

A model for academic buoyancy based on motivational dimension (achievement motivation, mastery goals)

Enssieh Moradi¹, Abass Habibzade^{2*}, Behroz Karimi³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۲۰

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۵/۰۴

Accepted Date: 2024/09/10

Received Date: 1403/07/26

Abstract

The main purpose of this study was to study the factors affecting academic buoyancy in terms of motivation including achievement motivation and mastery goals. To achieve this goal, the correlation method of structural equation modeling was used. The statistical population of this study is all second year undergraduate students of Tehran Azad University in the academic year 1400-1401. In structural equation modeling methodology, the sample size can be determined between 5 to 15 observations per measured variable. Therefore, the sample number was 384. Multi-stage cluster random sampling was performed. Data collection tools included 3 Academic buoyancy questionnaires, Hermans achievement motivation questionnaire and Green motivational factors questionnaire. The obtained data were statistically analyzed through structural equation modeling and LISREL software. In the model of the relationship between academic buoyancy and achievement motivation, the chi-square value obtained was equal to 36.30, which was not significant at the 0.05 level and indicated the appropriate fit of the model. Also, in the model of the relationship between academic buoyancy and mastery goals, the chi-square value obtained was equal to 162.65, which is not significant at the 0.05 level and indicates the appropriate fit of the model. Based on the final model test, it was found that all fit indicators are acceptable in the range and the assumed model fits perfectly with the sample data. Also, the findings of the main hypothesis test in the final model showed that there is a positive and significant relationship between academic buoyancy and motivational dimensions (achievement motivation and mastery goals).

One of the main challenges in educational environments is to optimize the learning environment and process in order to prevent academic failure, dropout, and help learners achieve maximum performance. (Huit, 2007) believes that as we move from the industrial age to the information age, an important issue is how to prepare students for success in later life. It is obvious that this (scholarly progress and success of

¹ - PhD Candidate of Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University of Qom, Qom, Iran.

² - Associate Professor, Department of Psychology, Qom University, Qom, Iran.

* (Corresponding Author)

Email: habibzade2008@yahoo.com

³ - Assistant Professor, Department of Science and Research, Islamic Azad University of Tehran, Tehran, Iran.

learners) will not be possible except by comprehensively engaging learners in academic assignments and preventing them from dropping out and becoming disinterested in studying science. It is obvious that during the years of education, most students face challenges, pressures, and stresses that are part of the reality of everyday life in the educational environment and can affect their academic performance. Among these problems, we can mention the inability to withstand academic failures and return to normal routines, which is an important part of learners' academic progress. Education researchers call this ability academic retention.

(Barrent, 2012) reviews the research and states that the construct of academic resilience emerged from research on resilience, which itself originated from the literature related to children at risk of psychological vulnerability, and describes students who, despite experiencing severe, severe, and chronic adversity, were able to cope with problems and succeed in their studies. In fact, academic resilience is a concept that is used in relation to problems related to school and educational spaces and covers superficial and minor educational problems, while in academic resilience we are faced with larger problems in educational environments. This construct seems to be consistent with the framework of positive psychology because resilience research focuses on learners' ability to deal with everyday academic conflicts and challenges, such as low grades and exam pressures, rather than focusing on the risk of psychological damage. Resilience refers to the assessment of responses to past unpleasant experiences and the assessment of one's ability to cope with failure. (Martin, 2009) defines academic resilience as a term used to describe a student's ability to bounce back successfully after academic difficulties and failures, which is enhanced by factors such as self-efficacy, commitment, and control. Academic resilience refers to a student's ability and motivation to overcome problems, obstacles, and challenges that commonly occur in the daily academic life of most students (such as low grades, exam pressure, difficult assignments, and negative feedback in the teacher-student relationship, competition, and loss of motivation, etc.). In school and educational environments, frustration in returning to successful performance has been widely seen, so that students feel weak in their performance and return to good performance before that assignment after receiving a poor grade or difficulty in an educational activity. It can be said that academic retention is most applicable when a) we are faced with poor grades and performance of students b) loss of self-confidence is raised as a result of poor grades c) we are faced with reduced motivation and academic enthusiasm d) minor and superficial interactions such as negative and temporary feedback are raised occasionally.

The academic retention cycle is multidimensional in nature and consists of 4 levels. a) cognitive adaptation dimensions that consist of low-level motivational constructs of self-efficacy, valuation, and mastery goals. b) behavioral adaptation dimensions that include self-regulation, persistence in completing assignments, planning, and task management. c) cognitive maladaptation dimensions that include lower levels of emotional and motivational constructs of anxiety, failure avoidance, and uncertain control. d) behavioral maladaptation dimensions that include lower-level constructs that are related to failure in self-regulation, self-efficacy, and academic disinterest. Martin & Marsh state that student retention is an important component in adapting to academic challenges. It can be said that academic retention is an important factor that

forms the basis and foundation of learners' positive relationship with their academic life, and the ability of individuals to persevere in the face of small and large academic problems and return to the normal routine of education is an important part of their academic progress.

Retention can be related to the social context and other external factors of students, although there is evidence that personality factors can also play a role in retention (Martin & Marsh, 2009). (Among the personality factors that have been less studied are motivational factors. Therefore, the present study attempts to examine the relationship between the two motivational factors, achievement motivation and mastery goals, with academic retention, among the many motivational factors. Motivation is the main cause and factor of behavior, whether it is caused by the conditions in the environment or inferred from behavioral, physiological manifestations, and personal reports. Motivation can be defined as the force that creates, maintains, and guides behavior.

Keyword: Academic buoyancy, achievement motivation, mastery goals

ارائه مدل پايستگي تحصيلي مبتني بر ابعاد انگيزشي (انگيزش پيشرفت، اهداف تسلط)

انسيه مرادي^۱، عباس حبيب زاده*^۲، بهروز کريمي^۳

چکیده

هدف: هدف اصلي اين پژوهش مطالعه عوامل موثر بر پايستگي تحصيلي از بعد انگيزشي (انگيزش پيشرفت و اهداف تسلط) بوده است.

روش: براي رسيدن به اين هدف از روش همبستگي از نوع مدل سازي معادلات ساختاري استفاده گرديده شد. جامعه آماري اين پژوهش را کليه دانشجويان سال دوم مقطع کارشناسي دانشگاههاي آزاد شهر تهران در سال تحصيلي ۱۴۰۰-۱۴۰۱ شکيل داده اند. در روش شناسي مدل يابي معادلات ساختاري حجم نمونه مي تواند بين ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازاي هر متغير اندازه گيري شده تعيين گردد. بدین جهت تعداد نمونه ۳۸۴ نفر تعيين گرديد. نمونه گيري به شيوه تصادفي خوشه اي چند مرحله اي انجام شد. ابزار گردآوری داده ها شامل ۳ پرسشنامه: پايستگي تحصيلي، پرسشنامه انگيزش پيشرفت هرمنس و پرسشنامه عوامل انگيزشي گرین بود. داده هاي به دست آمده از طريق مدل سازي معادلات ساختاري و با استفاده از نرم افزار ليزرل مورد تجزيه و تحليل آماري قرار گرفتند.

