

## ارائه‌ی مدلی علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی

مرتضی مرادی\*

دانشگاه شهید چمران اهواز

### چکیده

مطالعه‌ی حاضر با هدف تبیین رابطه‌ی علی بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت‌خود تحصیلی، درآمیزی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی به انجام رسید. برای رسیدن به این مهم، ۳۸۴ دانش‌آموز (۱۹۸ پسر و ۱۸۶ دختر) دوم تا چهارم دبیرستانی شهر پل‌دختر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های «بهزیستی تحصیلی» تومنین-سوینی و همکاران، «باورهای خودکارآمدی تحصیلی» زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد، «حرمت‌خود تحصیلی» روزنبرگ، و «درآمیزی تحصیلی» سالمیلا-آرو و آپادیایا را تکمیل کردند. ابزارها از روایی و پایایی مطلوب برخوردار بودند. در تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر برای واریانس مدلی علی بین متغیرهای پژوهش استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به شکل غیرمستقیم و از طریق درآمیزی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر می‌گذارند. یافته‌ها بر نقش «خود» رشدیافته در ترغیب فراگیران به مشارکت در امور مدرسه جهت نیل به بهزیستی تحصیلی تأکید دارد. نتایج با توجه به پژوهش‌های پیشین به بحث گذاشته شده و پیشنهادهایی به منظور پژوهش بیش‌تر در این زمینه مطرح شده است.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی تحصیلی، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت‌خود تحصیلی، درآمیزی تحصیلی

---

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز [m-moradi@Phdstu.scu.ac.ir](mailto:m-moradi@Phdstu.scu.ac.ir)

## مقدمه

برای سالیان متوالی کارکردهای هیجانی و تحصیلی<sup>۱</sup> آموزش کلاسی دو مقوله‌ی جدا از هم تلقی می‌شد و حتی اعتقاد بر این بود که هیجان‌ها در فرآیند تحصیل، نقش مختل‌کننده دارند (اتکینسون و هورن‌بای<sup>۲</sup>، ۱۳۸۸). بر این اساس، تحولات آموزشی‌ای هم که در نظام‌های آموزشی پی‌ریزی می‌شد، اغلب یک‌جانبه و تنها در حوزه‌ی تحصیلی صرف رخ می‌داد. این رویه‌ی معیوب در کنار تغییرات شناختی-اجتماعی سریعی که در زندگی دانش‌آموزان نوجوان روی می‌داد (اسپیر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰)، بر کارکردهای تحصیلی آنان تأثیر نامطلوب می‌گذاشت و با کاهش علاقه‌ی تحصیلی، کندی پیشرفت تحصیلی و افزایش استرس‌ها همراه می‌شد (آندرمین و آندرمین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹؛ ایساکسون و جارویس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹؛ رودولف، لامبرت، کلارک و کارلاکووسی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ ویگفیلد، ایکلز، اسپچفل، روزر و داویس‌کین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶).

محققان مختلف ضمن انتقاد از رویکرد جاری نظام‌های آموزشی، پیوند کارکردهای هیجانی و تحصیلی آموزش را مدنظر قرار دادند. مثلاً ایکلز و میگلی<sup>۸</sup> (۱۹۸۹) و ایکلز و روزر (۲۰۰۹) معتقدند چنانچه در برنامه‌ریزی آموزشی، به شکل هم‌زمان به کارکردهای تحصیلی و عاطفی توجه داشته باشیم، به بهسازی رابطه‌ی فراگیر-مدرسه کمک شایانی کرده‌ایم. رابطه‌ای که اگر بر محور تعادل حرکت کند، ضمن کمک به سازگاری تحصیلی<sup>۹</sup> دانش‌آموزان، باعث دل‌بستگی آنان به مدرسه و فضای آموزشی می‌شود (ایکلز و روزر، ۲۰۰۹؛ تومینین-سوینی، سالامیلا-آرو و نیمیورتا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲).

بنابراین وجود مطالعات و مفاهیم نوینی که کارکردهای تحصیلی و هیجانی را به‌صورت مرتبط با هم و در پیوند با یکدیگر معرفی کند، ضروری است. مفاهیم پژوهشی موجود مثل عزت‌نفس<sup>۱۱</sup>، نشانگان افسردگی<sup>۱۲</sup> یا بهزیستی روان‌شناختی<sup>۱۳</sup> انعکاس‌دهنده‌ی بهزیستی کلی‌اند و از شاخص‌های بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه و تحصیل چیزی به‌دست نمی‌دهند (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس مفهوم «بهزیستی تحصیلی»<sup>۱۴</sup> با هدف پیوند کارکردهای هیجانی و تحصیلی و همچنین بهسازی رابطه‌ی فراگیر-مدرسه توسعه یافت. این مفهوم برای اولین بار توسط تومینین-سوینی و همکاران مطرح گردید. این محققان اظهار داشتند با توجه به نقش مرکزی مدرسه در زندگی نوجوانان و اهمیت پیشرفت تحصیلی در کارکردهای اجتماعی-هیجانی<sup>۱۵</sup> آنان،

1. academic &amp; emotional function

2. Atkinson &amp; Hornby

3. Spear

4. Anderman &amp; Anderman

5. Isakson &amp; Jarvis

6. Rudolph, Lambert, Clark &amp; Kurlakowsky

7. Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, &amp; Davis-

Kean

8. Eccles &amp; Midgley

9. academic adjustment

10. Tuominen-Soini, Salmela-Aro &amp; Niemivirta

11. self-esteem

12. depression syndromes

13. psychological well-being

14. academic well-being

15. socio-emotional functioning

بهبودی این گروه سنی در ارتباط با بافت مدرسه و شرایط آموزشی قابل توصیف است (ایکلز و روزر، ۲۰۰۹)

بر این اساس، تومینن-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، بهبودی دانش‌آموزان را در چهار بعد مرتبط با مدرسه تعریف کردند. بعد اول ارزش مدرسه<sup>۱</sup> است. ارزش مدرسه به‌عنوان میزان ارجح و قداستی که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است و همچنین هدف و معنایی که وی در مدرسه جستجو می‌کند، تعریف می‌شود. در نظری مشابه نیمویرتا (۲۰۰۴)، ارزش مدرسه را عبارت از میزان علاقه‌ی فراگیر به مطالعه‌ی دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه می‌داند.

بعد دوم که به‌عنوان خستگی از پاسخ‌گویی نسبت به انتظارات مدرسه، نگرش بدبینانه و گسلیده نسبت به مدرسه و احساس بی‌کفایتی از آموختن تعریف می‌گردد، فرسودگی نسبت به مدرسه<sup>۲</sup> نامیده می‌شود (سالملا-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹). در این بعد بدبینی و خستگی هیجانی<sup>۳</sup> پیش‌بینی‌کننده‌های اولیه عدم کفایت تحصیلی هستند (پارکر<sup>۴</sup> و سالملا-آرو، ۲۰۱۱).

در بعد دیگر عامل رضایت‌مندی تحصیلی<sup>۵</sup> به‌عنوان سومین عامل مطرح در بهبودی تحصیلی در نظر گرفته شده است که به احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه‌ی تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی اشاره می‌کند (تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). در سطح چهارم درآمیزی با کار مدرسه<sup>۶</sup> یا تمرکز مثبت و متمرکز ذهن (در انجام تمامی امور مدرسه و نه فقط امر تحصیل) قرار دارد. مشخصه‌های این عامل را می‌توان انرژی‌گذاری، استمرار و جذب مشارکت، و دریافت نتیجه دانست (سالملا-آرو و آپادیایا، ۲۰۱۲).

