه برنامه سرزندگی تحصیلی بر اساس نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) و سایر نظریه‌ها و پژوهش‌ها در این زمینه است، لذا مبانی و پشتوانه‌های نظری خوب و روایی سازه مناسبی دارد. همچنین تایید برنامه آموزشی با رویکرد دلفی حاکی از روایی محتوایی و تایید برنامه توسط متخصصان حاکی از روایی صوری آن می‌باشد. محتوی مداخله به تفکیک جلسات به شرح زیر می‌باشد. جلسه اول با هدف آشنایی دانش‌آموزان و پژوهشگر با یکدیگر، بیان قوانین و انتظارات (مثل همکاری، حضور به موقع، مشارکت و غیره)، بیان هدف پژوهش و بیان مختصر مطالب آموزشی انجام شد. جلسه دوم تاب‌آوری تحصیلی شامل آشنایی با مفهوم، نقش و اهمیت تاب‌آوری تحصیلی، بازسازی شناختی و ایجاد تفکر سازنده و تاب‌آور تحصیلی، آگاهی از توانمندی‌های تحصیلی، ادراک هدفمند بودن رفتارهای تحصیلی و اتخاذ هدف‌های کوتاه مدت و بلند مدت تحصیلی آموزش داده شد. جلسه سوم انگیزش درونی شامل آشنایی با مفهوم انگیزش درونی و بیرونی و نقش آن در تحصیل، راهکارهای افزایش انگیزش درونی، نقش خوش‌بینی و امیدواری در تحصیل و داشتن هدف‌های تبحری آموزش داده شد. جلسه چهارم خودگردانی تحصیلی شامل آشنایی با مفهوم و اهمیت خودگردانی تحصیلی، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودنظارتی و خودتقویتی، مدیریت زمان و مکان مطالعه و نقش آنها در بهبود تحصیل آموزش داده شد. جلسه پنجم خودکارآمدی شامل آشنایی با نقش و اهمیت خودکارآمدی و خودکارآمدی تحصیلی و بهبود خودکارآمدی از طریق حل مساله آموزش داده شد. جلسه ششم حمایت‌های شناختی خانواده و دوستان در تحصیل شامل نقش و اهمیت حمایت‌های آنان در تحصیل، راهکارهای جلب حمایت آنها و نحوه حل مشکلات شناختی تحصیلی به کمک آنان آموزش داده شد. جلسه هفتم حمایت‌های عاطفی خانواده و دوستان در تحصیل شامل اهمیت حمایت‌های آنان در تحصیل، راهکارهای جلب حمایت آنها و نحوه حل مشکلات عاطفی تحصیلی (مثل استرس تحصیلی، اضطراب تحصیلی و غیره) به کمک آنان آموزش داده شد. جلسه هشتم الگوهای ارتباطی و ارتباط سازنده با خانواده و دوستان شامل نقش ارتباط با خانواده و دوستان در تحصیل، الگوهای ارتباطی گفت و شنود، شناخت موانع ارتباطی و نحوه مقابله با آنها، مهارت‌های ارتباط سازنده با تاکید بر خودآگاهی و همدلی و ارتباط موثر درون فردی و بین فردی آموزش داده شد. جلسه نهم ادراک و نگرش مثبت ساختار و هدف کلاس شامل آگاهی و شناخت ساختارها و هدف‌های کلاس و نقش آنها در تحصیل، نقش دانش‌آموزان و معلمان در ساختار و هدف کلاس و آموزش برداشت مثبت از ساختار و هدف کلاس