يافته ها: بر اساس آزمون مدل نهايي معلوم شد همه شاخص هاي برازندگي در دامنه مورد قبول قرار دارند و مدل مفروض به طور کامي با داده هاي نمونه برازش دارد. همچنين يافته حاصل از آزمون فرضيه ي اصلي در مدل نهايي نشان داد بين پايستگي تحصيلي و ابعاد انگيزشي (انگيزش تحصيلي و اهداف تسلط) ارتباط مثبت و معناداري وجود دارد.

واژگان کلیدی: پايستگي تحصيلي، انگيزش پيشرفت، اهداف تسلط

۱. دانشجوي دکتری روانشناسي تربيتي، گروه روانشناسي، دانشگاه آزاد قم، قم، ايران

۲. دانشيارروانشناسي تربيتي، گروه روانشناسي، دانشگاه قم، قم، ايران.

Email: habibzade2008@yahoo.com

*(نويسنده مسئول):

۳. استاديار دانشگاه آزاد اسلامي تهران واحد علوم و تحقيقات، تهران، ايران.

مقدمه

یکی از چالشهای اصلی در محیط های آموزشی، بهینه سازی محیط و فرایند یادگیری به منظور جلوگیری از افت تحصیلی، ترک تحصیل و کمک به یادگیرندگان برای رسیدن به حداکثر عملکرد می باشد. (Huitt, 2007) معتقد است که همچنان که در حال گذر از عصر صنعت به عصر اطلاعات هستیم یک مسئله مهم این است که چگونه دانش آموزان و دانشجویان را برای موفقیت در زندگی بعدی آماده کنیم. بدیهی است که تحقق این امر (پیشرفت و موفقیت علمی یادگیرندگان) جز با درگیری همه جانبه یادگیرندگان در تکالیف تحصیلی و پیشگیری از ترک تحصیل و بی علاقهی آنها نسبت به تحصیل علم، میسر نخواهد شد.

بدیهی است که در طول سالهای تحصیل، اغلب دانش آموزان و دانشجویان با چالشها، فشارها و استرس هایی روبرو می شوند که جزئی از واقعیت زندگی روزمره در محیط تحصیلی است و می تواند بر عملکرد تحصیلی آنها تاثیر بگذارد. از جمله این مشکلات می توان به عدم توانایی در ایستادگی در برابر شکست های تحصیلی و بازگشت به روال عادی اشاره کرد که جزء مهمی از پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان محسوب می شود. پژوهشگران تعلیم و تربیت به این توانایی پایداری تحصیلی^۱ می گویند.

(Barrent, 2012) با بررسی پژوهشها بیان می کند که سازه پایداری تحصیلی از تحقیقات مربوط به تاب آوری^۲ که خود از ادبیات مرتبط با کودکان در معرض خطر آسیب پذیری روانی نشأت گرفته، به وجود آمد و دانش آموزانی را توصیف می کند که علی رغم تجربه گرفتاری وخیم، شدید و مزمن از عهده مشکلات بر می آمدند و در تحصیل موفق می شدند. در واقع پایداری تحصیلی مفهومی است که در مورد مشکلات مربوط به مدرسه و فضاهای آموزشی به کار رفته و مشکلات سطحی و جزئی آموزشی را در برمی گیرد در حالی که در تاب آوری تحصیلی ما با مشکلات بزرگتری در محیط های آموزشی مواجه هستیم. به نظر می رسد که این سازه با چهارچوب روانشناسی مثبت نگر همخوانی دارد زیرا تحقیقات پایداری به جای تمرکز بر روی خطر آسیب دیدگی روانی بر روی توانایی یادگیرندگان برای برخورد با کشمکش ها و چالش های تحصیلی روزمره مثل نمره کم و فشارهای امتحانی که با آنها برخورد می کنند، تمرکز می کنند. پایداری به ارزیابی پاسخ به تجربیات ناخوشایند گذشته و ارزیابی توانایی یک نفر برای مقابله با شکست اشاره دارد (Collie, Martin, Malmberg, Hall & Ginns, 2015).

^۱. Academic buoyancy

^۲. Resilience

(Martin, 2009) پابستگی تحصیلی را این گونه تعریف می کند که واژه ای است برای توصیف توانایی دانش آموز، در بازگشت موفق، بعد از مشکلات و شکستهای تحصیلی که به وسیله عواملی مانند خودکارآمدی، تعهد و کنترل بهبود می یابد.

پابستگی تحصیلی در واقع به توانایی و انگیزه دانش آموز در غلبه بر مشکلات، موانع و چالش هایی که در زندگی روزمره تحصیلی بیشتر دانش آموزان به طور معمول رخ می دهد (مانند نمرات پایین، فشار امتحان، تکالیف مشکل و بازخوردهای منفی در ارتباط معلم و شاگرد، رقابت و از دست دادن انگیزه و غیره) اشاره دارد. در مدرسه و محیط آموزشی ناامیدی در بازگشت به عملکرد موفق بسیار دیده شده است به طوری که دانش آموزان بعد از کسب نمره ضعیف یا سخت بودن فعالیت آموزشی، در عملکرد خود و بازگشت به عملکرد خوب قبل از آن تکلیف احساس ضعف نشان می دهند (سلیمی، سعیدی و کریمی، ۱۳۹۴). می توان گفت پابستگی تحصیلی بیشتر هنگامی کاربرد دارد که الف) با نمرات و عملکرد ضعیف دانش آموزان روبرو هستیم ب) از دست دادن اعتماد به نفس در نتیجه نمرات ضعیف مطرح می گردد پ) با کاهش انگیزه و اشتیاق تحصیلی روبرو هستیم ت) تعاملات جزئی و سطحی مانند بازخورد منفی و موقت و گهگاه مطرح می شود.

چرخه پابستگی تحصیلی در ذات خود چند بعدی است و از ۴ سطح تشکیل شده است. الف) ابعاد سازگاری شناختی که از سازه های انگیزشی سطح پایین خودکارآمدی، ارزش گذاری و اهداف تسلط تشکیل شده است. ب) ابعاد سازگاری رفتاری که شامل خود تنظیمی، پشتکار در انجام تکالیف، برنامه ریزی و مدیریت تکلیف می باشد. ج) ابعاد ناسازگاری شناختی که سطوح پایین تر سازه های هیجانی و انگیزشی اضطراب، اجتناب از شکست و کنترل نامطمئن را شامل می شود. د) ابعاد ناسازگاری رفتاری که سازه های پایین تری را که با شکست در خودتنظیمی، خود ناتوان انگاری و عدم اشتیاق تحصیلی مرتبط است را در بر می گیرد. Martin & Marsh بیان می کنند که پایسته شدن دانش آموزان مولفه مهمی در سازگار شدن با چالش های تحصیلی می باشد (فتحی، ۱۳۹۷). می توان گفت پابستگی تحصیلی عامل مهمی است که اساس و زیربنای ارتباط مثبت یادگیرندگان با زندگی تحصیلی آنان را شکل داده و توانایی افراد بر ایستادگی در مواجهه با مشکلات کوچک و بزرگ تحصیلی و بازگشت به روال عادی تحصیل، جزء مهمی از پیشرفت تحصیلی آنان است.