در مجموع بهبودی تحصیلی بیان‌گر نقش عوامل بهبودی‌ساز در رابطه با بافت مدرسه است (تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) و بر نقش فعال دانش‌آموز و توانش‌های وی در ایجاد محیط سرزنده و مطلوب تحصیلی تأکید ویژه دارد (مییرا و داستین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳؛ ووگال، میونگ-جین و می‌می<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). از این رو در ایجاد و ارتقای بهبودی تحصیلی، توجه به نقش دانش‌آموز و عاملیت عاملیت فردی<sup>۹</sup> وی اهمیت دارد. از نظر بندورا<sup>۱۰</sup>، عاملیت فردی شامل طراحی آگاهانه و اجرای عمدی اعمال از سوی فرد به‌منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده است. بندورا (۲۰۰۲) در

1. school value  
2. school burnout  
3. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi  
4. emotional exhaustion and cynicism  
5. Parker  
6. satisfaction with educational choice

7. schoolwork engagement  
8. Upadyaya  
9. Meera & Dustin  
10. Woogul, Myung-Jin & Mimi  
11. personal agency  
12. Bandura

نظریه‌ی اصلاح شده‌ی خود، عاملیت فردی را دارای چند جنبه‌ی اصلی اعلام کرد که از بین آن‌ها باورهای خودکارآمدی<sup>۱</sup> را اساس عاملیت فردی تشخیص داد.

مفهوم باورهای خودکارآمدی توسط آلبرت بندورا در قالب نظریه‌ی شناختی-اجتماعی<sup>۲</sup> مطرح گردید. خودکارآمدی به باورهای شخص درباره ظرفیت‌های خود برای یادگرفتن یا انجام فعالیت‌ها در سطوح معین اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). در نظریه‌ی بندورا (۱۹۸۶) این فرض وجود دارد که باورهای خودکارآمدی، در گزینش اموری که افراد دنبال می‌کنند، میزان تلاشی که برای پیگیری آن امور نشان می‌دهند و درجه‌ی مقاومت افراد در مواجهه با موانع احتمالی، مهم می‌باشد (گری<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). در اهمیت مفهوم خودکارآمدی همین بس که به‌طور وسیعی، در حوزه‌های مطالعاتی مختلف استفاده شده است (پری، دوین، دافی و ونسی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

خودکارآمدی سازه‌ای چندبعدی و دارای ویژگی مختص به فرهنگ<sup>۵</sup> است (زیممن<sup>۶</sup>، 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، ۱۹۹۳، 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<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲). بندورا (۱۹۹۳) به باورهای خودکارآمدی افراد اهمیت ویژه‌ای می‌دهد و معتقد است این باورها بیش از توانایی، دانش و موفقیت قبلی در دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی نقش دارند. برای مثال، نتایج برخی از مطالعات نشان داده‌اند که در زمینه‌ی تحصیلی، بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی<sup>۸</sup> تبیین می‌شود (کان و ناتا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱).

باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیان‌گر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، در یک سطح مشخص، می‌باشد (شانک<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۱؛ بانگ و اسکالویک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳). شانک (۱۹۹۱) نیز خودکارآمدی تحصیلی را منعکس‌کننده‌ی اعتقاد راسخ فرد برای انجام رضایت‌بخش وظایف تحصیلی می‌داند.

شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، تلاش و مقاومت فراگیران را برای مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد (بایرس-وینستون و فواد<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۸؛ لنت، براون،

1. self-efficacy beliefs  
2. social-cognitive theory  
3. Gore  
4. Perry, Dewin, Duffy & Vance  
5. culture specific  
6. Zimmerman

7. McCoach  
8. academic self-efficacy beliefs  
9. Kahn & Nauta  
10. Schunk  
11. Bong & Skaalvik  
12. Byars-Winston & Fouad

برینز، چپرا، دیویس، تالرنند و استکاران<sup>۱</sup>، (۲۰۰۱). هم‌چنین نتایج مطالعات لوزو و مک‌وارتر<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) بر نقش مهم باورهای خودکارآمدی در غلبه بر چالش‌های تحصیلی تأکید می‌کنند. در مجموع پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با نمرات بالای دانش‌آموزان در مدرسه (کاپرارا، ویکچوین، دل‌باو، ویکچوین، باربارنلی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸)، عملکرد مناسب در دانشگاه (رایینز، لاوور، دیویس، لانگلی و کارلستروم<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶)، گزینش آرمان‌های تحصیلی (بندورا، باربارنلی، کاپرارا و پاستورلی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱)، خودتنظیمی تحصیلی (زیمرن و شانک، ۲۰۰۴؛ کاپرارا، ویکچوین، الساندرو، گرینو<sup>۶</sup> و باربارنلی، ۲۰۱۱؛ ووگال و همکاران، ۲۰۱۴)، ارتقای انگیزش درونی (بندورا، ۱۹۹۷؛ سکالویک، ۱۹۹۷) و سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسینچاری، ۱۳۹۱؛ دهقانی‌زاده، حسینچاری، مرادی، سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۳) رابطه‌ی معنادار دارد.

از دیگر زمینه‌های «خود» که بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد، حرمت‌خود<sup>۷</sup> است که در شمول مفاهیم خودواکنش‌سازی<sup>۸</sup> و خودانعکاسی<sup>۹</sup> که از دیگر جنبه‌های اصلی عاملیت فردی به حساب می‌آیند، قرار می‌گیرد (بندورا، ۲۰۰۱). حرمت‌خود بازخورد مطلوب یا نامطلوب نسبت به خود است (روزنبرگ<sup>۱۰</sup>، ۱۹۶۵). در این میان، برخی از محققان از جمله باومیسر، کمپل، کروجر و هوس<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۳) معتقدند که حرمت‌خود کلی رابطه‌ی معناداری با پیشرفت تحصیلی ندارد و ممکن است پیشرفت تحصیلی با بعد خاصی از حرمت‌خود بیش‌تر در ارتباط باشد (مونی، باکر و جفریس<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۵؛ لاری، تامبور، تردال و داونس<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۵؛ بامیستر و همکاران، ۲۰۰۳؛ والتین، دوپیوس و کوپر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۴؛ لاورا و همکاران، ۲۰۱۳). در واقع به‌جای اصطلاح کلی حرمت‌خود، حرمت‌خود تحصیلی<sup>۱۵</sup> پیش‌بین موثرتر و مطمئن‌تری برای عملکرد و پیشرفت تحصیلی است (والنتین و همکاران، ۲۰۰۴؛ پالمان و آلیک<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۸). پژوهش‌های متعدد هم نشان دادند اثرگذاری باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی زمانی قابل توجه است که فرد هم‌زمان از حرمت‌خود تحصیلی هم برخوردار باشد (لان، لان و کاپرانو<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۴؛ لاورا، گایدو، ماریا، پاولا، آنتونیو و گیان<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۳). حرمت‌خود تحصیلی بیان‌گر تلاش دانش‌آموز یا دانشجو جهت ممتاز

1. Lent, Brown, Brenner, Chopra, Davis, Talleyrand & Suthakaran  
2. Luzzo & McWhirter  
3. Caprara, Fida, Vecchione, Del Bove, Vecchio, Barbaranelli, et al  
4. Robbins, Lauver, Davis, Langley & Carlstrom  
5. Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli  
6. Alessandri & Gerbino  
7. self-esteem  
8. self-reactiveness  
9. self-reflectiveness

10. Rosenberg  
11. Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs  
12. Mone, Baker & Jeffries  
13. Leary, Tambor, Terdal & Downs  
14. Valentine, DuBois & Cooper  
15. academic self-esteem  
16. Pullmann & Allik  
17. Lane, Lane & Kyprianou  
18. Laura, Guido, Maria, Paula, Antonio & Gian

بودن در مدرسه یا دانشگاه به منظور حفظ تصویری مثبت از خودش است (لاورا و همکاران، ۲۰۱۳). حرمت خود تحصیلی، با ارزشیابی فرد از خودش به عنوان یک دانش آموز یا دانشجو سروکار دارد؛ به این معنی که فرد خود را از لحاظ تحصیلی ارزیابی می‌کند. اگر خود را با معیارهای مطلوب تحصیلی (خویش) منطبق بداند و استانداردهای پیشرفت تحصیلی خود را برآورده سازد، دارای حرمت خود تحصیلی مثبت خواهد بود (بیابانگرد، ۱۳۷۶). در مجموع حرمت خود با القای حس ارزشمندی و احساس توانمندی در فرد، موجب تغییرات مثبتی همچون اعتماد به نفس بالا، بلند همت بودن، افزایش انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، و ارتقای بهزیستی روان‌شناختی می‌شود (مرادی، ۱۳۹۱؛ مرادی و حسینچاری، سلیمانی‌خشاب و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۳؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۴؛ آنتونیو، گایدو، ماریا، برنندت، لاورا، میچل<sup>۱</sup> و گیان، ۲۰۱۳).