آموزش داده شد. در جلسه دهم بهبود کیفیت گذارندن وقت در کلاس شامل نحوه مدیریت کلاس قبل از ورود معلم و اهمیت این زمان در تحصیل، اهمیت مطالعه تیتراها قبل از ورود معلم به کلاس، نحوه مدیریت کلاس در دقایق آخر کلاس، اهمیت مطالعه مطالب در روز تدریس معلم و برنامه ریزی برای گذارندن وقت در کلاس و خانه آموزش داده شد. جلسه یازدهم اهمیت مشارکت با هدف بهبود جو کلاس و شبکه‌های ارتباط رسمی و غیررسمی دوستان شامل راهکارهای مشارکت دانش‌آموزان در جو کلاس و نقش آن در تحصیل، یافتن معماها یا طنزهای تحصیلی با مشارکت دانش‌آموزان و معلم با هدف ایجاد تنوع و رغبت تحصیلی و بهبود شبکه‌های ارتباطی رسمی و غیررسمی دوستان با هدف ادراک مثبت جو کلاس آموزش داده شد. جلسه دوازدهم با هدف جمع‌بندی و مرور مطالب همه جلسات انجام شد.

برای تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی برای توصیف توزیع متغیرها و در سطح استنباطی از روش تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر برای آزمون فرض‌های آماری استفاده شد. برای این منظور از نرم‌افزار SPSS-21 در سطح معناداری ۰/۰۵ استفاده شد.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان ۴۰ دانش‌آموز دختر پایه سوم دوره اول متوسطه بودند که میانگین سنی گروه آزمایش ۱۵/۳۷ سال و میانگین سنی گروه کنترل ۱۵/۲۱ سال بود. پیش از تحلیل داده‌ها با روش تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر پیش فرض‌های پژوهش بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن متغیرهای وابسته موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. نتایج نرمال بودن متغیرهای وابسته در مراحل ارزیابی بر اساس آزمون کولموگروف - اسمیرنوف

Table 1

Result of Normality of dependent variables in the evaluation stages based on Kolmogorov-Smirnov test

متغیرها Variables	گروه‌ها Groups	پیش‌آزمون Pre-test		پس‌آزمون Post-test		پیگیری Follow-up	
		آماره Statistic	معناداری Sig	آماره Statistic	معناداری Sig	آماره Statistic	معناداری Sig
موفقیت تحصیلی Academic success	آزمایش Experimental	0.181	0.085	0.131	0.200	0.159	0.200
	کنترل Control	0.094	0.200	0.118	0.200	0.148	0.200
خودکارآمدی تحصیلی Academic self-efficacy	آزمایش Experimental	0.107	0.200	0.139	0.200	0.089	0.200
	کنترل Control	0.140	0.200	0.194	0.064	0.126	0.200

طبق یافته‌های جدول ۱، نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای هیچ یک از متغیرهای وابسته در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبودند؛ بنابراین فرض نرمال بودن برقرار است. همچنین نتایج آزمون لون در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای متغیر موفقیت تحصیلی به ترتیب $(F=0/021, P=0/886)$ ، $(F=0/425, P=0/653)$ و $(F=0/205, P=0/653)$ و برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب $(F=1/056, P=0/311)$ ، $(F=4/159, P=0/058)$ و $(F=0/188, P=0/188)$ بود که هیچ کدام معنادار نبودند؛ بنابراین فرض برابری واریانس‌ها برقرار است. علاوه بر آن نتایج آزمون کرویت موچلی برای متغیرهای پیشرفت تحصیلی $(Mauchly's W=0/862, P=0/064)$ و خودکارآمدی تحصیلی $(Mauchly's W=0/837, P=0/058)$ معنادار نبودند؛ بنابراین فرض برابری کوواریانس‌ها برقرار است. با توجه به مطالب بالا شرایط استفاده از تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر وجود دارد. در جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل ارزیابی

Table 2

Mean and standard deviation of academic success and academic self-efficacy of experimental and control groups in the evaluation stages

Academic self-efficacy تحصیلی خودکارآمدی						Academic success موفقیت تحصیلی						گروه‌ها Groups
پیگیری Follow-up		پس‌آزمون Post-test		پیش‌آزمون Pre-test		پیگیری Follow-up		پس‌آزمون Post-test		پیش‌آزمون Pre-test		
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
7.286	91.400	8.204	94.050	8.879	85.300	8.632	99.750	10.715	104.750	9.710	89.750	آزمایش Experimental
5.660	87.400	5.539	89.050	7.059	88.450	9.338	85.050	9.798	84.700	10.585	86.200	کنترل Control