پابستگی می تواند با بافت اجتماعی و سایر عوامل بیرونی دانش آموزان مرتبط باشد، اگرچه شواهدی وجود دارد که نشان می دهد عوامل شخصیتی نیز می توانند در پابستگی نقش داشته باشند (Martin & Marsh, 2009). از جمله عوامل شخصیتی که کمتر به آن پرداخته شده است عوامل انگیزشی هستند. از این رو در پژوهش حاضر سعی بر آن است تا از میان عوامل انگیزشی متعدد رابطه

میان دو عامل انگیزشی انگیزش پیشرفت^۱ و اهداف تسلط^۲ با پایداری تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. انگیزش^۳ علت و عامل اصلی رفتار است چه آن را شرایط موجود در محیط ایجاد کرده باشد چه از تظاهرات رفتاری، فیزیولوژیکی و گزارش شخصی استنباط شده باشد (حسنی، ۱۳۸۹). انگیزش را می توان به عنوان نیروی ایجادکننده، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار تعریف کرد (سیف، ۱۳۹۰). انگیزش به شکل آمادگی روانی یک پیش نیاز مهم برای یادگیری به حساب می آید که تاثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است. بدیهی است اگر یادگیرندگان نسبت به درس بی علاقه باشند (دارای انگیزش سطح پایینی باشند)، به توضیحات معلم توجه نخواهند کرد، تکالیف خود را با جدیت انجام ندهند و در نتیجه پیشرفت چندان ناچیز خواهد شد. اما اگر نسبت به درس علاقمند باشند (دارای انگیزش سطح بالایی باشند)، هم به توضیحات معلم با دقت گوش خواهند کرد، هم به دنبال کسب اطلاعات بیشتری در زمینه مطلب درسی خواهند رفت و در آخر پیشرفت زیادی نصیب آنها خواهد شد (سیف، ۱۳۹۰).

می توان گفت که مطالعه انگیزش، مطالعه خود روانشناسی است زیرا انگیزش به تبیین تمام اشکال رفتار می پردازد. منظور از انگیزش پیشرفت یا انگیزش موفقیت میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیتهایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است (Slavin, 2006). افرادی که نیاز به پیشرفت در آنها نیرومند است، می خواهند کامل شوند و عملکرد خود را بهبود بخشند. آنان وظیفه شناس هستند و ترجیح می دهند کارهایی را انجام دهند که چالش برانگیز باشد و مایل اند به کاری دست بزنند که ارزیابی پیشرفت آنان به نحوی، خواه با مقایسه آن با پیشرفت سایر مردم یا بر حسب ملاکهای دیگر امکان پذیر باشد (بشری، ۱۳۹۰). افراد دارای انگیزش پیشرفت سطح بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند و حتی پس از آنکه در انجام کاری شکست خوردند، از آن دست نکشیده و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می دهند. پژوهش های انجام گرفته در این خصوص نشان داده اند که افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا در انجام کارها از جمله یادگیری بر افرادی که از این انگیزه بی بهره اند پیشی می گیرند. در رابطه با اینکه انگیزش پیشرفت بالا به موفقیت می انجامد یا اینکه موفقیت موجب بالا رفتن سطح انگیزش می شود، پژوهش ها نتایج مشخصی به دست نداده اند (Slavin, 2006).

^۱ - Achievement motivation

^۲ - Mastery goals

^۳ - Motivation

آنچه معلوم شده این است که انگیزش پیشرفت در ابتدا تحت تاثیر تجارب فرد در خانواده است، اما پس از آنکه دانش آموز چند سالی در مدرسه کسب تجربه می کند، موفقیت و انگیزش بر یکدیگر اثر می گذارند. در واقع موفقیت، اشتیاق برای موفقیت بیشتر را سبب می شود که این نیز به نوبه خود موفقیت را به دنبال می آورد. در مقابل، دانش آموزانی که در نتیجه زحمات خود موفقیتی کسب نمی کنند، انگیزش خود برای موفقیت در آینده را از دست می دهند. بنا به نظریه Atkinson اشخاصی که دارای انگیزه پیشرفت قوی هستند در تکالیفی که دارای درجه دشواری متوسط اند توفیق زیادی به دست می آورند. یعنی تکالیفی که این افراد در آنها حداکثر تلاش را نشان می دهند تکالیفی هستند که چالش برانگیزند یعنی نه خیلی دشوار و نه خیلی ساده هستند. یکی از ویژگی های دیگر افراد با انگیزه پیشرفت بالا، پشتکار و اصرار آنها در کسب موفقیت است. بدین معنی که وقتی این افراد در رسیدن به هدفشان شکست می خورند با جدیت بیشتری به کار ادامه می دهند.

از دیگر عوامل انگیزشی که به نظرمی رسد با پابستگی تحصیلی مرتبط باشد اهداف تسلط می باشد. محققان معتقدند که اهداف را می توان به طور معنی داری به گروه ها و انواع مختلف تقسیم کرد، اما در دو دهه اخیر بر دو هدف تمرکز کرده اند. اهداف عملکردی و اهداف تسلط. اهداف تسلط به هدف هایی اشاره دارد که بر رشد شایستگی یا تسلط بر تکلیف متمرکز هستند. اهداف تسلط نشانگر رشد صلاحیت و شایستگی به صورت تسلط کامل به تکلیف و اجتناب از عدم درک مطلب می باشد (Moreno, Wang, Biddle, Elliot(2007). González- Cutre, Sicilia (2010, Spray تسلط علاقه دانش آموز یا دانشجو را بر تسلط بر مواد و مفاهیم، جستجوی چالشها و یادگیری به خاطر خود یادگیری را نشان می دهد. دانش آموزان دارای جهت گیری مبتنی بر تسلط، خودشان را در تکالیف غرق می سازند و برایشان تعامل با محیط مهم می باشد و می گویند از چالش لذت می برند (سعدی پور، ۱۳۹۰). آنان زمانی احساس شایستگی می کنند که از پس یک مسئله چالش برانگیز برآمده باشند و توانایی خود را ارتقاء داده باشند (Yeo, Loft, Xiao, Kiewitz, 2009).

تحقیقات تایید می کنند که ساختار اهداف تسلط با الگوی یادگیری سازگاران پیوند خورده است. دانش آموزان و دانشجویانی که گرایش به هدف تسلط دارند، معمولاً رابطه ی مهمی بین تلاش و حاصل کار خویش می بینند و هم برای موفقیت و هم برای شکست، بیشتر از اسنادهای مرتبط با تلاش استفاده می کنند. علاوه بر این، آنان رابطه ی مثبتی بین تلاش و توانایی قائل اند، یعنی معتقدند که تلاش بیشتر به معنی توانایی بیشتر است. همچنین افرادی که جهت گیری شان به سمت اهداف تسلطی است به کسب مهارت های جدید و بهبود توانمندی های خود در برابر موانع علاقه نشان داده و فعالیتهای چالش برانگیز را ترجیح می دهند و هنگام مطالعه از راهبردهای یادگیری عمیق و مستقل استفاده می کنند (غباری بناب،

افروز، حسن زاده، بخشی و پیرزادی، ۲۰۱۲). پژوهشها نشان می دهند که دانش آموزان با این نوع جهت گیری، مطالب را عمیق تر یاد می گیرند و از قدرت سازماندهی و پردازش مطالب بالایی برخوردارند و احساس شایستگی بیشتری می کنند (رادمنش، ۱۳۹۳). همچنین دانش آموزانی که اهداف تسلط را دنبال می کنند عملکرد خود را بر اساس معیارهای شناختی و فراشناختی عمیق تری تنظیم می کنند (کردی، ۱۳۹۵).