مطابق نظریه‌ی شناختی- اجتماعی بندورا، الگوی شناختی لازاروس<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) و نظریه‌ی آدلر<sup>۳</sup> (۱۹۳۰)، چنانچه دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی و حرمت نفس بالایی باشند، پیشرفت تحصیلی مطلوب (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶؛ چمرن-پریمایز و فارنهام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳ (الف، ب)؛ هایر و گرازینو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳؛ باومیسستر و همکاران، ۲۰۰۳؛ مارش، تراوتوین، لادتک، کولر و بامرت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶)، انگیزش تحصیلی مضاعف (زیمرن و شانک، ۲۰۰۴؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۸؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۱۱)، هیجان تحصیلی مثبت (مالمیوری، ۲۰۰۶)، سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسینچاری، ۱۳۹۱؛ دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳)، بهزیستی روانی (مرادی، ۱۳۹۱؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۴) و درآمیزی تحصیلی<sup>۷</sup> فعال (بندورا، ۱۹۹۶؛ ویگفیلد و ایکلز، ۲۰۰۰؛ بانگ، ۲۰۰۱؛ مک‌کواچ، ۲۰۰۲) خواهند داشت که از این میان مورد اخیر، یعنی درآمیزی تحصیلی برای یادگیری حیاتی است؛ به طوری که از آن به عنوان یک شرط مهم یادگیری نام برده می‌شود (زینگر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸).

درآمیزی تحصیلی به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن بر فرآیند تحصیل که با ویژگی‌های انرژی‌گذاری، پایداری توجه و جذب و دریافت مطالب همراه است، تعریف می‌شود (سالمیلا-آرو و آپادایا، ۲۰۱۲). فراگیرانی که در فرآیند تحصیل با تکالیف رشدی تحصیلی فعالانه مشارکت دارند، سطوح بالایی از انرژی و تاب‌آوری را در مطالعه و سایر وظایف تحصیلی نشان می‌دهند و در رویارویی با چالش‌های تحصیل بردبار هستند (سالمیلا- آرو و آپادایا، ۲۰۱۲). چنین دانش‌آموزان/دانشجویانی خود را وقف تحصیل می‌کنند، زندگی تحصیلی بامعنایی دارند، به تحصیل مشتاق‌اند، الهام شهودی دارند، در امر تحصیل سربلندند و از تماس با تکالیف تحصیلی و

1. Bernadette, Laura & Michela  
2. Lazarus  
3. Adler  
4. Chamorro-Premuzic & Furnham

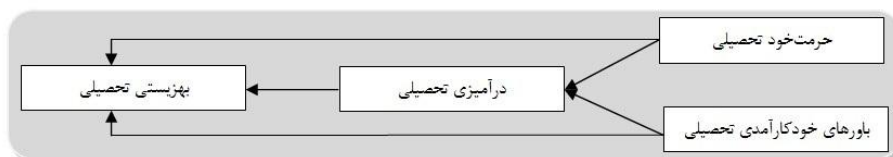
5. Hair & Graziano  
6. Marsh, Trautwein, Ludtke, Koller & Baumert  
7. academic engagement  
8. Zyngier

پیشرفت در آن‌ها خشنودند (سالمیلا- آرو و آپادیایا، ۲۰۱۲) و در اهداف‌گزینی دارای جهت‌گیری تسلطی هستند (میگلی، ۲۰۰۲؛ گونیا، وولالا و کیوسوگلا، ۲۰۰۹). لازم به ذکر است اگرچه به ظاهر مفاهیم درآمیزی با کار مدرسه و درآمیزی تحصیلی از تعریف مشابه‌ای بهره می‌برند ولی باید گفت درآمیزی با کار مدرسه دربردارنده‌ی تمامی حوزه‌های مشارکتی از جمله حوزه‌ی تحصیلی است.

مطالب بیان‌شده بر نقش باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت‌خود تحصیلی و درآمیزی تحصیلی در مطالعه‌ی بهزیستی تحصیلی تأکید می‌ورزند. حتی برخی پژوهش‌ها بر امکان تدوین مدلی علی از متغیرهای یادشده صحنه می‌گذارد. مثلاً شواهد پژوهشی نشان می‌دهد باورهای خودکارآمدی از طریق برانگیختن فعالانه 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 فواد، ۲۰۰۸). در واقع باورهای خودکارآمدی این تضمین را به فرد می‌دهد که اگر با تکالیف به‌شکل فعالانه برخورد کند، حتماً به موفقیت می‌رسد. مک‌کواج (۲۰۰۲) نیز معتقد است افراد با باورهای خودکارآمدی بالا، بیش‌تر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند.

در پژوهش‌های دیگری نشان داده شده است که حرمت‌خود تحصیلی نیز با ترغیب و القای احساس توانستن به فراگیر، او را به مشارکت فعال در انجام وظایف تحصیلی برمی‌انگیزاند و به پیشرفت تحصیلی وی کمک شایانی می‌کند (لانی و همکاران، ۲۰۰۴؛ لاورا و همکاران، ۲۰۱۳). دانش‌آموز یا دانشجو اگر در ارزش‌گذاری بر خود به این مهم نائل آید که وی آدم توانمندی در امر تحصیل است و به‌شرط خواستن، توانایی انجام وظایف محوله‌ی تحصیلی و فائق آمدن بر چالش‌های آن را دارد، با اشتیاق در فرآیند تحصیل درگیر می‌شود و به‌نتیجه می‌رسد. در این میان دامیکو و کارداسی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) و لاورا و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند که حرمت‌خود در تعامل با باورهای خودکارآمدی تحصیلی قادر به ایجاد موفقیت تحصیل در نوجوانان دبیرستانی است.

به این ترتیب، از مجموع آنچه در بالا گفته شد در ارتباط با هدف پژوهش حاضر این فرضیه شکل گرفت: «متغیر درآمیزی تحصیلی قادر است بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا نماید». بر این اساس مطالعه‌ی حاضر درصدد آن برآمد تا نحوه‌ی تأثیرگذاری باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی بر ارتقای بهزیستی تحصیلی را با واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در قالب یک مدل علی بررسی نماید (شکل شماره ۱).



