

باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی؛

نقش در آمیزی با کار مدرسه و جنس

مرتضی مرادی*: دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

منال جمال‌آبادی: دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

صدیقه شهاب‌زاده: کارشناس ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد-واحد علوم تحقیقات فارس، شیراز، ایران.

ام‌البنین شیبانی: کارشناس ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور یزد، یزد، ایران.
سمیه مرادی: کارشناس ارشد علوم تربیتی، گروه مدیریت آموزش شی، دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

مونا حوری: کارشناس ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد-واحد علوم تحقیقات یزد، یزد، ایران.

چکیده: هدف پژوهش حاضر، شناخت رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی از طریق نقش میانجی در آمیزی با کار مدرسه و تفاوت‌های بین دو جنس در این متغیرها بود. از طریق نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای، ۳۸۴ دانش‌آموز دبیرستانی مدارس دولتی شهر پلدختر (۱۹۸ پسر، ۱۸۶ دختر) انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان مقیاس‌های باورهای خودکارآمدی تحصیلی، در آمیزی با کار مدرسه و پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی را تکمیل کردند. ابزارها از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار بودند. تحلیل داده‌ها نشان داد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه‌ی معنادار دارد ($R^2=0/19$ ، $\beta = 0/44$ ، $P<0/001$) و از طریق در آمیزی با کار مدرسه نیز قادر به پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی می‌باشد ($P<0/001$ ، $\beta = 0/43$) و جنس نمی‌تواند رابطه‌ی این متغیرها را تعدیل کند ($Z_T=0/63$ ؛ N.S). همچنین، نتایج نشان داد که میزان باورهای خودکارآمدی تحصیلی دختران به طور معناداری بالاتر از پسران است. بر این اساس می‌توان گفت باورهای خودکارآمدی تحصیلی با ارتقای ضریب در آمیزی با کار مدرسه، به افزایش سرزندگی دانش‌آموزان کمک می‌کند. نتایج در قالب نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا، الگوی شناختی-لازاروس و ویژگی‌های خاص بافت اجتماعی اثرگذار بردانش‌آموزان دبیرستانی در ایران مورد بحث قرار گرفتند. **واژگان کلیدی:** باورهای خودکارآمدی تحصیلی، در آمیزی با کار مدرسه، سرزندگی تحصیلی، جنس.

***نویسنده‌ی مسئول:** دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
Email: m-moradi@phdstu.scu.ac.ir

مقدمه

امروزه بخش قابل توجهی از چالش‌های دوره‌ی نوجوانی را چالش‌های تحصیلی تشکیل می‌دهد. چالش‌هایی از قبیل نمرات پایین، دروس سخت و پیچیده، معلمان ضعیف و انعطاف‌ناپذیر، استرس‌های مدرسه، محیط سرد و غیرهمدلانه‌ی کلاس از جمله‌ی این موارد است. وجود این چالش‌ها همراه با تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی که در این دوره اتفاق می‌افتد (اسپیر، ۲۰۰۰)، وضعیتی دشوار را برای دانش‌آموزان نوجوان به وجود می‌آورد که حتی ممکن است به شکست یا انصراف آنان از تحصیل منجر شود. از این رو درک این شرایط و سازگاری با چالش‌های یادشده باید مورد توجه جدی پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار بگیرد. بدین‌سان، سازگاری در محیط‌های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی یاد می‌شود، از بنیادی‌ترین سازه‌های مورد توجه محققان این حوزه می‌باشد. این محققان سازگاری تحصیلی را به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد، تعریف می‌کنند (پیتوس، ۲۰۰۶).

در دیدگاه‌های مختلف مجموعه توانایی‌ها و استعداد‌های درونی که در نحوه‌ی این سازگاری دخالت دارند، مورد توجه قرار گرفته است. از جمله این توانایی‌ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارها در حیطه‌ی تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی منعکس‌کننده‌ی مفهوم تاب‌آوری در زمینه‌ی تحصیلی و حوزه‌ی کلی روان‌شناسی مثبت‌گرا است. مارتین و مارش (۲۰۰۸) سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین و همکاران، ۲۰۱۱؛ ساره، پال و لیزا، ۲۰۱۳). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای

درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه اکثر نوجوانان در محیط‌های آموزشی-تحصیلی هستند، لازم است، هم نسبت به چالش‌ها و ناملایمات تحصیلی و هم نسبت به راه‌های برخورد با این ناملایمات معرفت حاصل شود. حال که چالش‌ها حقیقت‌گریز ناپذیر و پایداری محیط‌های تحصیلی هستند، پس مجهزسازی فراگیران و توانمندسازی آنان در برخورد با این چالش‌ها باید ر سالت همیشگی آنان باشد. از این رو شناسایی پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با این چالش‌ها که نتیجه‌اش سرزندگی است، ضروری می‌باشد. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روانی، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت، و عوامل مربوط به خانواده و همسالان مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر تنها به عوامل روان‌شناختی موثر بر سرزندگی تحصیلی توجه شده است.

از جمله عوامل روان‌شناختی موثر بر سرزندگی تحصیلی، باورهای خودکارآمدی است که توسط آلبرت بندورا در قالب نظریه‌ی شناختی-اجتماعی مطرح گردید (باسول، ۲۰۱۰). در دیدگاه شناختی-اجتماعی، انسان‌ها تنها از محیط متأثر نمی‌شوند بلکه بر اساس فرایندهای شناختی خود می‌توانند بر محیط نیز اثر بگذارند. بنابراین، خود انسان‌ها دارای عاملیت هستند. به نظر بندورا (۲۰۰۱) مهم‌ترین ساز و کار عاملیت شخصی افراد، باورهای خودکارآمدی است. خودکارآمدی به باورهای شخصی درباره‌ی ظرفیت‌های خود برای یادگرفتن یا انجام فعالیت‌ها در سطوح معین اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). در نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) فرض می‌شود که باورهای خودکارآمدی، در تعیین فعالیت‌هایی که افراد دنبال می‌کنند، میزان تلاشی که آن‌ها برای پیگیری فعالیت‌ها به کار می‌گیرند و سطوح متمایز مقاومت افراد در مواجهه با موانع احتمالی، مهم می‌باشد (گری، ۲۰۰۶). از نظر بندورا (۲۰۰۱) باورهای خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است و آن را مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده‌ی فعالیت‌هایی می‌داند که انتخاب می‌کنیم.

شواهد تجربی نیز نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، تلاش و مقاومت فراگیران را برای مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد (بایرس- وینستون و فواد، ۲۰۰۸؛ لنت و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین نتایج مطالعات لوزو و مک‌وارتر (۲۰۰۱) بر نقش مهم باورهای خودکارآمدی در غلبه بر چالش‌های تحصیلی تأکید می‌کنند. آکین (۲۰۰۸) نیز نشان داد که باورهای خودکارآمدی بر استرس ادراک شده‌ی محیط تحصیلی اثر مستقیم منفی دارد. در مجموع پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با انتخاب رشته‌ی تحصیلی دانش‌آموزان (بریتنر و پجریس، ۲۰۰۶)، نمرات بالای آنان در دبیرستان (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۸)، پی‌شرفت تحصیلی مستمر فراگیران (بندورا، ۱۹۹۷؛ بریتنر و پجریس، ۲۰۰۶؛ میبرا و داستین، ۲۰۱۳؛ ونتیگم، و همکاران، ۲۰۱۴)، کاهش احتمال مردودی دانش‌آموزان (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۸)، سطوح پایین اضطراب آنان (اسکالویک و رانکین، ۱۹۹۶؛ زیدنر و اسچلیر، ۱۹۹۹)، عملکرد مناسب در دانشگاه (رابینز و همکاران، ۲۰۰۴؛ گری، ۲۰۰۶)، نوع آرمان‌های تحصیلی (بندورا و همکاران، ۲۰۰۱)، خودتنظیمی تحصیلی (زیمرن و شانک، ۲۰۰۴؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۱۱؛ ووگال و همکاران، ۲۰۱۴)، انگیزش درونی (بندورا، ۱۹۹۷؛ اسکالویک، ۱۹۹۷)، سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱؛ دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳) و بهزیستی روانی (تمنایی‌فر و مقیدفرد، ۲۰۱۴) رابطه‌ی معنادار دارد.