در جدول ۲، نتایج میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی گروه‌ها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری قابل مشاهده است. بر اساس یافته‌ها، میانگین پس‌آزمون و پیگیری موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است. برای مقایسه میانگین پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی از آزمون تی تست استفاده شد. نتایج آزمون تی تست نشان داد گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون از لحاظ موفقیت تحصیلی $(T \text{ Test}=1/221, P \leq 0/276)$ و خودکارآمدی تحصیلی $(T \text{ Test}=1/542, P \leq 0/222)$ تفاوت معناداری نداشتند.

در جدول ۳ نتایج آزمون‌های چندمتغیری برای بررسی اثربخشی روش آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی ارائه شد.

جدول ۳. نتایج آزمون‌های چندمتغیری برای بررسی اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

Table 3

Results of multivariate tests for investigation the effectiveness of academic buoyancy on academic achievement and academic self-efficacy

مجدور اِتا Partial Eta Squares	معناداری Sig	آماره F F test	مقدار Value	آزمون‌ها Tests
0/992	0/001	312/518	0/992	اثر پیلایی Pillai's Trace
0/992	0/001	312/518	0/008	لامبدای ویلکز Wilks' Lambda
0/992	0/001	312/518	118/541	اثر هاتلینگ Hotelling's Trace
0/992	0/001	312/518	118/541	بزرگترین ریشه روی Roy's Largest Root

طبق یافته‌های جدول ۳، نتایج هر چهار آزمون نشان داد که متغیر مستقل یعنی آموزش سرزندگی تحصیلی حداقل بر یکی از متغیرهای موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تاثیر معنادار دارد ($F=312/518, P\leq 0/001$). با توجه به مجدور اِتا می‌توان گفت ۹۹/۲ درصد تغییرات ناشی از مداخله است.

در جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر برای موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در

مراحل ارزیابی

Table 4

Results of analysis of variance with repeated measure design for the academic achievement and academic self-efficacy of experimental and control groups in the evaluation stages

مجدور اِتا Partial Eta Squares	معناداری Sig	آزمون F F Test	میانگین مجذورات Mean of Squares	درجه آزادی Df	مجموع مجذورات Sum of Squares	منبع Sources	متغیرهای وابسته Dependent variables
0.591	0.001	54.987	549.037	1	549.037	زمان Factor	موفقیت تحصیلی Academic success
0.677	0.001	79.691	795.704	1	795.704	زمان * گروه Factor * Group	
			9.985	38	379.425	خطا Error	
0.699	0.001	88.222	310.537	1	310.537	زمان Factor	خودکارآمدی تحصیلی Academic self-efficacy
0.511	0.001	39.642	139.538	1	139.538	زمان * گروه Factor * Group	
			3.520	38	133.758	خطا Error	

طبق یافته‌های جدول ۴، در متغیر موفقیت تحصیلی اثر زمان معنادار بود ($F=54/987, P \leq 0/001$) که با توجه به مجذور اتا می‌توان گفت ۵۹/۱ درصد تغییرات زمانی ناشی از اثر مداخله است. همچنین اثر تعاملی زمان و گروه معنادار بود ($F=79/691, P \leq 0/001$) که با توجه به مجذور اتا می‌توان گفت ۶۷/۷ درصد تغییرات تعاملی ناشی از اثر مداخله است. علاوه بر آن در متغیر خودکارآمدی تحصیلی اثر زمان معنادار بود ($F=88/222, P \leq 0/001$) که با توجه به مجذور اتا می‌توان گفت ۵۱/۱ درصد تغییرات زمانی ناشی از اثر مداخله است. همچنین اثر تعاملی زمان و گروه معنادار بود ($F=39/642, P \leq 0/001$) که با توجه به مجذور اتا می‌توان گفت ۵۱/۱ درصد تغییرات تعاملی ناشی از اثر مداخله است. در نتیجه می‌توان گفت تفاوت میانگین‌های موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار است.