فرضیه های پژوهش

فرضیه اصلی

-مدل پايستگي تحصيلي بر اساس رابطه پايستگي تحصيلي و ابعاد انگيزشي از برازش مناسبي برخوردار است.

فرضیه های فرعی

مدل پايستگي تحصيلي بر اساس رابطه پايستگي تحصيلي و انگيزش پيشرفت از برازش مناسبي برخوردار است.

مدل پايستگي تحصيلي بر اساس رابطه پايستگي تحصيلي و اهداف تسلط از برازش مناسبي برخوردار است.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ جمع آوری داده ها توصیفی است. طرح پژوهش همبستگی از نوع مدل سازی معادلات ساختاری است. مدل معادلات ساختاری یکی از تکنیک های تحلیل چندمتغیری است.

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان سال دوم مقطع کارشناسی دانشگاههای آزاد شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل داده اند.

روش نمونه گیری و حجم نمونه

تعداد نمونه با استفاده از جدول (Krejcie & Morgan) و به روش تصادفی خوشه ای چند مرحله ای ۳۸۴ نفر تعیین گردیده است. در این پژوهش فرآیند انتخاب نمونه بدین صورت بوده است که ابتدا از میان ۵ واحد دانشگاهی دانشگاه آزاد، یک واحد به طور تصادفی انتخاب، سپس سه دانشکده علوم انسانی، دانشکده علوم پایه و دانشکده فنی و مهندسی انتخاب و از میان هر یک از دانشکده های ذکر شده، سه رشته به طور تصادفی گزینش شده و سپس از هر رشته، دو کلاس به شیوه تصادفی انتخاب و دانشجویان به پرسشنامه ها پاسخ داده اند.

پرسشنامه پابستگی تحصیلی

این پرسشنامه که در سال (2006) توسط Martin&Marsh طراحی گردید دارای ۶ سوال می باشد که در طیف پنج درجه ای لیکرت از "کاملاً موافقم تا کاملاً" مخالفم طراحی شده است. کاملاً موافقم نمره ۵، تا حدی موافقم نمره ۴، بی نظر نمره ۳، تا حدی مخالفم نمره ۱ و کاملاً مخالفم نمره ۰ را به خود اختصاص می دهند. حداکثر نمره ۳۰ و حداقل نمره ۶ می باشد. هر چقدر نمره بیشتر باشد میزان پابستگی تحصیلی بیشتر است. پایایی پرسشنامه در تحقیقات مارتین و مارش از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد شده است. در ایران این مقیاس توسط کریمی (۱۳۹۱) بر روی یک گروه نمونه اجرا شده است. روایی آن از طریق روایی ملاکی با استفاده از همبستگی با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی Printich ، ۶۸٪ به دست آمده است. پایایی آن هم با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۸۷٪ به دست آمده است.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت Hermans

این پرسشنامه از ۲۹ سوال که به صورت جمله های ناتمام می باشند تشکیل شده است. پرسشنامه اولیه دارای ۹۲ سؤال بود که بر مبنای ده ویژگی که متمایز کننده افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد با انگیزه پیشرفت پایین بودند بدین شرح تهیه گردید. بالا بودن سطح آرزو، انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط، تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام، ادراک پویایی از زمان، یعنی احساس اینکه امور سریع روی می دهند، آینده نگری، توجه به ملاک شایستگی و لیاقت در انتخاب دوست و همکار، بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار، انجام دادن کاری به نحو احسن و رفتار ریسک کردن پایین. پس از اجرای آزمایش و تجزیه و تحلیل سؤالات و محاسبه همبستگی یک یک سؤالات با کل آزمون ۲۹ سؤال به عنوان پرسشنامه نهائی انگیزه پیشرفت انتخاب شد. لازم به ذکر است که پس از تحلیل سؤالات هیچ سؤال معناداری در رابطه با ویژگی دهم در پرسشنامه نهائی وارد نشد، لذا پرسشنامه نهائی تنها براساس ۹ ویژگی ساخته شد. سؤالات پرسشنامه به صورت جمله ناتمام بیان شد. و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. جهت یکسان سازی ارزش سؤالات برای هر ۲۹ سؤال پرسشنامه ۴ گزینه نوشته شد. این گزینه ها به حسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آنها نمره داده می شود. نمره گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگیهای ۹ گانه که سؤالات براساس آنها تهیه شده است، انجام می گیرد. بعضی از سؤالات به صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی ارائه شده است. در سؤالات شماره ۴، ۱، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ به الف ۱، به ب ۲، به جیم ۳، و دال ۴ و در سؤالات شماره ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶، به الف ۴، به ب ۳، به جیم ۲ و به دال ۱ نمره داده می شود و

دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می باشد. هرمنس (1977) برای محاسبه روایی از روایی محتوا که اساس آن را پژوهش قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل می داد، استفاده کرده، همچنین او ضریب همبستگی هر سوال را با رفتارهای پیشرفت گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سوالات پرسشنامه در دامنه ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می باشد. علاوه بر این در یک مطالعه هرمنس به وجود ضریب همبستگی معنادار بین پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس و آزمون اندریافت موضوع (TAT) اشاره دارد. هرمنس برای محاسبه پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ بدست آمده است. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی ضریب پایایی ۰/۸۴ بدست آمده است.

پرسشنامه عوامل انگیزشی Green

برای اندازه گیری اهداف تسلط از پرسشنامه عوامل انگیزشی گرین استفاده می شود. این پرسشنامه در سال 2004 توسط گرین ساخته شده است. این پرسشنامه عوامل انگیزشی دخیل در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را مورد سنجش قرار می دهد. پرسشنامه دارای ۲۳ سوال می باشد و دانش آموزان بر اساس یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت از بسیار مخالفم تا بسیار موافقم به سوالات پاسخ می دهند. مولفه های پرسشنامه انگیزش تحصیلی شامل خودکارآمدی، اهداف تسلط و ادراک سودمندی تکلیف می باشد. نمره ای که فرد در خرده مقیاس اهداف تسلط به دست می آورد محاسبه می شود. برای عبارات مثبت از ۵ تا ۱ و برای عبارات منفی از ۱ تا ۵ در نظر گرفته شده و سوالات ۲ و ۷ و ۸ و ۱۱ به طور معکوس نمره گذاری می شود که به این ترتیب کمترین نمره ۲۳ و بیشترین نمره ۱۱۵ است (حسنی، ۱۳۸۹). دیره و بنی جمالی (۱۳۸۸) در یک مطالعه مقدماتی بر روی ۲۵۰ نفر از دانش آموزان دبیرستانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ اعتبار آزمون را بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۰ به دست آورده اند.