از دیگر پیشایندهای روان‌شناختی مؤثر بر سرزندگی تحصیلی، می‌توان از متغیر درآمیزی با کار مدرسه نام برد. درآمیزی با کار مدرسه به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن (در انجام تمامی امور مدرسه و نه فقط امر تحصیل) که با انرژی‌گذاری، استمرار مشارکت، و دریافت نتیجه همراه است، تعریف می‌شود (سالمیلا-آرو و همکاران، ۲۰۱۲). فراگیران مشارکت‌کننده در برنامه‌های مدرسه، در جریان تحصیل با تکالیف رشدی برخورد فعالانه دارند، سطوح بالایی از انرژی و تاب‌آوری را در مطالعه و سایر وظایف تحصیلی نشان می‌دهند و در رویارویی با چالش‌های تحصیل بردبار هستند

خودکارآمدی موجب می‌شود تا پس از تجربه‌ی سرخوردگی یا ناکامی هنوز هم به فعالیت خود ادامه بدهیم. در واقع بندورا (۱۹۹۱) از بین‌کلیه‌ی عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌ها و کارکردهای انسانی، هیچ‌کدام را مؤثرتر از خودکارآمدی نمی‌داند. خودکارآمدی دارای ویژگی مختص به فرهنگ است (بندورا و همکاران، ۱۹۹۹؛ زیمرن، ۲۰۰۰)؛ یعنی درجه‌ی بالایی از خودکارآمدی در حوزه‌ای خاص منجر به خودکارآمدی بالا در حوزه‌ی دیگر نمی‌شود. بنابراین، خودکارآمدی در حوزه‌های مختلفی مانند تحصیلی، شغلی یا روابط خانوادگی می‌تواند وجود داشته باشد و بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد (بندورا، ۱۹۹۷). مثلاً در حوزه‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان اطمینان به خود را به شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند و آن‌هایی که به مهارت‌هایشان اطمینان بیشتری دارند، بیشتر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند (مک‌کوچ، ۲۰۰۲). بندورا (۱۹۹۳) معتقد است که باورهای خودکارآمدی بیش از توانایی، دانش و موفقیت قبلی در دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی نقش دارند. برای مثال، نتایج برخی از مطالعات تأکید کرده‌اند که در زمینه‌ی تحصیلی، بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌شود (کان و ناتا، ۲۰۰۱).

باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، در یک سطح مشخص، می‌باشد (شانک، ۱۹۹۱؛ بانگ و اسکالویک، ۲۰۰۳). باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق فرایندهای چهارگانه‌ی شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب تحصیلی و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان با خودباوری بالا، در فرایند و بازدهی تحصیلی، پرا انرژی نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی همراه است (ماستن، ۲۰۰۱).

آنکه باورهای خود کارآمدی دختران در عادات بیانی، خواندن و نوشتن از پسران پیشی گرفته است. در مورد خود کارآمدی تحصیلی نیز برخی پژوهش‌ها به عدم تفاوت دو جنس دست یافتند (افروز و معتمدی، ۱۳۸۴؛ شیخ‌الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰) و برخی این تفاوت‌ها را تأیید کردند (ذبیح‌الهی، و همکاران، ۱۳۹۱؛ ریچاردسون، ۲۰۰۷؛ مومانی و همکاران، ۲۰۱۰). این تفاوت‌ها به تأثیر تفاوت‌های درون‌فردی و محیط (لینن‌برینک و پنتریچ، ۲۰۰۳ نقل از حجازی و ذبیح‌حصاری، ۱۳۸۶)، اثر متفاوت منابع خود کارآمدی بر باورهای خود کارآمدی افراد (بندورا، ۱۹۹۷) و نیز تأثیرات قالبی در مورد نقش جنسیتی در فرهنگ‌های مختلف (مومانی و همکاران، ۲۰۱۰) نسبت داده شده است. همچنین تنها پژوهش انجام شده در زمینه‌ی درآمیزی با کار مدرسه بر پایه‌ی جنس، نشان داد پسران نسبت به دختران سطح پایین‌تری از مشارکت در امور مدرسه را از خود نشان می‌دهند (سالمیلا-آرو و همکاران، ۲۰۱۲).

مطالب بیان شده به روشنی بر نقش باورهای خود کارآمدی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه در مطالعه‌ی سرزندگی تحصیلی تأکید می‌ورزند. حتی برخی پژوهش‌ها بر امکان تدوین مدلی علی از متغیرهای یادشده صحنه می‌گذارند. مثلاً شواهد پژوهشی نشان می‌دهد باورهای خود کارآمدی از طریق برانگیختن فعالانه‌ی فرد به تلاش و کوشش (درآمیزی فعال با وظایف تحصیلی)، مقاومت فراگیران را برای مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد (لنت و همکاران، ۲۰۰۱؛ بایرس-وینسون و همکاران، ۲۰۰۸). در واقع باورهای خود کارآمدی تضمین موفقیت به شرط درآمیزی فعالانه با تکالیف را به فرد می‌دهد. مک‌کوچ (۲۰۰۲) نیز معتقد است افراد با باورهای خود کارآمدی بالا، بیشتر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند. بر این اساس و با توجه به یافته‌های پژوهشی در خصوص نقش تعدیلی جنسیت در متغیرهای تحقیق، هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه‌ی باورهای خود کارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی و آزمون نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه و اثر تعدیلی نقش جنسیت به همراه شناخت تفاوت‌های دو جنس در هر سه متغیر است. به این

(سالمیلا-آرو و همکاران، ۲۰۱۲). چنین دانش‌آموزان/ دانش‌جویانی خود را وقف تحصیل می‌کنند، زندگی تحصیلی با معنایی دارند، به تحصیل مشتاق‌اند، الهام شهودی دارند، در امر یادگیری سربلندند و از تماس با تکالیف تحصیلی و پیشرفت در آن‌ها خشنودند (سالمیلا-آرو و همکاران، ۲۰۱۲) و در اهداف‌گزینی دارای جهت‌گیری تسلطی هستند (میگلی، ۲۰۰۲؛ گونیا، و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که درآمیزی با کار مدرسه با تنوعی از پیامدهای سازگارانه همراه است (سالمیلا-آرو و همکاران، ۲۰۱۲). مثلاً نوجوانان دانش‌آموز با سطوح پایین درآمیزی، علائم افسردگی بارزتر و فرسودگی تحصیلی بیشتری نشان می‌دهند (سالمیلا-آرو و همکاران، ۲۰۰۹). در مجموع فراگیران مشارکت‌جو با برقراری تماس مداوم با مدرسه و کسب آموزش‌های لازم، دانش و مهارت‌های ضروری را برای موفقیت تحصیلی به دست می‌آورند و با همین سرمایه در جهت ایجاد محیط رضایت‌بخش تحصیلی تلاش می‌کنند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۲). در این میان، برخی پژوهش‌ها شدت باورهای افراد در امر تحصیل و مشارکت فعال در مقابله با چالش‌های تحصیلی را وابسته به جنس می‌دانند (مومانی و همکاران، ۲۰۱۰؛ ریچاردسون، ۲۰۰۷).