بنابراین در جدول ۵ نتایج آزمون تعدیل شده بنفرونی برای بررسی مقایسه اختلاف میانگین‌های موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شد.

جدول ۵. نتایج آزمون تعدیل شده بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در مراحل ارزیابی

Table 5

Results of Bonferroni-adjusted test for comparing means of academic achievement and academic self-efficacy in the evaluation stages

معداری Sig	خطای استاندارد Standard error	اختلاف میانگین‌ها Means difference	مراحل آزمون Test stages		متغیرهای وابسته Dependent variables
0.001	0.862	-6.750*	پس‌آزمون Post-test	پیش‌آزمون Pre-test	موفقیت تحصیلی Academic success
0.001	0.951	-4.425*	پیگیری Follow-up	پیش‌آزمون Pre-test	
0.004	0.677	2.325*	پیگیری Follow-up	پس‌آزمون Post-test	
0.001	0.603	-4.675*	پس‌آزمون Post-test	پیش‌آزمون Pre-test	خودکارآمدی تحصیلی Academic self- efficacy
0.016	0.853	-2.525	پیگیری Follow-up	پیش‌آزمون Pre-test	
0.001	0.514	2.150	پیگیری Follow-up	پس‌آزمون Post-test	

طبق یافته‌های جدول ۵، اختلاف میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری و اختلاف میانگین پس‌آزمون و پیگیری در هر دو متغیر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی معنادار است. معنادار بودن اختلاف میانگین‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون حاکی از اثر مداخله و معنادار بودن اختلاف میانگین‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پیگیری حاکی از پایداری ۲ ماهه اثر مداخله در متغیرهای موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد انجام شد که نتایج نشان داد آموزش سرزندگی تحصیلی باعث افزایش معنادار موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شد.

یافته‌ها نشان داد سرزندگی تحصیلی باعث افزایش معنادار موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شد. این یافته حاکی از تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی بود که با یافته پژوهش‌های همبستگی حاکی از ارتباط سرزندگی تحصیلی با موفقیت تحصیلی همسو بودند (ویکتوریانو، ۲۰۱۶؛ مارتین، ۲۰۱۴؛ ساراه و همکاران، ۲۰۱۳؛ پاتوین و دالی، ۲۰۱۳؛ پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۴). در تبیین این یافته می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیلی (مثل نمرات ضعیف، سطوح استرس، کاهش انگیزه تحصیلی و غیره) اشاره دارد و سرزندگی یکی از مولفه‌های بهزیستی ذهنی است و وقتی فردی تکلیفی را به طور خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می‌کند که این احساس در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت باعث افزایش موفقیت تحصیلی می‌شود. تبیین دیگر بر مبنای نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) اینکه در دوران تحصیل چالش‌های تحصیلی زیادی وجود دارد که نیازمند توجه، تأمل و تفکر هستند و این چالش‌ها حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند و دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی برای حل این چالش‌ها از خود مقاومت بیشتری نشان می‌دهند، در حل آنها توجه و تأمل بیشتری دارند و احتمالاً موفق‌تر هستند که این عوامل باعث افزایش موفقیت تحصیلی آنها می‌شود. آخرین تبیین بر مبنای نظر میکائیلی، افروز و قلیزاده (۱۳۹۱) اینکه بی‌علاقگی، خستگی و فرسودگی تحصیلی (به عنوان نقطه مقابل سرزندگی تحصیلی) رابطه معکوسی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند. همچنین سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روانشناسی مثبت‌نگر منعکس می‌کند. بنابراین سرزندگی تحصیلی بر یادگیری موفق و ثمربخش تاثیر می‌گذارد و نخست باعث به ثمر رسیدن لیاقت‌ها، توانایی‌ها و پیشرفت علمی و سپس باعث افزایش موفقیت تحصیلی می‌شود.