شکل شماره ۱- مدل فرضی علی پژوهش

## روش پژوهش

### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر دوره‌ی متوسطه‌ی مدارس دولتی شهر پل‌دختر در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ است. حجم نمونه‌ی لازم باتوجه‌به جدول کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰)، تعداد ۳۴۱ نفر لحاظ شد. برای کفایت بهتر نمونه و احتراز از افت احتمالی، نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر به‌روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی<sup>۲</sup> و به کمک سه واحد نمونه‌برداری مدرسه، رشته و کلاس درس انتخاب شد. بدین صورت که از بین مدارس، سه مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس از رشته‌های مورد تدریس، سه رشته‌ی نظری ریاضی- فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی انتخاب و از هر رشته یک کلاس به قید قرعه مشخص و به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. درنهایت، پس از حذف ۱۶ فرم مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۸۴ نفر شامل ۱۹۸ پسر (میانگین سنی ۱۶/۱۷، و خطای انحراف استاندارد ۰/۸۹) و ۱۸۶ دختر (میانگین سنی ۱۶/۹۰، و خطای انحراف استاندارد ۰/۸۶) به‌دست آمد. سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته‌ی تحصیلی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه، به تفکیک جنس و رشته‌ی تحصیلی

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



## ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر بهره گرفته شد:

**پرسش‌نامه‌ی بهزیستی تحصیلی:** تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) مقیاس بهزیستی تحصیلی را با الگوگیری و تجمیع ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه توسعه دادند. این مقیاس یک پرسش‌نامه‌ی خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه که درباره‌ی عقاید وی هستند، در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و مشارکت در کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند.

مرادی، سلیمانی‌خشاب، شهاب‌زاده، صباغی‌زاده و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) در مطالعه‌ی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس، نشان دادند ابزار از روایی و پایایی مطلوب برخوردار است. در مطالعه‌ی محققان مذکور، ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۵ به دست آمد. هم‌چنین شاخص‌های روایی تأییدی پرسش‌نامه از جمله شاخص مجذور خی بر درجه‌ی آزادی (۱/۹۶)، شاخص برازش تطبیقی<sup>۱</sup> (۰/۹۷)، شاخص نیکویی برازش<sup>۲</sup> (۰/۹۳)، شاخص نیکویی برازش انطباقی<sup>۳</sup> (۰/۹۰)، شاخص هنجارشده‌ی برازندگی<sup>۴</sup> (۰/۹۱)، و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب<sup>۵</sup> (۰/۰۶) مطلوب ارزیابی شد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵).

در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای مقیاس، با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد، تمامی ماده‌ها از بار عاملی بالا برخوردار بودند و هیچ ماده‌ای حذف نشد. نتایج حاکی از آن بود که پرسش‌نامه، پس از انجام اصلاحات اندکی، از روایی قابل قبولی برخوردار است. تنها تفاوت با پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) این بود که در تحلیل عامل اکتشافی به عمل آمده، بعد ارزش مدرسه و فرسودگی نسبت به مدرسه به ترتیب دارای ۸ و ۱۰ ماده تشخیص داده شدند. جدول ۲ شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. هم‌چنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۲ به دست آمد.

1. comparative fit index (CFI)  
2. goodness of fit index (GFI)  
3. adjusted goodness of fit index (AGFI)

4. normed fit index (NFI)  
5. root mean square error of approximation (RMSEA)

**جدول ۲- شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی**

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
عامل کلی پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی	۸۷/۲۱	۴۱	۱/۴۲	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۰۴

**مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی:** زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد<sup>۱</sup> (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 می‌شود (شکری، طولابی، غنایی و همکاران، ۱۳۹۰). ضریب پایایی در پژوهش زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) برای ابعاد چهارگانه، بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۰ به‌دست آمد. شکری و همکاران (۱۳۹۰)، در مطالعه روان‌سنجی پرسش‌نامه‌ی مذکور در بین دانشجویان، ضریب پایایی عامل کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی را ۰/۹۴ گزارش کردند. هم‌چنین هم‌بستگی منفی و معنادار بین نمره‌ی کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و نمره‌ی استرس تحصیلی، روایی همگرایی ابزار را تأیید کرد ( $r = -0/49, P < 0/01$ ).

در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای مقیاس، با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد، هیچ ماده‌ای حذف نشد. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی، پس از انجام اصلاحات اندکی، از روایی قابل قبولی برخوردار است. جدول ۳ شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. هم‌چنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۹۸ به‌دست آمد.

**جدول ۳- شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی مقیاس باورهای**

**خودکارآمدی تحصیلی**

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
عامل کلی مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۳۳/۵۷	۱۲	۲/۰۸	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۰۱

**حرمت خود تحصیلی:** مقیاس حرمت خود تحصیلی با الگوگیری از لاورا و همکاران (۲۰۱۳) و آنتونیو و همکاران (۲۰۱۳) و بر اساس مقیاس حرمت خود روزنبرگ (۱۹۶۵) طراحی شد. به این صورت که گویه‌های موجود در مقیاس روزنبرگ (۱۹۶۵) در رابطه با بافت مدرسه و پیشرفت تحصیلی به‌کار برده شدند. (برای مثال، من احساس می‌کنم ویژگی‌های ممتازی در مدرسه دارم). نمره‌گذاری گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۴)

صورت می‌گیرد. پایایی این مقیاس در پژوهش آنتونیو و همکاران (۲۰۱۳) برابر با ۰/۷۸ و در مطالعه‌ی لاورا و همکاران (۲۰۱۳) برابر ۰/۸۵ شد. در پژوهش‌های مذکور، روایی مقیاس مطلوب گزارش شد.

در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای مقیاس، با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد، هیچ ماده‌ای حذف نشد. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس حرمت‌خود تحصیلی، پس از انجام اصلاحات اندکی، از روایی قابل قبولی برخوردار است. جدول ۴ شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. هم‌چنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۷ به دست آمد.

#### جدول ۴- شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی مقیاس حرمت‌خود تحصیلی

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
عامل کلی مقیاس حرمت‌خود تحصیلی	۶۷/۲۱	۱۴	۲/۲۱	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۰۶

**مقیاس درآمیزی تحصیلی:** مقیاس درآمیزی تحصیلی توسط سالمیلا-آرو و آپادیایا (۲۰۱۲) ساخته شد. این مقیاس دارای سه بعد انرژی‌گذاری، پایداری توجه و جذب (دریافت) مطالب است و در ۹ گویه و بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای 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)، مقیاس دارای روایی و پایایی مطلوب بود. در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای مقیاس، با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد، هیچ ماده‌ای حذف نشد. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس درآمیزی تحصیلی، پس از انجام اصلاحات اندکی، از روایی قابل قبولی برخوردار است. جدول ۵ شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. هم‌چنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۷۷ به دست آمد.

#### جدول ۵- شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی مقیاس درآمیزی تحصیلی

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
عامل کلی پرسش‌نامه‌ی درآمیزی تحصیلی	۱۸/۹۳	۱۴	۱/۴۲	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۳

### روش اجرا

در این پژوهش اجرای پرسش‌نامه‌ها توسط محقق و به صورت انفرادی بود. پرسش‌نامه‌ها به ترتیب و با ارائه‌ی توضیحات کافی و یکسان اجرا می‌شد. زمان اجرای پرسش‌نامه‌ها ۲۰ دقیقه بود ولی چنان‌چه شرکت‌کننده‌ای زمان بیش‌تری تقاضا می‌کرد، با این تقاضا موافقت می‌گردید.

### یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق و سپس، نتایج تحلیل‌های رگرسیونی که به‌منظور بررسی فرضیه‌ی تحقیق صورت گرفتند، ارائه می‌شود. اطلاعات توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، دامنه‌ی نمرات، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در جدول ۶ آمده است (شاخص‌های چولگی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌هاست).

جدول ۶- میانگین و انحراف معیار باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت خودتحصیلی،

#### درآمیزی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	دامنه‌ی نمرات	چولگی	کشیدگی
باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۱۹۲/۳۳	۷۴/۳۴	۰-۲۷۰	-۰/۲۴	-۰/۳۷
حرمت خودتحصیلی	۳۳/۲۳	۸/۶۵	۹-۴۶	-۰/۲۸	۰/۰۳
درآمیزی تحصیلی	۳۷/۶۹	۱۳/۹۰	۸-۱۲۶	-۰/۱۸	-۰/۴۴
ارزش مدرسه	۳۶/۷۵	۶/۳۱	۱۴-۵۰	۰/۲۵	۰/۲۲
فرسودگی نسبت به مدرسه	۲۹/۹۱	۱۱/۱۵	۱۰-۷۰	۰/۵۵	۰/۰۴
رضایت‌مندی تحصیلی	۱۵/۳۵	۴/۵۱	۴-۲۰	-۰/۶۹	۰/۰۵
درآمیزی با کار مدرسه	۳۷/۷۰	۱۳/۹۰	۹-۸۰	۰/۶۰	۰/۸۸

برای فراهم‌آوری شرایط علمی لازم برای تحلیل‌های بعدی، ابتدا ماتریس هم‌بستگی مرتبه‌ی سفر بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش محاسبه شد که این ضرایب در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷- ماتریس هم‌بستگی مرتبه‌ی صفر متغیرهای پژوهش ( $N=384$ )

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۱						
حرمت خودتحصیلی	-۰/۵۳**	۱					
درآمیزی تحصیلی	۰/۲۵**	۰/۱۸**	۱				
ارزش مدرسه	۰/۱۸**	۰/۱۸**	۰/۵۴**	۱			
فرسودگی نسبت به مدرسه	-۰/۳۴**	-۰/۳۶**	-۰/۴۹**	-۰/۳۸**	۱		
رضایت‌مندی تحصیلی	۰/۳۲**	۰/۳۴**	۰/۵۰**	۰/۵۵**	-۰/۵۲**	۱	
درآمیزی با کار مدرسه	۰/۲۵**	۰/۱۸**	۰/۴۳**	۰/۵۴**	-۰/۴۹**	۰/۴۹**	۱

\*\* $P < 0.01$

طبق یافته‌های جدول ۷ بین متغیرهای برون‌زا، واسطه‌ای و درون‌زا ارتباط وجود دارد که مجوز لازم برای انجام تحلیل‌های آماری بعدی از جمله تحلیل مسیر را می‌دهد.

### یافته‌های مربوط به برازندگی الگو

قبل از ارزیابی الگوی پیشنهادی به روش تحلیل مسیر ( $PA$ )، مفروضه‌های استفاده از تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. بدین منظور در گام اول، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از روش‌های تشخیص عددی بررسی شد. نتایج شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان از توزیع متقارن داده‌ها داشت (جدول ۶). در گام دوم، مفروضه‌ی خطی بودن مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد رابطه‌ی بین متغیرهای مستقل با وابسته‌ها خطی و معنادار است. در گام سوم، نتایج آزمون رابطه‌ی هم‌خطی<sup>۱</sup>، نشان از عدم رابطه‌ی هم‌خطی بین متغیرهای مستقل پژوهش داشت (جدول ۸). ستون اول جدول ۸، آماره‌ی تولرانس<sup>۲</sup> است و مقدار آن بین صفر و یک قرار دارد. هر چقدر مقدار تولرانس نزدیک به عدد ۱ باشد، نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی هم‌خطی پایین بین متغیرهای مستقل است. ستون دوم شاخص عامل تورم واریانس<sup>۳</sup> است. هرچه مقدار عامل تورم واریانس کم باشد نشان از میزان پایین رابطه‌ی هم‌خطی بین متغیرهای مستقل است. شاخص ستون سوم مربوط به مقدار ویژه<sup>۴</sup> است و هرچه این مقادیر از صفر بیشتر باشند، بیان‌گر هم‌بستگی پایین بین متغیرهای مستقل است. و سرانجام ستون آخر دربردارنده‌ی شاخص وضعیت<sup>۵</sup> است که هرچه مقدار آن کم‌تر باشد، نشان از نبود رابطه‌ی هم‌خطی بین متغیرهای مستقل دارد. البته موقعی که مقدار آن بزرگ‌تر از ۱۵ باشد، نشان‌دهنده‌ی احتمال وجود رابطه‌ی هم‌خطی بین متغیرهای مستقل است. در گام چهارم، مقدار آزمون دوربین-واتسون<sup>۶</sup> (۱/۹۸) نیز استقلال مشاهدات را تأیید کرد. و در گام نهایی آزمون مفروضه‌های تحلیل مسیر، داده‌ها فاقد مقادیر پرت تشخیص داده شد.

### جدول ۸- آزمون هم‌خطی متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره تولرانس	عامل تورم واریانس	ارزش ویژه	شاخص وضعیت
باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۹	۱/۱۲	۳/۲۱	۱/۲۳
حرمت خودتحصیلی	۰/۹۲	۱/۰۸	۳/۸۲	۱
درآمیزی تحصیلی	۰/۷۹	۱/۲۶	۲/۸۶	۱/۸۳

بعد از تأیید رعایت مفروضه‌های استفاده از تحلیل مسیر ( $PA$ )، این روش جهت ارزیابی الگوی علی پیشنهادی به کار گرفته شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای  $SPSS$  و  $AMOS$  ویراست ۲۱ انجام و جهت تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از

1. colinearity  
2. tolerance  
3. variance inflation factor (VIF)

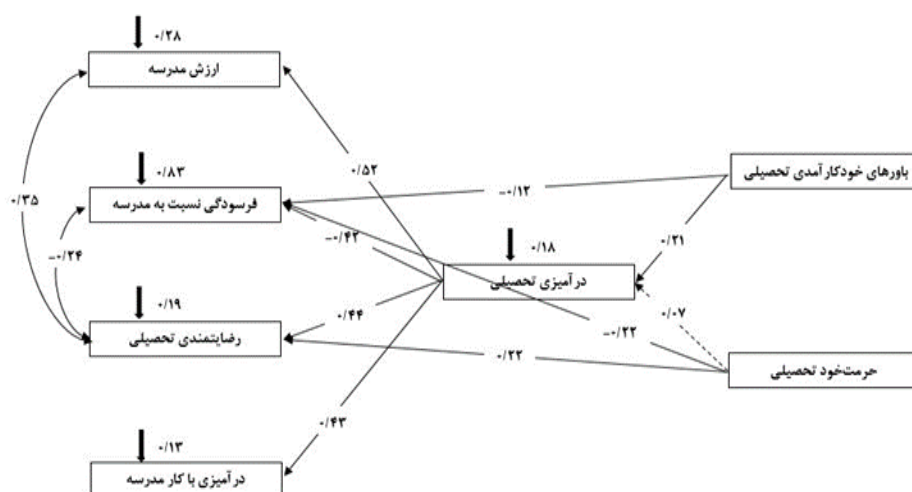
4. eigenvalue  
5. condition index  
6. durbin-watson

شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا در جدول ۹، ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو آورده شده است. با توجه به سطوح معناداری به‌دست‌آمده، می‌توان برخی از روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست. به‌عبارت‌دیگر رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی با درآمیزی تحصیلی و فرسودگی نسبت به مدرسه، حرمت خود تحصیلی با فرسودگی نسبت به مدرسه و رضایت‌مندی تحصیلی، و درآمیزی تحصیلی با ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه، مستقیم و معنادار محاسبه شد.