تفاوت انسان‌ها بر پایه‌ی جنس، پدیده‌ی مهمی است که تمامی ابعاد زندگی روزمره‌ی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بوسی و بندورا، ۱۹۹۹). با توجه به بدیع بودن متغیر سرزندگی، در این مورد پژوهش‌اندکی انجام شده است. با این حال، در پژوهش مرادی و چراغی (۱۳۹۳)، عدم تفاوت دو جنس در متغیر سرزندگی تحصیلی گزارش شد، در حالی که دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) این تفاوت‌ها را تأیید کرد.

نتایج پژوهش‌های انجام شده در مورد تفاوت‌های بین دو جنس در باورهای خود کارآمدی تحصیلی نیز ناهم‌آهنگ است. اردلان و حسین‌چاری (۱۳۸۹) با مرور برخی پژوهش‌ها در زمینه‌ی تفاوت‌های جنسی در باورهای خود کارآمدی، گزارش کردند در این پژوهش‌ها، خود کارآمدی پسران در برخی رشته‌های ورزشی، ظواهر فیزیکی، دروس ریاضی و رایانه، و تعامل اجتماعی با همسالان بیشتر از دختران بوده است؛ حال

۵- آیا میزان باورهای خودکارآمدی تحصیلی، درآمیزی با کار مدرسه و سرزندگی تحصیلی در دختران و پسران متفاوت است؟

مواد و روش‌ها

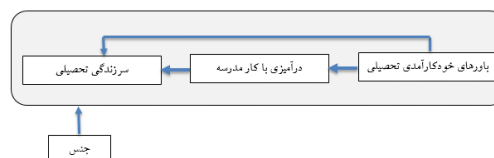
روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس دولتی متوسطه‌ی دوم شهر پلدختر در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ است. حجم نمونه‌ی لازم با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) تعداد ۳۴۱ نفر لحاظ شد. لیکن برای کفایت بهتر نمونه و احتراز از افت احتمالی، نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای و به کمک سه واحد نمونه‌برداری مدرسه، رشته و کلاس درس انتخاب شد. در نهایت، پس از حذف ۱۶ فرم مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۸۴ نفر شامل ۱۹۸ پسر (میانگین سنی ۱۶/۱۷، و انحراف استاندارد ۰/۸۹) و ۱۸۶ دختر (میانگین سنی ۱۶/۹۰، و انحراف استاندارد ۰/۸۶) به دست آمد. سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته‌ی تحصیلی در جدول ۱ آمده است.

جدول شماره ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته‌ی تحصیلی

رشته‌ی تحصیلی	دختران		پسران		کل	
	فرآوانی	درصد	فرآوانی	درصد	فرآوانی	درصد
ریاضی-فیزیک	۵۵	۱۴/۳۳	۶۲	۱۶/۱۵	۱۱۷	۳۰/۴۶
علوم تجربی	۶۵	۱۶/۹۲	۵۶	۱۴/۵۸	۱۲۱	۳۱/۵۱
علوم انسانی	۶۶	۱۷/۱۸	۸۰	۲۰/۸۴	۱۴۶	۳۸/۰۲
کل	۱۸۶	۴۸/۴۳	۱۹۸	۵۱/۵۷	۳۸۴	۱۰۰/۰

ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. در پژوهش حاضر برای احراز پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه استفاده شد که ضریب ۰/۸۷ به دست آمد. برای بررسی روایی نیز از روش تحلیل عامل با مولفه‌های اصلی استفاده شد. نتایج نشان داد یک عامل دارای ارزش ویژه‌ی بالاتر از یک قابل استخراج است. همچنین ضریب کیسیر-میر-الکین برای این تحلیل برابر با ۰/۸۶ و مقدار آزمون

ترتیب با توجه به مطالب ذکر شده، و اینکه تا کنون پژوهش مجزایی ارتباط متغیرهای پژوهش حاضر را مورد کنکاش قرار نداده است، مدلی علی از متغیرهای پژوهش تدوین شد (نمودار ۱).



نمودار شماره ۱. مدل علی مفهومی پژوهش

پژوهش حاضر از طریق سؤال‌های زیر هدایت می‌شود:

- ۱- آیا بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی رابطه وجود دارد؟
- ۲- آیا بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا درآمیزی با کار مدرسه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه ایفا می‌کند؟
- ۴- آیا متغیر جنس می‌تواند رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش را تعدیل کند؟

در این پژوهش از ابزارهای زیر بهره گرفته شد: پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری ۱۳۹۱). این پرسشنامه بر اساس نسخه‌ی انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ آیتم است، ایجاد شد. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و بازآزمایی، ۰/۶۷). نسخه‌ی پارسی این مقیاس در مطالعه‌ی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۷) توسعه داده شد. در این مطالعه،

می شود (شکری و همکاران، ۱۳۹۰). ضریب پایایی در پژوهش زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵) برای ابعاد چهارگانه، بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۰ به دست آمد. شکری و همکاران (۱۳۹۰)، در مطالعه‌ی روان‌سنجی پرسشنامه‌ی مذکور، ضریب پایایی عامل کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی را ۰/۹۴ گزارش کردند. همچنین در مطالعه‌ی یاد شده همبستگی منفی و معنادار بین نمره‌ی کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و نمره‌ی استرس تحصیلی، روایی همگرایی ابزار را تایید کرد ($P < 0/01$ ، $r = -0/49$).

در پژوهش حاضر برای احراز پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه استفاده شد که ضریب ۰/۹۸ به دست آمد. برای بررسی روایی نیز از روش تحلیل عامل با مولفه‌های اصلی استفاده شد. نتایج نشان داد چهار عامل دارای ارزش ویژه‌ی بالاتر از یک قابل استخراج است؛ ولیکن بر اساس پیشینه‌ی پژوهشی ابزار، در پژوهش کنونی نیز نمره‌ی کل، معیار تحلیل قرار گرفت. ضریب کیسیر-میر-الکین برای این تحلیل برابر با ۰/۹۷ و مقدار آزمون کروییت بارتلت معادل با ۷۷۸۱/۷۴۴ شد که در سطح $P < 0/0001$ معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها نیز بین ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ بود. همچنین از روش همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل نیز برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده شد که دامنه‌ی ضرایب آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۷ قرار داشت و در سطح $P < 0/01$ معنادار بود. مجموع این نتایج حکایت از روایی و پایایی مطلوب ابزار دارد.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون، تحلیل رگرسیون، آزمون Z فیشر و تحلیل واریانس چند متغیری با نرم‌افزار SPSS و برای بررسی مدل مفهومی پژوهش از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای باورهای خودکارآمدی تحصیلی، درآمیزی با کار مدرسه و سرزندگی تحصیلی در کل نمونه و به تفکیک جنس نشان داده شده است.