یافته ها

آمار توصیفی

جدول ۱: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره	فراوانی
ابعاد انگیزشی	۳/۴۲	۰/۶۴۶	۱	۵	۳۸۴
انگیزش پیشرفت	۳/۴۰	۰/۶۳۸	۱	۵	۳۸۴
اهداف تسلط	۳/۳۹	۰/۹۰۷	۱	۵	۳۸۴

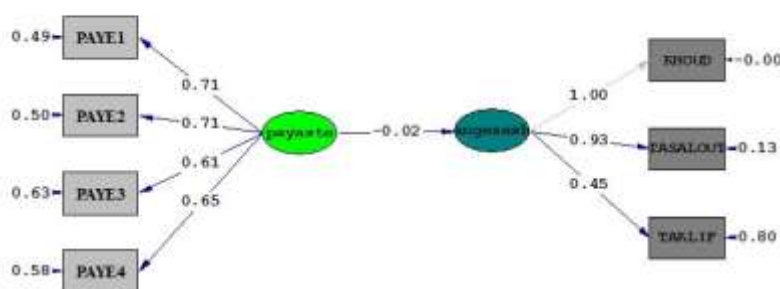
آمار استنباطی

تحلیل عاملی تاییدی

در مدل پژوهش که در فصل دوم ارائه شد شامل شش متغیر می‌باشد که برای اندازه‌گیری این متغیرها از پرسشنامه استفاده کردیم که هر متغیر با تعدادی سوال مربوط به خودش اندازه‌گیری می‌شود. که در زیر به ترتیب با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی اندازه‌گیری صحیح متغیرها بررسی می‌شود.

فرضیه اصلی :

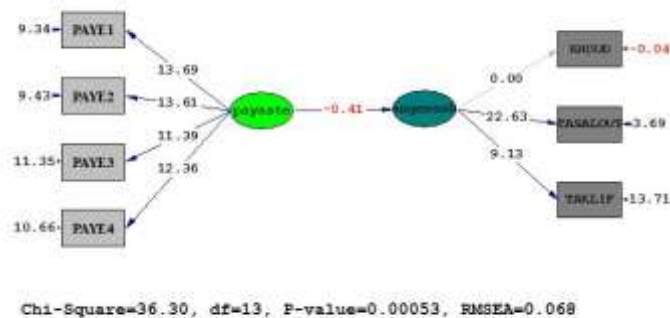
رابطه بین پایداری تحصیلی و ابعاد انگیزشی از برازش مناسبی برخوردار است.



Chi-Square=36.30, df=13, P-value=0.00053, RMSEA=0.068

نمودار ۱: مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و ابعاد انگیزشی با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی در حالت

تخمین استاندارد



نمودار: ۲ مدل اندازه‌گیری پایستگی تحصیلی و ابعاد انگیزشی با استفاده تحلیل عاملی تاییدی در حالت اعداد

معناداری

نمودار (۱) مدل اندازه‌گیری پایستگی تحصیلی و ابعاد انگیزشی را در حالت تخمین استاندارد نشان می‌دهد. با توجه نتایج این نمودار، چون مقدار RMSEA نیز کوچکتر از ۰/۱ می‌باشد. در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت، مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

نمودار (۲) مدل اندازه‌گیری پایستگی تحصیلی و ابعاد انگیزشی در حالت اعداد معناداری را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، تمامی ضرایب بدست آمده معنادار می‌باشد. زیرا مقدار آزمون معناداری (t) تک تک آنها از عدد ۱/۹۶ بزرگتر است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری پایستگی تحصیلی و ابعاد انگیزشی

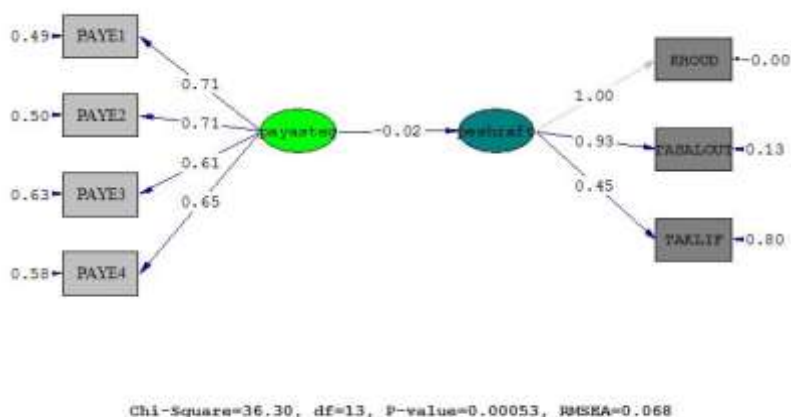
ردیف	شاخص مناسبت مدل	ارزش‌های مورد انتظار (سفارش شده)	ارزش‌های محاسبه شده مدل
۱	خی دو	در حجم نمونه زیاد همیشه معنادار است	۳۶/۳۰
۲	RMSEA	پایین تر از ۰/۰۹	۰/۰۶۸
۳	GFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۷
۴	AGFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۴
۵	PGFI	۰/۵ و بالاتر	۰/۴۵

در مدل اندازه‌گیری تحقیق حاضر مقدار خی دو به دست آمده برابر با ۳۰/۳۶ است که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست و حاکی از برازش مناسب مدل است. هم‌چنین مقادیر RMSEA، GFI، AGFI و PGFI به ترتیب برابر با ۰/۰۶۸، ۰/۹۷، ۰/۹۴ و ۰/۴۵ است که بیانگر میزان خطای کم در اندازه‌گیری با

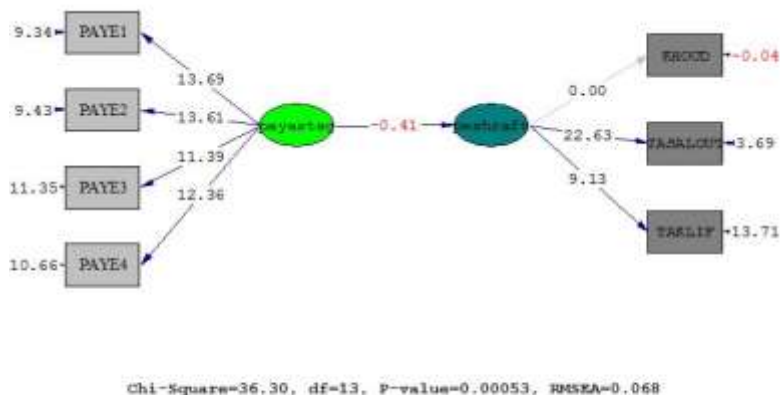
توجه به شاخص RMSEA و مناسب بودن مدل اندازه گیری با توجه به AGFI, GFI و PGFI شاخص‌های مطلوب و مناسب قلمداد می‌شود.

فرضیه فرعی اول:

بر اساس مدل پیشنهادی رابطه میان پایداری تحصیلی و انگیزش پیشرفت از برآزش مناسبی برخوردار است.