جدول ۹- ضرایب و سطح معناداری مسیرهای مستقیم الگو

<i>P</i>	<i>T</i>	<i>SE</i>	$\beta$	مسیرهای مستقیم	
۰/۰۰۲	۳/۰۴	۰/۰۱	۰/۲۱	باورهای خودکارآمدی تحصیلی	به درآمیزی تحصیلی
۰/۸۷	۰/۱۷	۰/۰۰۵	۰/۰۱	باورهای خودکارآمدی تحصیلی	به ارزش مدرسه
۰/۰۰۰	-۶/۱۶	۰/۲۵	-۰/۱۲	باورهای خودکارآمدی تحصیلی	به فرسودگی نسبت به مدرسه
۰/۱۰	۱/۶۵	۰/۰۰۳	۰/۱۰	باورهای خودکارآمدی تحصیلی	به رضایت‌مندی تحصیلی
۰/۹۶	۰/۰۵	۰/۰۰۲	۰/۰۱	باورهای خودکارآمدی تحصیلی	به درآمیزی با کار مدرسه
۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۰۸	۰/۰۷	حرمت خود تحصیلی	به درآمیزی تحصیلی
۰/۲۱	۱/۲۵	۰/۰۰۷	۰/۰۸	حرمت خود تحصیلی	به ارزش مدرسه
۰/۰۰۰	۳/۷۳	۰/۰۱۲	-۰/۲۲	حرمت خود تحصیلی	به فرسودگی نسبت به مدرسه
۰/۰۰۰	۳/۶۲	۰/۰۰۴	۰/۲۲	حرمت خود تحصیلی	به رضایت‌مندی تحصیلی
۰/۶۸	۰/۴۱	۰/۰۰۲	۰/۰۴	حرمت خود تحصیلی	به درآمیزی با کار مدرسه
۰/۰۰۰	۹/۷۷	۰/۰۲۴	۰/۵۲	درآمیزی تحصیلی	به ارزش مدرسه
۰/۰۰۰	۸/۰۷	۰/۰۴۲	-۰/۴۲	درآمیزی تحصیلی	به فرسودگی نسبت به مدرسه
۰/۰۰۰	۸/۴۱	۰/۰۱۳	۰/۴۴	درآمیزی تحصیلی	به رضایت‌مندی تحصیلی
۰/۰۰۰	۷/۷۹	۰/۰۰۸	۰/۴۳	درآمیزی تحصیلی	به درآمیزی با کار مدرسه

در شکل ۲، مدل نهایی پژوهش همراه با ضرایب استاندارد رسم گردیده است. هم‌چنین ضرایب خطای متغیرهای وابسته‌ی میانی و وابسته‌ی نهایی نیز آورده شده است. لازم به ذکر است در مدل نهایی مسیرهای غیرمعنادار با نقطه‌چین نشان داده شده است.



شکل ۲- مدل علی برازش شده‌ی نهایی بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی

برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص درجه‌ی آزادی ( $df$ )، شاخص مجذور خی بر درجه‌ی آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش تطبیقی ( $CFI$ )، شاخص نیکویی برازش ( $GFI$ )، شاخص نیکویی برازش انطباقی ( $AGFI$ )، شاخص هنجارشده‌ی برازندگی ( $NFI$ )، و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب ( $RMSEA$ ) استفاده شد که باتوجه به مقادیر مندرج در جدول ۱۰، برخی از شاخص‌ها در سطح مناسب می‌باشند. جهت کسب برازندگی بهتر، بر اساس سنجه‌های پیشنهادی برازندگی، با دو اصلاح یعنی با اتصال خطای ارزش مدرسه به خطای رضایتمندی تحصیلی و اتصال خطای فرسودگی نسبت به مدرسه به خطای رضایتمندی تحصیلی، مقادیر شاخص‌های برازش بهبود یافت. براین اساس، در الگوی نهایی، شاخص‌های مجذور کای، نسبت خی دو به درجه آزادی، نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی، هنجارشده‌ی برازندگی، برازش تطبیقی و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب به ترتیب مقادیر ۸/۳۹، ۲/۰۹، ۰/۹۹، ۰/۹۴، ۱، ۱ و ۰/۰۶ بودند.

جدول ۱۰- برازش الگوی پیشنهادی و نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص برازندگی	$\chi^2$	$df$	$\chi^2/df$	$GFI$	$AGFI$	$NFI$	$CFI$	$RMSEA$	الگو
الگوی پیشنهادی	۶۷/۵۸	۶	۱۱/۲۶	۰/۹۳	۰/۶۹	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۲۰	
الگوی نهایی	۸/۳۹	۴	۲/۰۹	۰/۹۹	۰/۹۴	۱	۱	۰/۰۶	

برای تعیین معناداری روابط واسطه‌ای از روش بوت‌استرپ در دستگاه ماکرو پریچرز و هیز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) استفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول ۱۱ حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها و معناداری تمامی مسیرهای غیرمستقیم مدل حاضر می‌باشد.

جدول ۱۱- نتایج بوت‌استرپ برای مسیرهای غیرمستقیم

سطح اطمینان ۹۵ درصد		خطای استاندارد	سوگیری	بوت	داده‌ها	متغیر	به	از طریق	باورهای خودکارآمدی تحصیلی
حد بالا	حد پایین								
۰/۰۱۷۲	۰/۰۰۶۳	۰/۰۰۲۷	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۱۰	۰/۰۱۱۱	ارزش مدرسه	به		
-۰/۰۰۸۱	-۰/۰۲۴۹	۰/۰۰۴۳	-۰/۰۰۰۴	-۰/۰۱۶۵	-۰/۰۱۶۱	فرسودگی نسبت به مدرسه	به	درآمیزی تحصیلی	باورهای خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۸۱	۰/۰۰۲۲	۰/۰۰۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۵۳	۰/۰۰۵۳	رضایت‌مندی تحصیلی	به	تحصیلی	
۰/۰۷۲۱	۰/۰۲۴۷	۰/۰۱۲۱	۰/۰۰۰۰	۰/۰۴۸۶	۰/۰۴۸۶	درآمیزی با کار مدرسه	به		
۰/۰۰۳۵	۰/۰۱۷۸	۰/۰۰۳۵	۰/۰۰۰۰	۰/۰۱۰۶	۰/۰۱۰۶	ارزش مدرسه	به		
-۰/۰۲۸۶	-۰/۰۰۷۲	۰/۰۰۵۳	۰/۰۰۰۵	-۰/۰۱۵۳	-۰/۰۱۵۸	فرسودگی نسبت به مدرسه	به	درآمیزی تحصیلی	حرمت‌خود تحصیلی
۰/۰۰۱۲	۰/۰۰۸۶	۰/۰۰۱۸	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۵۲	۰/۰۰۵۱	رضایت‌مندی تحصیلی	به	تحصیلی	
۰/۰۱۲۸	۰/۰۷۸۷	۰/۰۱۶۳	۰/۰۰۰۶	۰/۰۴۷۴	۰/۰۴۶۸	درآمیزی با کار مدرسه	به		

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، امکان پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در روابط بین متغیرهای مذکور بود. همان‌گونه که یافته‌ها نشان داد باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی هم به شکل مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق درآمیزی تحصیلی قادر به پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی می‌باشند. به عبارت دیگر متغیر درآمیزی تحصیلی توانسته است بین متغیرهای باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا نماید.

در تبیین یافته‌ی مذکور می‌توان از الگوی خود-سیستمی<sup>۲</sup> کمک گرفت. مدل خود-سیستمی بیان‌گر نوعی تحول انگیزشی پویای فرض شده بین تجارب افراد از «بافت<sup>۳</sup>»، «خود<sup>۴</sup>»،

1. Preacher & Hayes  
2. self-system model

3. context  
4. self



«درآمیزی/تفرد<sup>۱</sup>» و «پیامدها<sup>۲</sup>» است (اسکینر، فورر، مارچاند و کیندرمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ اسکینر، کیندرمن، کونل و ولبورن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). در این مدل «خود» از طریق تعامل با وظایف تحصیلی و عوامل فردی/ بافت مدرسه مثل خودکارآمدی، خودپنداره، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف توسعه می‌یابد. طبق مدل چندگانه‌ی درآمیزی، این عقاید «خود» (مثل خودکارآمدی، خودپنداره یا حرمت‌خود) به درآمیزی فعال می‌انجامد (فردریک، بلومفلد و پاریس<sup>۵</sup>، 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 دانستی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز نقش حیاتی ایفا می‌کند (فین و راک<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷؛ وانگ و هولکومب<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰؛ وانگ و ایکلز، ۲۰۱۲ الف و ب). افراد خودکارآمد و دارای حرمت‌خود بالا، از خودهای رشدیافته‌ای برخوردارند و همین ویژگی به موفقیت و پیشرفت آنان و در نهایت ارتقای بهزیستی‌شان در حیطه‌ی تحصیلی می‌انجامد.