کروییت بارتلت معادل با ۱۰۱۷/۰۲۳ شد که در سطح $P < 0/0001$ معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها نیز بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ بود. همچنین از روش همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل نیز برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده شد که دامنه‌ی ضرایب آن بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۸ قرار داشت و در سطح $P < 0/01$ معنادار بود. مجموع این نتایج حکایت از روایی و پایایی مطلوب ابزار دارد. مقیاس درآمیزی با کار مدرسه (سالمیلا-آرو و آپادیایا ۲۰۱۲). این مقیاس در ۹ ماده و بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای، از هرگز (۰) تا هر روز (۶) ساخته شده است. سالمیلا-آرو و آپادیایا (۲۰۱۲) روایی و پایایی مقیاس را جهت کاربرد در میان نوجوانان مطلوب ارزیابی کردند. در مطالعه‌ی مرادی و همکاران (۱۳۹۵) پایایی مقیاس را ۰/۷۵ گزارش کردند و روایی آن را نیز با استفاده از شاخص‌های برازش، مطلوب ارزیابی کردند.

در پژوهش حاضر برای احراز پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه استفاده شد که ضریب ۰/۸۵ به دست آمد. برای بررسی روایی نیز از روش تحلیل عامل با مولفه‌های اصلی استفاده شد. نتایج نشان داد سه عامل دارای ارزش ویژه‌ی بالاتر از یک قابل استخراج است. همچنین ضریب کیسیر-میر-الکین برای این تحلیل برابر با ۰/۸۸ و مقدار آزمون کروییت بارتلت معادل با ۱۰۱۷/۰۲۳ شد که در سطح $P < 0/0001$ معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها نیز بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۹ بود. همچنین از روش همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل نیز برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده شد که دامنه‌ی ضرایب آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۱ قرار داشت و در سطح $P < 0/01$ معنادار بود. مجموع این نتایج حکایت از روایی و پایایی مطلوب ابزار دارد. پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی (زازاکووا، لینچ و اسپنشد ۲۰۰۵). زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه‌ی جدید پرسشنامه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی را توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به محیط تحصیلی (دانشگاه/مدرسه) بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (۱) تا «کاملاً مطمئن» (۱۰) در چهار بعد اندازه‌گیری

جدول شماره ۲. میانگین و خطای انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک جنس

کل		پسر		دختر		نمونه
SD	M	SD	M	SD	M	متغیرها
۲۴/۳۴	۱۹۲/۳۳	۲۲/۶۲	۱۸۶/۶۰	۲۶/۱۰	۲۰۵/۶۵	باورهای خودکارآمدی تحصیلی
۲۱/۱۰	۱۸۱/۲۶	۵۹/۸۴	۱۶۸/۶۶	۲۴/۱۱	۱۹۶/۵۴	درآمیزی با کار مدرسه
۸/۶۵	۳۳/۲۳	۸/۳۹	۳۳/۲۶	۹/۱۴	۳۲/۱۰	سرزندگی تحصیلی

(PA) مقذور می‌باشد. بر این اساس، تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS (ویراست ۲۱) انجام و جهت تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا ضرائب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو استخراج شد که حاکی از معنادار بودن تمامی روابط مستقیم الگوی پژوهش است.

در ادامه، برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور کای (X^2)، نسبت خی دو به درجه آزادی (X^2/df)، نیکویی برازش (Goodness of fit index)، نیکویی برازش انطباقی (Adjusted Goodness of fit index)، برازندگی افزایشی (Improvmental fit index)، برازندگی مقایسه‌ای (Comparative fit index) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (Root mean square error of approximation) استفاده شد. این شاخص‌ها درباره‌ی اینکه مدل برازش یافته تا چه حد به برازندگی کامل نزدیک است، اطلاعات مناسبی را فراهم می‌آورند (هومن ۱۳۸۸). پژوهشگران شاخص χ^2/df کمتر از ۳ (کلاین ۲۰۱۰)، شاخص CFI، AGFI، GFI، و NFI بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۹۰ (براون ۲۰۰۱)، و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۸ (هو و بنتلر ۱۹۹۹) را از نشانه‌های برازش مناسب و از شاخص‌های مطلوب برای ارزیابی مدل می‌دانند. نتایج نشان داد شاخص‌های برازش X^2/df ، GFI، CFI، AGFI، NFI و RMSEA به ترتیب برابر با ضرائب ۵۶/۱۲، ۲۴، ۲/۷۲، ۰/۹۸، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۰۴ هستند. بر این اساس، مدل علی پیشنهادی این پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است.

برای تعیین معنی‌داری نقش واسطه‌ای از روش بوت‌استرپ در دستگاه ماکرو پرپرچرز و هیز (۲۰۰۸) استفاده شد. فاصله‌های اطمینان حاکی از قرار نگرفتن

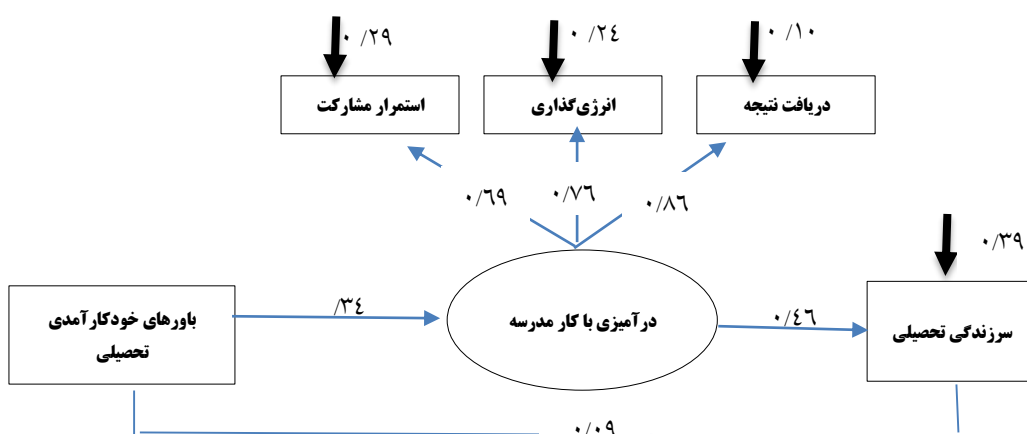
برای تعیین رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. ضریب همبستگی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی برای نمونه‌ی مردان برابر با ۰/۴۳، نمونه‌ی زنان ۰/۴۸ و در کل نمونه ۰/۴۴ محاسبه شد. تمامی این ضرایب در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنادار بود. با استفاده از تحلیل رگرسیون امکان پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس باورهای خودکارآمدی تحصیلی در کل نمونه مورد بررسی قرار گرفت که مثبت و معنادار بود ($R^2=0/19$ ، $\beta = 0/44$ ، $P < 0/0001$). بر این اساس، رابطه مثبت باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی مورد تایید قرار گرفت و پاسخ سؤال اول پژوهش مشخص شد.

همچنین ضریب همبستگی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه برای نمونه‌ی مردان برابر با ۰/۳۶، نمونه‌ی زنان ۰/۳۸ و در کل نمونه ۰/۳۴ محاسبه شد که در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنادار بود. با استفاده از تحلیل رگرسیون، امکان پیش‌بینی درآمیزی با کار مدرسه بر اساس باورهای خودکارآمدی تحصیلی در کل نمونه مورد کنکاش قرار گرفت که مثبت و معنادار بود ($R^2=0/17$ ، $\beta = 0/34$ ، $P < 0/0001$). بر این اساس، رابطه‌ی مثبت باورهای خودکارآمدی تحصیلی با درآمیزی با کار مدرسه مورد تایید قرار گرفت و پاسخ سؤال دوم پژوهش نیز مشخص شد.