نمودار ۳: مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و انگیزش پیشرفت با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی در حالت تخمین استاندارد



نمودار ۴: مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و انگیزش پیشرفت با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی در حالت اعداد معناداری

نمودار (۳) مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و انگیزش پیشرفت را در حالت تخمین استاندارد نشان می‌دهد. با توجه نتایج این نمودار، چون مقدار RMSEA نیز کوچکتر از ۰/۱ می‌باشد. در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت، مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

خروجی بعدی لیزرل (نمودار ۴) مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و انگیزش پیشرفت در حالت اعداد معناداری را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، تمامی ضرایب بدست آمده معنادار می‌باشد. زیرا مقدار آزمون معناداری (t) تک تک آنها از عدد ۱/۹۶ بزرگتر است.

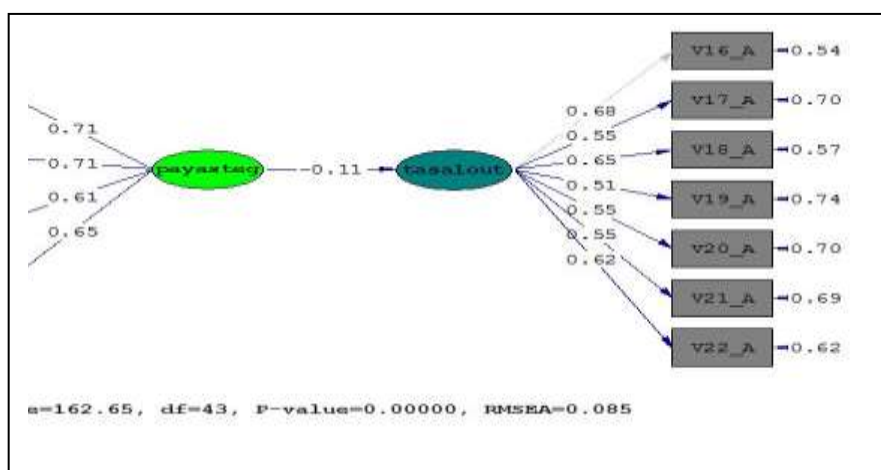
جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و انگیزش پیشرفت

ردیف	شاخص مناسبیت مدل	ارزش‌های مورد انتظار (سفارش شده)	ارزش‌های محاسبه شده مدل
۱	خی دو	در حجم نمونه زیاد همیشه معنادار است	۳۶/۳۰
۲	RMSEA	پایین تر از ۰/۰۹	۰/۰۶۸
۳	GFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۷
۴	AGFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۴
۵	PGFI	۰/۵ و بالاتر	۰/۴۵

در مدل اندازه‌گیری تحقیق حاضر مقدار خی دو به دست آمده برابر با ۳۶/۳۰ است که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست و حاکی از برازش مناسب مدل است. هم چنین مقادیر RMSEA، GFI، AGFI و PGFI به ترتیب برابر با ۰/۰۶۸، ۰/۹۷، ۰/۹۴ و ۰/۴۵ است که بیانگر میزان خطای کم در اندازه‌گیری با توجه به شاخص RMSEA و مناسب بودن مدل اندازه‌گیری با توجه به AGFI، GFI و PGFI شاخص‌های مطلوب و مناسب قلمداد می‌شود.

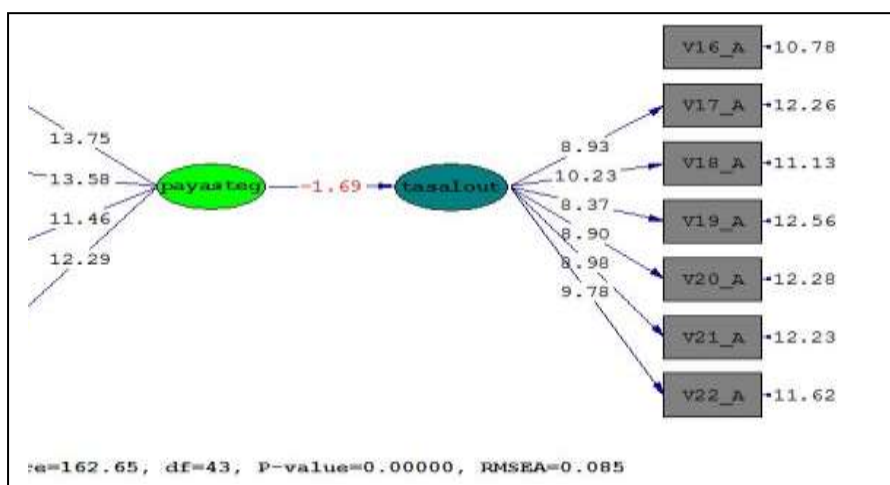
فرضیه فرعی دوم:

۱- بر اساس مدل پیشنهادی رابطه بین پایداری تحصیلی و اهداف تسلط از برازش مناسبی برخوردار است.



نمودار ۵: مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و اهداف تسلط با استفاده تحلیل عاملی تاییدی در حالت تخمین

استاندارد



نمودار ۶: مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و اهداف تسلط با استفاده تحلیل عاملی تاییدی در حالت اعداد

معناداری

نمودار (۵) مدل اندازه‌گیری پایداری تحصیلی و اهداف تسلط را در حالت تخمین استاندارد نشان می‌دهد. با توجه نتایج این نمودار، چون مقدار RMSEA نیز کوچکتر از ۰/۱ می‌باشد. در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت، مدل از برازش مناسبی برخوردار است. خروجی بعدی لیزرل نمودار (۶) مدل اندازه‌گیری پایداری

تحصیلی و اهداف تسلط در حالت اعداد معناداری را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، تمامی ضرایب بدست آمده معنادار می‌باشد. زیرا مقدار آزمون معناداری (t) تک تک آنها از عدد ۱/۹۶ بزرگتر است. جدول. **Error! No text of specified style in document.** شاخص های برازش مدل اندازه‌گیری پایستگی

تحصیلی و اهداف تسلط

ردیف	شاخص مناسبت مدل	ارزش های مورد انتظار (سفارش شده)	ارزش های محاسبه شده مدل
۱	خی دو	در حجم نمونه زیاد همیشه معنادار است	۱۶۲/۶۵
۲	RMSEA	پایین تر از ۰/۰۹	۰/۰۸۵
۳	GFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۳
۴	AGFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۸۹
۵	PGFI	۰/۵ و بالاتر	۰/۶۰

در مدل اندازه‌گیری تحقیق حاضر مقدار خی دو به دست آمده برابر با ۱۶۲/۶۵ است که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست و حاکی از برازش مناسب مدل است. هم چنین مقادیر RMSEA, GFI, AGFI و PGFI به ترتیب برابر با ۰/۰۸۵، ۰/۹۳، ۰/۸۹ و ۰/۶۰ است که بیانگر میزان خطای کم در اندازه‌گیری با توجه به شاخص RMSEA و مناسب بودن مدل اندازه‌گیری با توجه به AGFI, GFI و PGFI شاخص‌های مطلوب و مناسب قلمداد می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین بین پایستگی تحصیلی و ابعاد انگیزشی (انگیزش تحصیلی و اهداف تسلط) در قالب یک مدل انجام گرفت. بر اساس آزمون مدل نهایی معلوم شد همه شاخص های برازندگی در دامنه مورد قبول قرار دارند و مدل مفروض به طور کاملی با داده های نمونه برازش دارد. یافته حاصل از آزمون فرضیه ی اصلی اول در مدل نهایی نشان داد بین پایستگی تحصیلی و ابعاد انگیزشی (انگیزش تحصیلی و اهداف تسلط) ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. بررسی رابطه ابعاد انگیزشی (انگیزش پیشرفت و اهداف تسلط) یکی از اهداف اصلی پژوهش بود. این یافته کاملاً با یافته های پژوهش های قبلی همخوانی دارد. یافته های پژوهش داتلی بیگی (۱۳۹۶) با عنوان پیش بینی پایستگی تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و باورهای فراشناختی در دانش آموزان متوسطه دوم اصفهان، حاکی از این است که براساس نتایج رگرسیون مولفه های باورهای فراشناختی به تنهایی قادر به پیش بینی پایستگی