هم‌چنین برخورداری از خودکارآمدی تحصیلی بالا و حرمت‌خود تحصیلی مطمئن، به شخص جسارت و صلاحیت طراحی، اجرا و درآمیزی فعالانه‌ی اعمالی را می‌دهد که به موفقیت و شرایط بهزیستی‌محور در حوزه‌ی تحصیلی منتج می‌شود. در واقع، درآمیزی تحصیلی به‌عنوان شرط مهم یادگیری (زینگر، ۲۰۰۸)، برای موفقیت تحصیلی ضروری است (فین و راک، ۱۹۹۷؛ وانگ و هولکومب، ۲۰۱۰). اسکینر و همکاران (۲۰۰۸، ۲۰۰۹) بیان می‌دارند درآمیزی نه تنها انگیزش تحصیلی را حفظ می‌کند، بلکه فعالیت‌ها/ پیامدهای تحصیلی را نیز به‌صورت 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 درگیری مجدد آنان با مسائل مدرسه می‌شود. لذا می‌توان گفت فراگیرانی که در فرآیند تحصیل با تکالیف رشدی تحصیلی فعالانه درمی‌آمیزند و سطوح بالایی از انرژی و توجه را در انجام وظایف تحصیلی نشان می‌دهند و در رویارویی با چالش‌های تحصیل بردبار هستند، به نتایج مطلوب تحصیلی از جمله بهزیستی دست می‌یابند (سالمیل-آرو و آپادیایا، ۲۰۱۲). این‌گونه 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 (سالمیل-آرو و آپادیایا، ۲۰۱۲). چنین

1. engagement/disaffection

2. outcomes

3. Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman

4. Kindermann, Connell, & Wellborn

5. Fredricks, Blumenfeld & Paris

6. Finn & Rock

7. Wang & Holcombe

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 الف، ب).

نتایج پژوهش حاضر بیان‌گر اهمیت درآمیزی و مشارکت فعالانه‌ی دانش‌آموزان در امر تحصیل است و می‌تواند از منظر نظری و کاربردی مورد توجه قرار بگیرد. نتایج این پژوهش می‌تواند در پر کردن خلاء تئوریکی‌ای که در زمینه‌ی بهزیستی تحصیلی وجود دارد، به‌کار آید. این پژوهش حاوی اطلاعات و معارف مفیدی برای سیاست‌گذاران، نهادهای تربیتی، خانواده‌ها و معلمان می‌باشد. نتایج این پژوهش بیان می‌کند که هرچه ما دانش‌آموزانی با منابع خودکارآمدی و سطح حرمت‌خود بالا تربیت کنیم، باورهای آنان مبنی بر توانستن را تقویت کنیم و شخصیت، عقاید و سلیق‌شان را تکریم نماییم، فراگیرانی 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 بهزیسته خواهند بود. هم‌چنین این باور در آنان شکل خواهد گرفت که محدودیت‌های زیستی 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. اجرای پژوهش در میان دانش‌آموزان دبیرستانی، استفاده صرف از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی و کمبود پژوهش‌های انجام شده یا حداقل گزارش شده به خصوص در مورد بهزیستی تحصیلی و حرمت‌خود تحصیلی از جمله این محدودیت‌هاست که تعمیم‌دهی آن را نیازمند احتیاط ویژه می‌سازد. در مجموع، پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات اندک‌سازه‌ی بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان، «مکمل» و «بسط‌دهنده» تلقی می‌گردد و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه‌ی بیش‌تر عوامل پیش‌آیند اثرگذار بر آن و نیز پیامدهای این سازه در زندگی دانش‌آموزان و دیگر گروه‌های آموزشی جامعه پرداخته شود. هم‌چنین جهت بررسی جامع‌تر و دقیق‌تر بهزیستی تحصیلی، استفاده از روش‌های مدل‌سازی ساختاری، علی-مقایسه‌ای و آزمایشی توصیه می‌شود.

## منابع

### الف. فارسی

- اتکینسون، ماری و هورون‌بای، گری. (۱۳۸۸). *بهداشت روانی در مدارس*. ترجمه: اکبر رهنما و محمدرضا فریدی، نشر آبیژ (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۶). *روش‌های افزایش عزت‌نفس در کودکان و نوجوانان*. تهران، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴، ۲، ۴۷-۲۱.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین، حسینچاری، مسعود، مرادی، مرتضی و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰، ۳۲، ۳۰-۱.
- شکری، امید، طولابی، سعید، غنایی، زیبا، تقوایی‌نیا، علی، کاکابرای، کیوان و فولادوند، خدیجه. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسش‌نامه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳، ۲، ۶۱-۴۵.
- مرادی، مرتضی. (۱۳۹۱). *رابطه‌ی سبک‌های دل‌بستگی و عزت‌نفس با بهزیستی روان‌شناختی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۴). *رابطه‌ی حمایت‌های اجتماعی با بهزیستی روان‌شناختی و افسردگی: نقش واسطه‌ای حرمت‌خود و نیازهای اساسی روان‌شناختی*. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱، ۴۳، ۳۱۲-۲۹۷.
- مرادی، مرتضی، حسینچاری، مسعود، سلیمانی‌خشاب، عباسعلی و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۳). *پیش‌بینی ابعاد بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ابعاد سبک دل‌بستگی و عزت‌نفس*. *مجله‌ی مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱، ۴۵، ۱۷۴-۱۳۵.
- مرادی، مرتضی، دهقانی‌زاده، محمدحسین و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). *حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی*. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷، ۱، ۲۴-۱.
- مرادی، مرتضی، سلیمانی‌خشاب، عباسعلی، شهاب‌زاده، صدیقه، صباغی‌زاده، حمید و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۵). *آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسش‌نامه‌ی بهزیستی تحصیلی*. *فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی*، ۶، ۲۴، ۲۷۶-۲۵۱.

## ب. انگلیسی

- Adler, A. (1930). *The education of children*. South Bend, IN: Gateway.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21–37.
- Antonio, Z., Guido, A., Maria, G., Bernadette, P. L. K., Laura, D. G., Michela, M. & Gian, V. C. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158–162.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1996). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187–206.
- 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*, 4082-4086.
- Baumeister, R. F., Campbell, J.D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–44.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-efficacy, task value. Achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97, 287-297.
- 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*, 16(4), 425-440.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., 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*, 100(3), 525–534.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003a). Personality traits and academic exam performance. *European Journal of Personality*, 17, 237–250.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003b). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338.
- D'Amico, A. & Cardaci, M. (2003). Relations among perceived self-efficacy, self-esteem, and school achievement. *Psychological Reports*, 92(3), 745–754.

- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). *Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents*. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139–186). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). *Schools, academic motivation, and stage environment fit*. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Individual bases of adolescent development (3rd Ed.)*. *Handbook of adolescent psychology, Vol. 1.* (pp. 404–434).
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). *Academic success among students at risk for school failure*. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221–234.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). *School engagement: potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research, 74*, 59–90.
- Gonida, E. N., 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, 19*, 53–60.
- Gore, P. A. Jr. (2006). *Academic self-efficacy as a predictor of college outcome: Two incremental validity studies*. *Journal of Career Assessment, 14* (1), 92–115.
- Hair, E. & Graziano, W. (2003). *Self-esteem, personality and achievement in high school: A prospective longitudinal study in Texas*. *Journal of Personality, 71*(5), 971–994
- Isakson, K. & Jarvis, P. (1999). *The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study*. *Journal of Youth and Adolescence, 28*, 1–26.
- Kahn, J. H. & Nauta, M. M. (2001). *Social-cognitive predictors of first year college persistence: The importance of proximal assessment*. *Research in Higher Education, 42*, 633–652.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities*. *Educational and Psychology Measurement, 30*, 607–610.
- Lane, J., Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). *Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance*. *Social Behavior and Personality, 32*(3), 247–256.
- Laura, D. G., Guido, A., Maria, G., Paula, L. K., Antonio, Z. & Gian, V. C. (2013). *The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy*. *Learning and Individual Differences, 27*, 102–108.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. & Downs, D. L. (1995). *Self-esteem as an interpersonal performance in adolescence*. *Personality and Individual Differences, 45*, 630–635.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R. & Suthakaran, V. (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, 48* (4), 474–83.
- Luzzo, D. A. & McWhirter, E. H. (2001). *Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy*. *Journal of Counseling Development, 79* (1), 61–67.
- Malmivuori, M. L. (2006). *Affect and self-regulation*. *Educational Studies in Mathematics, 63*, 149–164.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O. & Baumert, J. (2006). *Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement*. *Journal of Personality, 74*, 403–456.
- McCoach, D. B. (2002). *A validation study of the school attitude assessment survey*. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 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*, 25, 67–72.
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mone, M. A., Baker, D. D. & Jeffries, F. (1995). *Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance*. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716–727.
- Niemivirta, M. (2004). *Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling*. In A. Efklides, G. Kiosseoglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and quantitative research in psychology* (Vol. 2, pp. 301–314). Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*. *Learning and Individual Differences*, 21, 244–248.
- Perry, J. C., Dewin, D. B., Duffy, R. D. & Vance, K. S. (2007). *The academic self-efficacy of urban youth: A mixed-methods study of a school-to-work program*. *Journal of Career Development*, 34 (2), 103-126.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). *Spss macro multiple mediation* written by Andrew, F. & Hayes, A. F. The Ohio state university. <http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/>.
- Pullmann, H. & Allik, J. (2008). *Relations of academic and general self-esteem to school achievement*. *Personality and Individual Differences*, 45, 559–564.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). *Do psychosocial and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G. & Kurlakowsky, K. D. (2001). *Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes*. *Child Development*, 72, 929–946.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). *The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA)*. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. -E. (2009). *School burnout inventory (SBI): Reliability and validity*. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57.
- Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychology*, 26, 207-231.
- Skaalvik, E. M. (1997). *Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety*. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. & Kinderman, T. (2008). *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (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, L. P. (2000). *The adolescent brain and age related behavioral manifestations*. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). *Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education*. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305.

- Valentine, J. C., DuBois, D. & Cooper, H. (2004). *The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review*. *Educational Psychologist*, 39, 111–133.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012a). *Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success*. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31e39.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012b). *Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school*. *Child Development*, 83, 877e895.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). *Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school*. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy-value theory of motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R.W. & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*, 3. (pp. 933–1002). Hoboken, NJ: Wiley.
- Woogul, L., Myung-Jin, L. & Mimi, B. (2014). *Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement*. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86–99.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (2005). *Self-efficacy, Stress, and Academic Success in college*. *Research in Higher Education*, 46, 6, 678-706.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 82–91.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (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.
- Zyngier, D. (2008). *Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765–1776

*Extended Abstract*

***A Presentation of Causal Modal of Investigating  
Academic Engagement Mediatory Role in the Relation with  
Academic Self-Efficacy Beliefs and Academic Self-Esteem  
among High School Adolescents***

*Morteza Moradi<sup>1</sup>*

*Shahid Chamran University of Ahvaz*

***Introduction***

*For continuous years, academic and emotional functions were separate. This problem and cognitive - social changes occur in Adolescents (Spear, 2000) have been often associated with negative outcomes such as decreased academic value and interest, decreased mastery goals, increased stress, and lower academic achievement (Anderman & Anderman, 1999; Isakson & Jarvis, 1999; Roeser, Eccles, & Freedman-Doan, 1999; Rudolph, Lambert, Clark, & Kurlakowsky, 2001; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Thus, researchers interested in education have paid attention to the association of academic and emotional functions. According to Eccles and Roeser (2009) well-being is defined in relation to the school context and academic well-being includes four dimensions of School Value (is defined as the perceived meaningfulness of schooling in general), School burnout (is defined as consistency to school demands, cynical and detached attitude toward one's school, and feelings of inadequacy as a student (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009), Satisfaction with educational choice (is defined as the student's satisfaction with his choice of education for attaining personal goals), Schoolwork engagement (is defined as a positive, fulfilling, study-related state of mind that is characterized by vigor, dedication, and absorption (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). For creating and increasing academic well-being, attention to students and their personal agency is necessary. According to Bandura (2001), the personal agency is self-efficacy beliefs that in academic dimension nominate academic self-efficacy beliefs. Different research evidence has reported a positive relation between academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem with academic well-being and success. According to Bandura (2001), Lazarus (1991) and Adler (1930), students with academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem are active in school and more engaged with academic affairs. Consequently, the aim of the present study was to determine the possible relationship between academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem with academic well-being and to test the mediating role of academic engagement in this regard.*

***Research questions***

*The present study aimed at investigating the academic engagement mediatory role in the relation with academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem and academic well-being. Therefore, the present study attempted to answer the following questions:*

---

*1- Ph.D. candidate of psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran. Email: m-moradi@Phdstu.scu.ac.ir*



- *Is it possible to predict students' academic well-being based on academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem?*
- *Is it possible to predict students' academic engagement according to academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem?*
- *Can academic engagement have the mediatory role for academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem as endogenous variables and academic well-being as an exogenous variable?*

### **Method**

*The study's design was a correlational. Academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem as endogenous variables, academic engagement as a mediatory variable, and academic well-being as the final exogenous variable were considered for the enquiry. In this research, 384 students (186 females and 198 males) of a high school located in Poldokhtar county were chosen by multi-stage random cluster sampling method. In gathering data, The Persian versions of academic self-efficacy beliefs (ASEB, Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005), academic self-esteem scale (ASES, Rosenberg, 1965), academic engagement scale (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012) and academic well-being scale (AWBS, Heta, Katariina & Markku, 2012) have been used. All the research instruments enjoyed appropriate validity and reliability indices.*

### **Results**

*Path analysis showed that the academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem predict academic engagement and academic well-being. Variable of academic engagement can play a mediatory role among academic self-efficacy beliefs, academic self-esteem and academic well-being.*

### **Discussion**

*In general, the findings of the study revealed the direct and the indirect effects of academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem on the academic well-being. Not only has the academic engagement a direct effect on the academic well-being, it also acts as a mediatory variable between academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem and academic well-being. Effective academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem leads to creation and increase of academic engagement and with this increase, academic well-being increases. About significance and influence of self-regulation beliefs, Bandura (2001) maintains that none of the individual's cognitive beliefs are constructive as efficacy in managing individual's compatibility performance in dealing with difficulties and stressful conditions. Students with high self-esteem in their performance appear more energetic and confident. Such a belief in confronting environmental stressful stimuli is accompanied by compatible performances of well-being. Finally, these findings emphasize the role of students' abilities, beliefs and attitudes in successful deal with impediments and academic challenges.*

**Key words:** *Academic self-efficacy beliefs, Academic self-esteem, Academic engagement, Academic well-being*