برای پاسخ‌گویی به سؤال سوم پژوهش، مبنی بر واریس نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه در ارتباط باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با استفاده از روش تحلیل مسیر (PA)، ابتدا مفروضه‌های به کارگیری این روش مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد رعایت مفروضه‌ها مورد تایید است و لذا مجوز ارزیابی الگوی علی پیشنهادی با روش تحلیل مسیر

برای درک روشن تر روابط بین متغیرهای مدل، مسیرهای مدل برازش یافته به همراه ضرایب استاندارد شده در نمودار ۲ نمایش داده شده است.

صفر در این فاصله‌ها و معنی‌داری مسیر غیر مستقیم مدل حاضر می‌باشد (مسیر غیر مستقیم باورهای خود کارآمدی تحصیلی به سرزندگی تحصیلی از طریق درآمیزی با کار مدرسه).



نمودار شماره ۲. مدل نهایی و برازش شده پژوهش

ندارد ($Z_{T=0/63}$, N.S). بنابراین پاسخ سؤال چهارم پژوهش نیز مشخص شد: متغیر جنس قادر به تعدیل رابطه‌ی بین متغیرهای مدل پژوهشی در نمونه‌ی مورد بررسی نیست.

در نهایت به منظور تعیین تفاوت دو جنس در متغیرهای مورد بررسی از تحلیل واریانس چندمتغیری یک‌راهه استفاده شد. آزمون اثر هتلینگ نشان داد در متغیر باورهای خود کارآمدی تحصیلی، بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد ($P=0/0001$ ، $F_{(3,384)}=1336/249$ ، اثر هتلینگ). نتایج آزمون‌های تک متغیری در جدول ۳ آمده است.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود باورهای خود کارآمدی تحصیلی از طریق درآمیزی با کار مدرسه قادر به پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی می‌باشد. به عبارت دیگر، متغیر درآمیزی با کار مدرسه توانسته است بین باورهای خود کارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نقش میانجی کامل ایفا نماید. در مجموع روابط به دست آمده در مدل نهایی، توانست ۳۱ درصد واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین نماید.

در ادامه‌ی بررسی و در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش مبنی بر نقش تعدیلی متغیر جنس در روابط متغیرهای پژوهش، آزمون Z فیشر نشان داد که شدت ضرایب همبستگی در نمونه‌ی زنان و مردان تفاوت معناداری

جدول شماره ۳. آزمون تحلیل واریانس به منظور مقایسه‌ی دو جنس در متغیرهای پژوهش

F	MS	DF	SS	متغیرهای وابسته	منبع تغییرات
۳/۷۱*	۲۰۲۹۶/۱۲	۱	۲۰۲۹۶/۱۲	باورهای خود کارآمدی تحصیلی	جنس
۲/۲۶	۱۹۸/۸۶	۱	۱۹۸/۸۶	درآمیزی با کار مدرسه	
۲/۳۳	۱۷۳/۹۵	۱	۱۷۳/۹۵	سرزندگی تحصیلی	
		۳۸۳	۱۴۴۲۴۸/۷۵	باورهای خود کارآمدی تحصیلی	خطا
		۳۸۳	۱۵۸۲۳/۶۳	درآمیزی با کار مدرسه	
		۳۸۳	۱۹۶۵۵/۵۹	سرزندگی تحصیلی	

۰/۰۱ بین دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد. بر اساس میانگین‌های ارائه شده در جدول ۲، می‌توان

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، در باورهای خود کارآمدی تحصیلی در سطح خطای کوچک‌تر از

عدم موفقیت، تمایل به انتخاب و آزمون راه‌های دیگر را داشته و برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر تلاش و اصرار می‌ورزند (مارش، ۱۹۹۰).

تبیین احتمالی دیگر آن است که باورهای خودکارآمدی از طریق فرایندهای چهارگانه‌ی شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از نظر شناختی، ادراک فرد خودکارآمدی از یک تکلیف یا شرایط دشوار به صورت چالشی است که باید بر آن مسلط شود، نه آسیبی که باید از آن دوری کند (بندورا، ۱۹۹۳). بنابراین، چون دانش‌آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا، کمتر چالش‌های تحصیلی را به صورت موانع نازدودنی ادراک می‌کند، بیشتر برای برداشتن موانع و عبور از چالش‌های زندگی تحصیلی برانگیخته می‌شود. از منظر عاطفی نیز افراد با خودکارآمدی بالا، تنیدگی، افسردگی و اضطراب کمتری در موقعیت‌های آسیب‌زا و چالش‌برانگیز احساس می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷). از نظر انگیزشی، فرد واجد خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، در عبور از چالش‌ها و حل مشکلات، تلاش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهد که این تلاش احتمال شکست را کم و احتمال موفقیت را که به سرزندگی می‌انجامد، بیشتر می‌کند. از لحاظ فرایند انتخابی نیز، دانش‌آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، تلاش می‌کند موقعیت‌هایی را برای عملکرد انتخاب کند که احتمال موفقیت بیشتری برای او داشته باشد که این انتخاب‌ها به افزایش سرزندگی تحصیلی می‌انجامد.

همچنین بر اساس الگوی شناختی لازاروس (۱۹۹۹)، باورهای فردی مانند باورهای خودکارآمدی در ارزیابی مطالبات محیطی نقش قابل ملاحظه‌ای دارند. لازاروس اشاره می‌کند که افراد مطالبات بیرونی را به صورت «تهدید» یا «چالش» ارزیابی می‌کنند. مثلاً چمرس، هو و گارسیا (۲۰۰۱) و پنتریچ و دگروت (۱۹۹۰) نشان دادند که افراد با باورهای خودکارآمدی بالا، مطالبات را بیشتر به صورت چالشی ارزیابی می‌کنند. وقتی که یک تکلیف به صورت چالش‌انگیز ارزیابی می‌شود، فرد به احتمال زیاد از یک راهبرد مقابله‌ای کارآمد استفاده می‌کند و در مواجهه با موانع احتمالی، برای انجام تکلیف، مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای

دریافت که باورهای خودکارآمدی تحصیلی دختران به طور معناداری بیش از پسران است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی و آزمون نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه و سنجش اثر تعدیلی نقش جنسیت به همراه شناخت تفاوت‌های دو جنس در هر سه متغیر به انجام رسید. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و ۳۱ درصد واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین نتایج نشان داد متغیر درآمیزی با کار مدرسه قادر است ارتباط باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی را واسطه نماید. در ادامه، کل یافته‌های به دست آمده به تفکیک مورد بحث قرار می‌گیرد. یافته‌های مذکور در قالب نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا، الگوی شناختی لازاروس و ویژگی‌های خاص بافت اجتماعی اثرگذار بر دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی به بحث گذارده می‌شود.

یافته‌ی نخست نشان داد باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج پیشین (بندورا، ۱۹۹۳؛ ماستن، ۲۰۰۱؛ کان و ناتا، ۲۰۰۱؛ بانگ و اسکالویک، ۲۰۰۳؛ زازاکووا و همکاران، ۲۰۰۵؛ گری، ۲۰۰۶؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ کارول و همکاران، ۲۰۰۹؛ مکر و همکاران، ۲۰۱۱؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) همسو است. برای توجیه این یافته می‌توان دو تبیین ارائه کرد:

نخست آنکه احساس خوداطمینانی و باور به خودکارآمدی خویش، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب تحصیلی و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان با خودباوری بالا در فرایند و بازدهی تحصیلی، پرنرژی‌نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی همراه است (ماستن، ۲۰۰۱). از طرف دیگر، دانش‌آموزان با باورهای خودکارآمدی بالا، در صورت

اعمالی که به موفقیت و شرایط سرزندگی در حوزه‌ی تحصیلی می‌انجامد، را می‌دهد.