تحصيلي هستند و مولفه هاي ويژگي هاي شخصيتي به غير از تجربه پذيري پايستگي تحصيلي را پيش بيني مي کنند. بنابر اين مي توان با برنامه ريزي صحيح براي تقويت ويژگي هاي شخصيتي مثبت و باورهاي فراشناختي ميزان پايستگي تحصيلي را در دانش آموزان افزايش داد. فتحي (۱۳۹۴) در پژوهشي با عنوان نقش خود دلسوزي و اشتياق تحصيلي بر پايستگي تحصيلي با ميانجي گري انتظارات والدين، به بررسي نقش خود دلسوزي و اشتياق تحصيلي در پايستگي تحصيلي با ميانجي گري انتظارات والدين آنها از مدرسه پرداخته است. نتايج تحقيق نشان داد که بين اشتياق تحصيلي و پايستگي تحصيلي رابطه مثبت و مستقيم معنادار و بين خوددلسوزي و پايستگي تحصيلي رابطه مثبت و مستقيم و معنادار و بين انتظارات والدين و اشتياق تحصيلي رابطه مثبت و معنادار است. بين اشتياق تحصيلي و خود دلسوزي رابطه مثبت و معنادار تايد و بين اشتياق تحصيلي و انتظارات والدين رابطه مثبت معنادار تايد گرديد.

همچنين بين خود دلسوزي و اشتياق تحصيلي بر پايستگي تحصيلي با نقش ميانجي انتظارات والدين از مدرسه رابطه مستقيم مثبت و معنادار به دست آمد. هيروني و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود با عنوان استرس مرتبط با مدرسه در دانش آموزان پايه ششم، وابستگي با پايستگي تحصيلي و خلق و خو، اين نکته را مورد بررسي قرار دادند که چگونه ميزان پايستگي تحصيلي و همچنين خلق و خو به استرس مرتبط با مدرسه کمک مي کند. نتايج پژوهش نشان داد که پايستگي تحصيلي و کنترل تلاش بالا و اثربخشي پايين در شروع سال تحصيلي با استرس مدرسه پايين در پايان سال تحصيلي مرتبط است اما کنترل کوشش و اثربخشي منفي، تاثير متقابل معني داري با پايستگي تحصيلي و استرس مدرسه نداشت. اين مطالعه پيشنهاده مي کند که مداخله به منظور حمايت از پايستگي تحصيلي مي تواند استرس دانش آموزان را کاهش دهد. پوت وين و ديلي (2013) در پژوهشي با عنوان خوشه هاي اضطراب امتحان و پايستگي تحصيلي به گونه ي متفاوتي عملکرد تحصيلي را پيش بيني مي کنند؟ يک رويکرد فرد محور را اتخاذ نمودند تا بررسي کنند که آيا دانشجويان مي توانند براساس اضطراب امتحان و نمرات پايستگي تحصيلي در خوشه هاي مجزا شناسايي شوند و اينکه آيا عملکرد تحصيلي دانشجويان بر اين اساس متفاوت است يا خير. آنها در بررسي نمونه اي از دانش آموزان ۵ خوشه تجربي متمايز را شناسايي کردند.

سه مورد مربوط به اضطراب امتحان بالا / پايستگي تحصيلي پايين، اضطراب امتحان متوسط / پايستگي تحصيلي متوسط و اضطراب امتحان پايين / پايستگي تحصيلي بالا بودند. دو خوشه نيز با دانشجويان داراي اضطراب امتحان متوسط تا بالا و پايستگي تحصيلي متوسط تا بالا مطابقت داشتند. بالاترين عملکرد تحصيلي براي دانشجويان با اضطراب امتحان کم و پايستگي تحصيلي بالا يا اضطراب امتحان متوسط و پايستگي تحصيلي بالا بود. کمترين عملکرد متعلق به دانش آموزان در گروه اضطراب امتحان بالا / پايستگي تحصيلي کم بود. اين یافته ها نشان مي دهد که چگونه پايستگي تحصيلي مي تواند منجر به ارزيابي تهديد

کمتر در برخی از دانش آموزان شده و نقش حمایتی عملکرد در دیگر دانش آموزان را داشته باشد. آزمون فرضیه ی فرعی دوم در مدل نهایی نشان داد بین پایداری تحصیلی و اهداف ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته کاملاً با یافته های پژوهش های قبلی همخوانی دارد. نوری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان رابطه جهت گیری هدفی، درگیری تحصیلی و انگیزش یادگیری با پایداری تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان دریافت که بین جهت گیری هدفی تسط- گرایش و عملکرد- گرایش با پایداری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین جهت گیری هدفی عملکرد- اجتناب با پایداری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$) همچنین بین انگیزش یادگیری و درگیری تحصیلی با پایداری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$) از سویی نتایج تحلیل مسیر نشان داد که انگیزش یادگیری نقش میانجی بین جهت گیری هدفی با پایداری تحصیلی دارد.

از طرف دیگر بین دانشجویان دختر و پسر در متغیر جهت گیری هدفی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین توجه به متغیرهای جهت گیری هدفی، درگیری تحصیلی و انگیزش یادگیری نقش مهمی در بهبود پایداری تحصیلی دارد. چونگ و همکارانش (2014) در پژوهشی با عنوان انگیزش در آموزش، تئوری، پژوهش و کاربردها دریافتند که نظارت والدین به طور معناداری با میزان هیجان های منفی و انگیزش پیشرفت نوجوانان همبستگی دارد. نتایج آزمون همبستگی چندگانه نیز نشان داد که نوجوانان در خطری که توسط والدینشان تحت نظارت بودند برای پیشرفت، بیشتر انگیزه می شدند تا آنهایی که تحت فشار بودند و هیجان های منفی داشتند. مارتین و مارش (2007) در پژوهشی با عنوان محل کار و پایداری تحصیلی که بر روی دو گروه دانش آموزان دبیرستانی و پرسنل دبیرستان انجام دادند، دریافتند که مردان در هر دو گروه دانش آموز و پرسنل، پایداری تحصیلی بیشتری نسبت به زنان داشتند همچنین در گروه دانش آموزان، گروه سنی جوانتر و در گروه پرسنل، افراد مسن تر، پایداری بیشتری را نشان دادند. مارتین و همکارانش (2017) در پژوهشی با عنوان پایداری تحصیلی (پاسخ به چالش) و سازگاری (پاسخ به تغییر)، این دو عامل را در نوجوانان چینی و آمریکای شمالی و بریتانیایی مقایسه و دریافتند که دانشجویان چینی میانگین بالاتری را در پایداری تحصیلی و سازگاری، نسبت به دانشجویان آمریکایی و بریتانیایی نشان دادند همچنین همبستگی میان پایداری و سازگاری و نیز میان این دو عامل و انگیزش و برون دادهای درگیری، به طور معناداری برای دانشجویان چینی نسبت به دانشجویان آمریکایی و بریتانیایی بالاتر بود. علاوه بر آن، پایداری تحصیلی و سازگاری به گونه ای مثبت و معنادار انگیزش و درگیری را در همه گروهها پیش بینی می کند.