یافته‌های دیگر نشان داد سرزندگی تحصیلی باعث افزایش معنادار خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شد. این یافته حاکی از تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی بود که با یافته پژوهش‌های همبستگی حاکی از ارتباط سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی همسو بودند (ساریکام، ۲۰۱۵؛ رئیس و همکاران، ۲۰۱۴؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۴؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). در تبیین این یافته بر مبنای نظر بن و

اتون^۱ (۲۰۰۱) می‌توان گفت برخی از دانش‌آموزان در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی موفق و برخی دیگر ناموفق هستند. در این میان تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی نقش مهمی دارند. عموماً دلیل مواجهه و پاسخ‌دهی مناسب دانش‌آموزان به موانع و چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تاثیر مثبت می‌گذارد و ابتدا باعث افزایش باورهای تحصیلی مثبت مثل عزت نفس تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و غیره و سپس باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنها می‌شود. تبیین دیگر اینکه دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی بالا جهت رسیدن به موفقیت از خود تلاش بیشتری نشان می‌دهند و باور دارند که با تلاش و پشتکار می‌توانند به سطح مطلوب عملکرد برسند، لذا در تحصیل تلاش، پشتکار و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و این عوامل نخست باعث شکل‌گیری باورهای مثبت تحصیلی در دانش‌آموزان مثل خودتنظیمی، خودگردانی و خودارزشمندی تحصیلی و در نهایت باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان می‌شود. آخرین تبیین بر مبنای نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) اینکه یکی از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی، مفهوم خودگردانی تحصیلی است. دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی توانایی هدایت یادگیری خود را دارند، لذا آموزش مهارت‌های کنترل و سازمان‌دهی یادگیری تحت اصطلاح خودگردانی تحصیلی اهمیت زیادی دارد. در نتیجه سرزندگی تحصیلی با آموزش خودگردانی تحصیلی بر یادگیری، تصمیم‌گیری، مدیریت زمان و مکان مطالعه و حل مسأله‌های تحصیلی تاثیر می‌گذارد، لذا آموزش و پرورش باید در جهت تربیت دانش‌آموزانی اقدام کند که مهارت‌های طراحی، سازمان‌دهی و نظارت بر یادگیری خود را داشته باشند. در نتیجه سرزندگی تحصیلی نخست باعث ارزیابی مثبت دانش‌آموزان از توانایی‌های تحصیلی و در نهایت باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان می‌شود.

نخستین محدودیت این پژوهش عدم فرصت کافی برای پیگیری‌های طولانی مدت (۴ ماهه، ۶ ماهه و حتی بیشتر) جهت بررسی تداوم تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بود. محدودیت دیگر عدم وجود روش‌های آموزشی دیگر مانند آموزش خودتنظیمی، آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری و غیره برای مقایسه اثربخشی سرزندگی تحصیلی با آنها بود. آخرین محدودیت منحصر شدن نمونه آن به دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه بود. لذا پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دانش‌آموزان پسر و یا دانش‌آموزان سایر پایه‌ها و مقاطع تحصیلی صورت گیرد تا در تعمیم نتایج و تاثیر این روش بتوان با اطمینان بیشتری بحث کرد. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران اثربخشی سرزندگی تحصیلی را با روش‌های دیگر مانند آموزش خودتنظیمی، آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری و غیره مقایسه کنند. استفاده از پیگیری‌های طولانی مدت می‌تواند پیشنهاد پژوهشی مناسبی باشد تا بتوان درباره تداوم تاثیر سرزندگی تحصیلی با اطمینان بیشتری بحث کرد. همچنین روانشناسان و مشاوران مدارس می‌توانند از این روش

برای بهبود ویژگی‌های تحصیلی مثبت (به خصوص موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان دختر استفاده کنند.