درآمیزی با کار مدرسه و درآمیزی تحصیلی به عنوان منادبان مهم یادگیری (زینگر، ۲۰۰۸)، برای موفقیت تحصیلی ضروری است (فین و راک، ۱۹۹۷؛ وانگ و هولکومب، ۲۰۱۰). اسکینر و همکاران (۲۰۰۹) بیان می‌دارند درآمیزی نه تنها انگیزش تحصیلی را حفظ می‌کند، بلکه فعالیت‌ها/ پیامدهای تحصیلی را نیز به صورت مستقیم پیش‌بینی می‌کند. این محققان (۲۰۰۹) همچنین معتقدند بین درآمیزی تحصیلی و موفقیت‌های تحصیلی رابطه‌ی دوسویه است؛ یعنی درآمیزی فعال دانش‌آموزان با تکالیف یادگیری، موجب موفقیت آنان در مدرسه می‌شود و شیرینی همین موفقیت‌ها و تقویت‌های حاصل از این پیامدهای مثبت، موجب درآمیزی مجدد آنان با مسائل مدرسه می‌شود. لذا می‌توان گفت فراگیری که در فرایند تحصیل با تکالیف رشدی تحصیلی فعالانه درمی‌آمیزند و سطوح بالایی از انرژی و توجه مستمر را در انجام وظایف تحصیلی نشان می‌دهند و در رویارویی با چالش‌های تحصیل بردبار هستند، به نتایج مطلوب تحصیلی دست می‌یابند (سالمیلا- آرو و همکاران، ۲۰۱۲). این گونه دانش‌آموزان/ دانشجویان خود را وقف تحصیل می‌کنند، زندگی تحصیلی بامعنایی دارند، به تحصیل مشتاق‌اند و از تماس با تکالیف تحصیلی و پیشرفت در آن‌ها خشنودند (سالمیلا- آرو و همکاران، ۲۰۱۲). چنین دانش‌آموزانی با تماس مستمر و فعال با آموزش‌های مدرسه، دانش و مهارت‌های لازم برای موفقیت تحصیلی را کسب می‌کنند و به رضایت تحصیلی روزافزون نائل می‌شوند (وانگ و ایکلز، ۲۰۱۲).

همچنین یافته‌ها نشان داد جنس نمی‌تواند رابطه‌ی متغیرهای مدل پژوهش را تعدیل کند. به عبارت دیگر شدت رابطه‌ی متغیرهای مدل برای دو جنس متفاوت نیست. یافته‌ی پژوهشی‌ای وجود ندارد تا این یافته با آن مقایسه شود. این نکته قابل تامل است که اثر مثبت باورهای خودکارآمدی تحصیلی در افزایش سرزندگی تحصیلی از طریق درآمیزی با کار مدرسه، به جنس وابسته نیست؛ از این رو، تقویت باورهای خودکارآمدی تحصیلی هم در دختران و هم در پسران می‌تواند به یک اندازه آنان را به مشارکت در تکالیف مدرسه

خودکارآمدی بالا، مطالبات زندگی تحصیلی خویش را به عنوان چالش و موانعی که باید از آن‌ها بگذرند، ارزیابی می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی سعی می‌کنند با تدبیر و تلاش تهدیدها را به فرصت و پله‌های ترقی تبدیل سازند. از این رو از رویارویی با چالش تحصیلی نمی‌هراسند و علی‌رغم بزرگ یا طولانی مدت بودن این چالش‌ها، سعی در برطرف‌سازی یا سازگاری با آن‌ها را دارند و این کار عین سرزندگی تحصیلی است.

یافته‌ی دوم حاکی از آن بود که باورهای خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی مثبت درآمیزی با کار مدرسه است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان از الگوی خود-سیستمی کمک گرفت. مدل خود-سیستمی بیانگر نوعی تحول انگیزشی پویای فرض شده بین تجارب افراد از «با فت»، «خود»، «درآمیزی/تفرد» و «پیامدها» است (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹). در این مدل «خود» از طریق تعامل با وظایف تحصیلی و عوامل فردی/ با فت مدرسه مثل خود کارآمدی، خودپنداره، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف توسعه می‌یابد. طبق مدل چندگانه‌ی درآمیزی، این عقاید «خود» (مثل خودکارآمدی، خودپنداره یا حرمت خود) به درآمیزی فعال می‌انجامد (فردر یک، و همکاران، ۲۰۰۴). بر این اساس می‌توان گفت رشد و توسعه‌ی انواع «خود» که مطابق نظر نو-فرویدی‌ها هسته‌ی اصلی شخصیت است، ضریب درآمیزی تحصیلی را در فراگیران به طرز چشمگیری افزایش می‌دهد و همین درآمیزی فعال در موفقیت تحصیلی و کسب دانستنی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز نقش حیاتی ایفا می‌کند (فین و راک، ۱۹۹۷؛ وانگ و هولکومب، ۲۰۱۰؛ وانگ و ایکلز، ۲۰۱۲). افراد خودکارآمد و دارای حرمت خود بالا، از خودهای رشدیافته‌ای برخوردارند و همین ویژگی به موفقیت و پیشرفت آنان و در نهایت ارتقای بهزیستی‌شان در حیطه‌ی تحصیلی می‌انجامد.

یافته‌ی سوم پژوهش، حاکی از نقش میانجی‌گری درآمیزی با کار مدرسه در ارتباط بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی است. به این معنی که برخورداری از باورهای خودکارآمدی تحصیلی و اطمینان به توانایی‌های خود، به شخص جسارت و صلاحیت طراحی، اجرا و درآمیزی فعالانه‌ی

و مشارکت فعالانه‌ی دانش‌آموزان در امر تحصیل است و می‌تواند از منظر نظری و کاربردی مورد توجه قرار بگیرد. نتایج این پژوهش بیان می‌کند که هر چه ما دانش‌آموزانی با منابع خودکارآمدی بالا تربیت کنیم، باورهای آنان مبنی بر توانستن را تقویت کنیم و شخصیت، عقاید و سلاقی‌شان را تکوین نماییم، فراگیری خودکار، خودگردان، فعال و مشارکت‌جو را پرورش خواهیم داد که بر حفاظت، نظارت و چگونگی پیدا کردن مسیر موفقیت تحصیلی توانا هستند و با همین توانایی، زندگی خود را مدیریت و در امر تحصیل سرزنده خواهند بود. همچنین این باور در آنان شکل خواهد گرفت که محدودیت‌های فردی-محیطی سرنوشت نیست، بلکه هدف‌گزینی و درآمیزی فعال با وظیفه و تکلیف تا حصول به هدف و موفقیت مهم‌ترین رکن زندگی است.

یافته‌های پژوهش حاضر باید در بافت محدودیت‌های آن تفسیر شود. سن و پایه‌آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان دبیرستانی) و روش‌شناختی پژوهش (همبستگی) محدودیت‌هایی را در زمینه‌ی گسترش یافته‌ها، تفسیرها و اسنادهای علت‌شناختی متغیرهای بررسی شده پدید می‌آورد که باید در نظر گرفته شود. در مجموع، پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات اندک‌سازه‌ی سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان، «مکمل» و «بسط‌دهنده» تلقی می‌شود و پیشنهاد می‌گردد برای بررسی جامع‌تر و دقیق‌تر تأثیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی و کشف متغیرهای میانجی و تعدیل‌کننده‌ی بیشتر، از روش‌های علی-مقایسه‌ای و آزمایشی نیز استفاده شود. همچنین تکرار پژوهش در نمونه‌های دانشجویی و نیز پایه‌های تحصیلی دیگر در پژوهش‌های آتی، امکان‌تعمیم هر چه بیشتر یافته‌ها را فراهم می‌سازد.