پیشنهاده‌ها :

۱- می‌توان پیشنهاد داد که اساتید و دانشگاه می‌توانند با افزایش مهارت‌های تحصیلی و همچنین افزایش اشتیاق تحصیلی به پایستگی بیشتر تحصیلی دانش‌آموزان کمک نمایند. چرا که پایستگی بیشتر به موفقیت تحصیلی بالاتر خواهد انجامید.

۲- با توجه به اینکه پایستگی تحصیلی یک سازه پویا و تغییرپذیر است، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آینده به تأثیر سایر متغیرهای آزمایشی بر تغییر سطح پایستگی تحصیلی به صورت شبه تجربی پرداخته شود.

۳- همچنین بر اساس یافته‌های این مطالعه پیشنهاد میشود که به دانشجویانی که میزان پایستگی تحصیلی در آنها پایین است کمک شود تا سطح پایستگی، هیجانات تحصیلی و انگیزشی در آنها افزایش یابد، زیرا نتایج این مطالعه نشان داد که متغیرهای مذکور برای پایستگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری هستند.

۴- بر اساس محدودیتها، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در پژوهش‌های آتی از روشهای نمونه‌گیری احتمالی استفاده کنند، نتایج در چند ماه پس از اتمام مداخله پیگیری نمایند، نمونه‌های بزرگتری برای انجام پژوهش انتخاب کنند

۵- از مصاحبه‌های ساختاریافته یا نیمه ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده نمایند.

۶- همچنین پیشنهاد می‌شود که اثربخشی روش طرحواره درمانی بر پایستگی تحصیلی و ابعاد انگیزشی و شناختی با سایر روشهای درمانی موج سوم روان‌درمانی از جمله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، رفتار درمانی دیالکتیکی، درمان ذهن آگاهی و غیره مقایسه گردد.

۷- می‌توان به انجام این پژوهش بر روی سایر دانشجویان از دانشگاه‌های مختلف پرداخت و به مقایسه نتایج آنها با نتایج پژوهش حاضر اشاره کرد.

ملاحظات اخلاقی

حامی مالی

این پژوهش هیچ گونه کمک مالی از سازمان های تأمین مالی در بخش های عمومی، تجاری یا غیر انتفاعی دریافت نکرده است.

تعارض منافع

طبق اظهارات نویسندگان، این مقاله هیچ گونه تعارض منافی نداشته است. همچنین، این مقاله پیش از این در هیچ یک از نشریات داخلی یا خارجی منتشر نشده و تنها برای ارزیابی و امکان چاپ، به مجله تدریس پژوهی ارسال گردیده است.

References

- Barnett, P.A.(2012). High school students academic buoyancy:longitudinal changes in motivation,cognitive engagement and affect in english and math dissertation. Submitted in Partial Fulfillment of The Requirments For The Degree of Philosophy In The Gradure School Of Education Of Fordham University.
- Boshri,Mojgan. (2011). Investigating the relationship between attribution style, achievement motivation,and academic achievement. Master's thesis. Kashan University, Faculty of Literature and Humanities.
- Collie, RJ., Martin, AJ., Malmberg, LE., Hall,J., &Ginns.P.(2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology 85 (1), 113-130.
- Fathi, Naeimeh. (2018). The role of self-compassion and academic enthusiasm on academic retention with the mediation of parental expectations. Master's thesis. Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University.
- Ghobari- Bonab, B., Afrooz, Gh. A., Hasanzadeh, S., Bakshi, j., &Pirzadi, H.(2012). The impact of teaching active metacognitive strategies and self-monitoring on students with the reading difficulties". Journal of learning Disabilities.1 (2): 77- 97.
- Hassani,Alli.(2010). Investigating the relationship between motivational factors (self-efficacy,mastery goals, perceived task usefulness) and academic performance in English and Arabic language courses of second-grade male students in high school in Quds city in the academic year 2009-2010. Master's thesis.

- Huitt, W. (2007). Success in the conceptual age. Educational Psychology Interactive. Paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association. Savannah.
- Kurdi, Ali. (2016). Predicting academic enthusiasm based on motivational factors (task utility and mastery goals): The mediating role of time horizon in students. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology. Allameh Tabatabaei University.
- Marvi, Elahe. (2016). Investigating the effectiveness of emotion regulation skills training on students' quality of life and resilience. Master's thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology. Islamic Azad University, Shahrood Branch, Faculty of Literature and Humanities.
- A. J. (2007). Buoyancy: A key ingredient for 'everyday resilience, 2007 Annual Conference, conference venue: York conference park, British Psychological Society.
- Andrew J., & Marsh, Herbert W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*. Volume 46, Issue 1, Pages 53-83.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional a hierarchical conceptual of causes. Correlates and cognate constructs. *Oxford review of Education*, 35, 353-370.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168-184.
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, 37, 930.
- Slavin, R.E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice* (8th ed). New York: Pearson.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Spray, C.M. (2010). Motivation in the exercise setting: Integrating constructs from the approach-avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 542-550.
- Rabiei, Mohamad. (2015). Academic buoyancy: The role of stable and unstable psychological factors. *Two Quarterly Journals of Applied Counseling*. Volume 5. Number 2.

-
- Radmanesh, Hamide. (2014). Modeling the Relationships Between Achievement Goals and Academic Procrastination with Mathematical Performance of First-Year Female High School Students in Yazd. Master's Thesis. Yazd University, Humanities and Social Sciences Campus. Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Saadipour, Esmaei. (2011). Educational Psychology. Editorial Publications. Tehran.
- Salimi, Osama., Saeedi, Hiva., & Karimi, Vahdat. (2015). History and conceptualization of academic buoyancy and its effective factors. National Conference on Psychology, Educational and Social Sciences.
- Seif, Ali Akbar. (2011). Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Education. Doran Publications. Tehran.
- Teymurzadegan, Ebrahim., Salimi, Jamal., & Gholami, Khalil. (2024). Study and investigation of the challenges, opportunities and consequences of Corona on the main functions of higher education (experiences of academic and ministerial administrators and managers). Volume 11, Issue 3. Serial Issue 32, Pages 176-212.
- Putwain, David W., & Daly, Anthony L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? Learning and Individual Differences. Volume 27, Pages 157-162.
- Wang, CK., Biddle, John., Elliot., & Stuart J.H. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical. Psychology of Sport and Exercise. Volume 8, Issue 20, 147-168.
- Yeo, G., Loft, S., Xiao, T., & Kiewitz, C. (2009). Goal Orientations and Performance: different relation across levels of analysis and as a function of task demand. Journal of Applied psychology, 3, 94.