References

منابع

- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۱)، ۳۸-۲۲.
- حاتم‌زاده‌عربی، الهام؛ ایزدی، صمد و هاشمی، سهیلا (۱۳۹۴). مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه و تک زبانه دوره ابتدایی. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۲(۱)، ۷۵-۶۳.
- حسینی طباطبایی، فوزیه و قدیمی‌مقدم، ملک‌محمد (۱۳۸۶). بررسی علل پیشرفت تحصیلی دختران در مقایسه با پسران در استان‌های خراسان رضوی، شمالی و جنوبی. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۱۵، ۱۴۷-۱۱۹.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.
- صالحی، رضوان (۱۳۹۲). *تدوین مدل نظری مشاوره تحصیلی بر اساس عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی*. رساله دکتری مشاوره تحصیلی شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- مرادی، مرتضی؛ دهقانی‌زاده، محمد حسین و سلیمانی خشاب، عباسعلی (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۲۴-۱.
- میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلیزاده، لیلیا (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۱۰۳-۹۰.
- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy: in the corsini encyclopedia of psychology*. (4th Ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, p: 1534.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Chiu, Y. L., & Tsai, C. C. (2014). The roles of social factor and internet self-efficacy in nurses' web-based continuing learning. *Educational Today*, 34(3), 446-450.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.

- Dehghanizadeh, M. M., & Hossein Chari, M. (2012). Academic buoyancy and perception of family communication patterns: the mediating role of self-efficacy. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 4(2), 21-47 [In Persian].
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Duijn, M., Rosenstiel, I. V., Schats, W., Smallegenbroek, C. & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: a lifestyle programmer for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3, 97-10.
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 97-105.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale. *Journal of Clearing House*, 72(4), 224-30.
- Hatamzadeh Arabi, E., Izadi, S., & Hashemi, S. (2015). The comparison of the bilingual and the monolingual students' academic performance and academic self-efficacy in the elementary schools. *Research in Curriculum Planning*, 2(17), 63-75 [In Persian].
- Hosseini Tabatabaee, F., & Ghadimi Moghaddam, M. M. An investigation on causes of academic achievement in girls versus boys in Khorasan's provinces (Northren, Southren and Razavi). *Research in Curriculum Planning*, 1(15), 119-147 [In Persian].
- Karahoca, D., Karahoca, A., Karaoglu, A., Gulluoglu, B., & Arifoglu, E. (2010). Evaluation of web based learning on student achievement and achievement motivation in primary school computer courses. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 2, 5813-5819.
- Lester, J., Leonard, J. B., & Mathias, D. (2013). Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement. *Community College Review*, 41(3), 202-222.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Regarding and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19 (2), 119-137.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: towards a further understanding of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Mikaeeli, N., Afrooz, G. A., & Gholizadeh, L. (2013). The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of School Psychology*, 1(4), 90-103 [In Persian].
- Moradi, M., Dehghanizadeh, M. M., & Soleimani Khoshab, A. (2015). Perceived social support and academic buoyancy: the mediating role of academic self-

- efficacy beliefs. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 7(1), 1-24. [In Persian]
- Ozer, E. A., & Akgun, O. E. (2015). The effects of irrational beliefs on academic motivation and academic self-efficacy of candidate teachers of computer and instructional technologies education department. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 1287-1292.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). An empirical analysis of students' learning and achievements: a motivational approach. *Educational Journal*, 3(4), 203-216.
- Pourabdol, S., Sobhi-Gharamaleki, N., & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 22-38. [In Persian]
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 3, 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.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *Journal of Advance Academic*, 20(1), 18-41.
- Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Monfared Naeimian, P. (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(1), 64-70.
- Salehi, R. (2013). *Developing a theoretical model of academic counseling based on the effective factors on academic success*. Ph.D. Thesis of Academic-Vocational Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University [In Persian].
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa, K. M. (2013). Well-being, academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Saricam, H. (2015). Mediating role of self -efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *International Journal of Educational Research*, 6(1), 1-12.
- 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, 407-417.
- Victoriano, J. (2016). *An investigation of the generalizability of buoyancy from academics to athletics*. MA Thesis, Agricultural and Mechanical College: Louisiana State University, p: 18.
- Yangin Ersanl, C. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: a study of 8th graders. *Journal of Social and behavioral Science*, 199, 472-478.