تقدیر و تشکر

بدین وسیله نویسندگان مقاله، از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان پل‌دختر و مدارس مورد مطالعه که در اجرای این فرایند، همکاری صمیمانه داشتند، کمال تشکر را دارند.

برانگیزاند که در افزایش رفتارهای سرزندگی‌ساز دانش‌آموزان مفید می‌باشد.

در نهایت نتایج نشان داد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی در بین دختران و پسران به طور معناداری متفاوت است. بدین صورت که باورهای خودکارآمدی تحصیلی دختران بیش از پسران است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مومانی و همکاران (۲۰۱۰)، ریچاردسون (۲۰۰۷)، ظهره‌وند (۱۳۸۹) و ذبیح‌الهی و همکاران (۱۳۹۱) همسو است، اگرچه جهت تفاوت در پژوهش‌های گذشته عمدتاً به نفع پسران بوده است. همچنین، این یافته با نتایج پژوهش افروز و معتمدی (۱۳۸۴)، غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) و ناهمسوست. در این باره باید گفت احتمالاً در منابع باورهای خودکارآمدی تحصیلی دختران و پسران دبیرستانی تفاوت وجود دارد، چنان که گیلیگان (۱۹۹۳) نقل از ظهره‌وند، (۱۳۸۹) بیان می‌کند که دیگران در توسعه‌ی اعتماد به خود دختران نقش اصلی دارند، در حالی که پسران به بازخوردهای محیطی حساس‌تر هستند. بر این اساس، می‌توان گفت که بازخوردهای منفی محیطی مبنی بر دشواری یافتن شغل و درآمد مناسب برای فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها به کاهش باورهای خودکارآمدی تحصیلی پسران منجر می‌شود، در حالی که دختران کمتر از چنین بازخوردهای محیطی متأثر می‌شوند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر ارتباط مثبت باورهای خودکارآمدی تحصیلی با درآمیزی با کار مدرسه و سرزندگی تحصیلی، تلاش در جهت ارتقای باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان توسط نهادها و عوامل تعلیم و تربیت به احتمال زیاد افزایش ضریب مشارکت آنان در امور مدرسه و سرزندگی تحصیلی آنان را در پی خواهد داشت. همچنین، نتایج نشان داد که دختران نسبت به پسران از باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیشتری برخوردارند. این احتمال وجود دارد که همین تفاوت‌ها یکی از دلایل پیشی گرفتن قبولی دختران در دانشگاه‌ها باشد. این یافته لزوم توجه بیشتر پژوهشگران و متولیان تعلیم و تربیت را به کاوش علل ضعف پسران در متغیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی گوشزد می‌کند. همچنین نتایج پژوهش حاضر بیانگر اهمیت درآمیزی

Personality and Social psychology, Vol.76, No.2, Pp.258-269.

Basol, G 2010, Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol.2, No.2, Pp.4082-4086.

Bong, M, Skaalvik, E. M 2003, Academic self-efficacy, task value. Achievement goal orientations, and attribution beliefs. *Journal of Educational Research*, Vol.97, No.6, Pp.287-297.

Britner, S. L., Pajares, F 2006, Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.43, No.5, Pp.485-499.

Browne, M. W 2001, An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, Vol.36, No.1, Pp.111-150.

Bussey, K, Bandura, A 1999, Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychology Review*, Vol.106, No.4, Pp.676-713.

Byars-Winston, A, Fouad, N 2008, Math/science social cognitive variables in college student: contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of career Assessment*, Vol.16, No.4, Pp.425-440.

Caprara, GV, Fida, R, Vecchione, M, et al 2008, longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol.100, No.3, Pp.525-534.

Caprara, GV, Vecchione, M, Alessandri, G, et al 2011, the contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.81, No.1, Pp.78-96.

References

Afruz, Gh. A, Motamedi, F 2005, Self-efficacy and mental health in normal and gifted students. *Journal of Iranian Psychologists*, Vol.2, No.6, Pp.89-100. [In Persian].

Akin, A 2008, Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, Vol.3, No.5, Pp.725-732.

Ardalan, E, Hoseinchari, M 2010, Prediction of academic adjustment based on communication skills by self-efficacy beliefs meditating. *Journal of Educational Psychology*, Vol.17, No.6, Pp.2-28. [In Persian].

Bandura, A 1978, Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behavior Research and Therapy*, Vol.1, No.4, Pp.139-161.

Bandura, A 1991, Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol.50, No.2, Pp.248-287.

Bandura, A 1993, perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, Vol.28, No.2, Pp.117-148.

Bandura, A 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A, 2001, Social-cognitive theory: An argentic perspective. *Annual Review of Psychology*, Vol.52, No.1, Pp. 1-26.

Bandura, A Barbaranelli, C, Caprara, GV, et al, 2001, Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, Vol.72, No.1, Pp.187-206.

Bandura, A Pastorelli, C, Barbananelli, C, et all 1999, Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of*

Journal of Psychology, Vol.13, No.51, Pp.289-305. [In Persian].

Gonida, EN, Voulala, K, Kiosseoglou, G 2009, Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, Vol.19, No.1, Pp. 53- 60.

Gore, PA 2006, Academic self-efficacy as a predictor of college outcome: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, Vol.14, No.1, Pp.92-115. *in Bahama and the United States*.

Hejazi, E, Zabihi Hesari, N 2007, implicit theories of intelligence and self-efficacy: A comparative comparison according to gender and discipline. *Journal of Psychology and Educational*, Vol.37, No.4, Pp.61-84.

Hu, L, Bentler, PM 1999, Cuty off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, Vol.6, No.1, Pp.1-55.

Kahn, JH, Nauta, MM 2001, Social-cognitive predictors of first year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, Vol.42, No.6, Pp.633-652.

Kline, RB 2010, *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Krejcie, RV, Morgan, DW 1970, Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, Vol.30, No.3, Pp. 607-610.

Lazarus, RS 1999, *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.

Carroll, A, Houghton, S, Wood, R 2009, Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, Vol.32, No.4, Pp.97-817.

Chemers, MM, Hu, L, Garcia, BF 2001, Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment? *Journal of Educational Psychology*, Vol.93, No.1, Pp.55- 64.

Dehghanizade, MH 2012, Survey of self-efficacy meditation in the relationship between family communication patterns and the class structure and academic buoyancy. Master thesis, *school of education and psychology*, Shiraz University. [In Persian].

Dehghanizade, MH, Hoseinchari, M 2012, Academic buoyancy and perception of family communication patterns; meditation role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, Vol.4, No.2, Pp.21-47. [In Persian].

Dehghanizade, MH, Hoseinchari, M, Moradi, M, et al 2014, Academic buoyancy and perception of family communication patterns and class structure, the meditation role of self-efficacy dimensions. *Journal of Educational Psychology*, Vol.10, No.23, Pp.1-30. [In Persian].

Finn, JD, Rock, DA 1997, Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, Vol.82, No.2, Pp.221-234.

Fredricks, JA, Blumenfeld, PC, Paris, AH 2004, School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, Vol.74, No.1, Pp.59-90.

Gholamali Lavasani, M, ezhei, J, Afshari, M 2009, the relationship between academic self-efficacy and academic engagement with academic achievement.

- Midgley, C. (Ed), 2002, *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mohammad, RT, Mahshad, M, 2014, Subjective well-being and its sub-scales among students: The study of role of creativity and self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, No.12, Pp.37-42. [In Persian].
- Momanyi, JM, Ogoma, SO, Misigo, BL 2010, Gender differences in self-efficacy and academic. Performance in science subjects among secondary school students in Lugari District, Kenya. *Educational Journal of Behavioral Science*, Vol.1, No.1, Pp.62-77.
- Moradi, M, Cheraghi, A 2014, Experimental-causal model of the relationship between the perception of family communication patterns, perception of classroom, motivation and self-regulation and high school students in the academic buoyancy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, Vol.6, No.1, Pp.113-140. [In Persian].
- Moradi, M, SolymaniKh, AA, Shahabzadeh, S, Sabaghizadeh, H, Dehghanizadeh, MH 2016, testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the Irani version of academic well-being Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, Vol.7, No.26, Pp.123-148. [In Persian].
- Pettus, KR 2006, The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence. Unpublished ph.D. Thesis, Carolina University.
- Pintrich, PR, De Groot, EV 1990, Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol.82, No.1, Pp.33-40.
- Lent, RW, Brown, SD, Brenner, B, et al 2001, The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: a test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, Vol.48, No.4, Pp. 474-483.
- Luzzo, DA, McWhirter, EH 2001, Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling Development*, Vol.79, No.1, Pp. 61-67.
- Marsh, HW 1990, A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, Vol.2, No.2, Pp.77-172.
- Martin, AJ, Marsh, HW 2008, Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, Vol.46, No.1, Pp.53-83.
- Masten, AS 2001, Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, Vol.56, No.3, Pp.227-238.
- McCoach, DB 2002, A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Vol.35, N.2, Pp.66-77.
- Meera, K, Dustin, N 2013, Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, N.25, Pp. 67-72.
- Mercer, S, Nellis, L, Martínez, R, et al, 2011, supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, N.49, Pp. 323-338.

Research on Curriculum Planning, Vol.2, No.4, Pp.15- 24. [In Persian].

Shokri, O, Tulabi, S, Ghanayi, Z, et al 2011, Study of psychometric questionnaire academic self-efficacy beliefs. *Journal of Teaching and Learning Studies*, Vol.3, No.2, Pp.45-61. [In Persian].

Skaalvik, EM 1997, Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, Vol.89, No.1, Pp.71-81.

Skaalvik, EM, Rankin, RJ 1996, *Self-concept and self-efficacy*: Conceptual analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York.

Skinner, EA, Furrer, C, Marchand, G, et al 2008, Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, Vol.100, No.4, Pp.765-781.

Skinner, EA, Kindermann, TA, Connell, JP, et al 2009, *Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development*. In K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (Pp.223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Spear, LP 2000, The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, Vol.24, No.4, Pp.417-463.

Vantieghem, W, Vermeersch, H, Houtte, VM 2014, transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.39, No.4, Pp.369-378.

Wang, M, Holcombe, R 2010, Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic

Preacher, KJ, Hayes, AF 2008, Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, Vol.40, N.3, Pp.879-891.

Putwain, DV, Connors, L, Symes, W, et al 2011, Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, Vol.25, No.3, Pp.1-10.

Richardson, DE 2007, *Self-efficacy and self-handicapping: A cross-cultural comparison between adolescents in Bahama and the United States*. MA Dissertation, Roosevelt University.

Robbins, SB, Lauver, K, Le, H, et al 2004, Do psychosocial and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol.130, No.2, Pp.261-288.

Salmela-Aro, K, Kiuru, N, Leskinen, E, et al 2009, School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol.25, No.1, Pp.48-57.

Salmela-Aro, K, Upadyaya, K 2012 The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, Vol.28, No.1, Pp.60-67.

Sarah, M, Paul, C, Lisa. KM 2013, Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, Vol.62, No.1, Pp.239-248.

Schunk, DH 1991, Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, Vol.26. No.3-4, Pp.207-231.

Sheikholeslami, R, Ahmadi, S 2011, Predicting academic coping strategies based on self-efficacy beliefs and Shiraz university student's goal orientation.

- differences variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.28, No.6, Pp.687-703.
- Zimmerman, BJ 2000, Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.25, No.1, Pp.82-91.
- Zimmerman, BJ, Schunk, DH 2004, *Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective*. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (Pp.143-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zohrevand, R 2010, A Comparing self-concept, academic self-efficacy, emotional intelligence, gender beliefs & satisfaction of gender high school boys and girls and the contribution of each of these variables in predicting academic achievement of them. *Journal of Psychological Studies*, Vol.6, No.2, Pp.45-61. [In Persian].
- Zyngier, D 2008, Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, Vol.24, No.7, Pp.1765-1776.
- achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, Vol.47, No.3, Pp.633-662.
- Wang, MT, Eccles, JS 2012, Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, Vol.22, No.1, Pp.31-39.
- Wang, MT, Eccles, JS 2012b, Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, Vol.83, No.3, Pp.877-895.
- Woogul, L, Myung-Jin, L, Mimi, B 2014, Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.39, No.2, Pp.86-99.
- Zabih Elahi, K, Yazdani Varzane, M, Gholamali Lavasani, M 2012, Educational self-efficacy and self-handicapping in high school students. *Evolutionary Psychology Journal: Iranian Psychology*, Vol.9, N.34, Pp.203-212. [In Persian].
- Zajacova, A, Lynch, SM, Espenshade, TJ 2005, Self-efficacy, Stress, and Academic Success in college. *Research in Higher Education*, Vol.46, No.6, Pp.678-706.
- Zeidner, M, Schleyer, EJ 1999, The effects of educational context on individual

Academic Self-efficacy Beliefs and Academic Vitality; the Role of Schoolwork Engagement and Gender

Morteza Moradi^{1*}

Mona Jamalabadi¹

Sedigheh Shahabzadeh²

Omolbanin Shibani³

Somaye Moradi⁴

Mona Horri⁵

1. Ph.D. Candidate of Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

2. Ph.D. Candidate of Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

3. M.A. in Psychology, Department of Clinical Psychology, Faculty of Education and Psychology, Science and Research Branch of Fars, Shiraz, Iran.

4. M.A. in Psychology, Department of Educational Psychology, Yazd Payamenoor University, Yazd, Iran.

5. M.A. in Educational Science, Department of Educational Management, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

6. M.A. in Psychology, Department of Clinical Psychology, Faculty of Education and Psychology, Yazd Branch of Science and Research, Yazd, Iran.

Abstract : The aim of the present study was to examine the relationship between academic self-efficacy beliefs and academic buoyancy through mediating roles of schoolwork engagement and gender differences in this variables. Through the cluster random sampling, 384 students of Poldokhtar public high school (198 males and 186 females) were selected. The Participants completed the Academic Self-Efficacy Beliefs scale, Schoolwork Engagement Scale and Academic Buoyancy Questionnaire. All the tools enjoyed appropriate validity and suitability. Then the data analysis indicated that the academic self-efficacy beliefs had significant relationship with academic buoyancy ($R^2=0.19$, $\beta= 0.44$, $P< 0.0001$), and also schoolwork engagement could predict the academic buoyancy ($\beta= 0.43$, $P< 0.0001$); moreover, gender couldn't play a moderating role in the relationship between these variables ($Z_r= 0.63$, N.S). Also, the results indicated that amount of academic self-efficacy beliefs of female students significantly was more than males. Accordingly, it can be claimed that academic self-efficacy beliefs contribute to increase academic buoyancy of student along with improving the income schoolwork engagement. The outcomes were discussed within the social cognitive theory, Lazarus cognitive modal and social-specifics affecting the high school students in Iran.

Keywords: academic self-efficacy beliefs, schoolwork engagement, academic buoyancy, gender

Corresponding author: Ph.D. Candidate of Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Email: m-moradi@phdstu.scu.ac.ir