

ارائه مدل خودکارآمدی تحصیلی بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

رضا غفاری نیا^۱، فاطمه قاسمی نیا^۲، زهرا حاتم نیا^۳

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه باختر، ایلام، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی ارشد، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه باختر، ایلام، ایران

^۳ کارشناسی ارشد، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه باختر، ایلام، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف ارائه مدل خودکارآمدی تحصیلی بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام انجام شد. روش پژوهش بر حسب هدف کاربردی و از نظر نحوه اجرا توصیفی و همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۵۰۴۰ نفر بودند. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین حجم نمونه، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۳۶۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد و به جهت جلوگیری از افت نمونه و ... ۱۰٪ بیشتر، که مقدار به دست آمده برابر با ۴۰۲ نفر است که در مرحله بعد و پس از توزیع پرسشنامه ها ۳۷۱ پرسشنامه جمع آوری شد. در مرحله بعد برای انتخاب نمونه های پژوهش، روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده گردید. در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات مربوط به پاسخگویی به سؤالات پژوهش، از روش میدانی با بکارگیری پرسشنامه استفاده شده است، همچنین از روش کتابخانه ای مانند مطالعه کتاب ها، مقالات، مجلات، طرح های پژوهشی و بانک های اطلاعاتی اینترنتی، مصاحبه با متخصصان و صاحب نظران مرتبط با موضوع مورد مطالعه (اساتید دانشگاه،...) برای تدوین و نگارش بخش ادبیات موضوع و مبانی نظری استفاده شده است. ابزار اصلی گردآوری داده ها، شامل پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی زائاکووا و همکاران (۲۰۰۵) با آلفای ۰/۸۴، پرسشنامه سرسختی تحصیلی کوباسا و همکاران (۱۹۸۲) با آلفای ۰/۸۴، پرسشنامه کنترل عواطف ویلیامز و همکاران (۱۹۹۷) با آلفای ۰/۸۵ و پرسشنامه احساس پیوستگی آنتونوسکی (۱۹۸۷) با آلفای ۰/۸۵ استفاده شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها نیز با نظر استاد راهنما و نظرخواهی از صاحب نظران این حوزه بررسی و تأیید شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از شاخص های توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون، نرم افزار SPSS ۲۲، ایموس ۲۵ و مدل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته های پژوهش نشان داد که بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۱۵۹-، بین احساس پیوستگی و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۱۹۳-، بین کنترل عواطف و سرسختی تحصیلی ۰/۲۰۱-، بین احساس پیوستگی و سرسختی تحصیلی ۰/۵۲۱-، بین سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۸۱- در میان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام همبستگی وجود دارد. همچنین، مشاهده شد که نقش میانجی سرسختی تحصیلی در حالت استاندارد به میزان ۰/۱۵۲ واحد به اثرات کل رابطه بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی اضافه می کند. ضمن اینکه نقش میانجی سرسختی تحصیلی در حالت استاندارد به میزان ۰/۱۵۲ واحد به اثرات کل رابطه بین احساس پیوستگی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام اضافه می کند.

واژه های کلیدی: احساس پیوستگی، خودکارآمدی تحصیلی، سرسختی تحصیلی، کنترل عواطف

مقدمه

خودکارآمدی تحصیلی^۱ به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است. خودکارآمدی تحصیلی به تعداد مهارتهایی که در شخص وجود دارد مربوط نمی شود، بلکه به باورهای همچون مطالعه کردن، انجام فعالیت های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت آمیز با اساتید، گرفتن نمرات خوب و شرکت در بحث های کلاسی اشاره دارد که فراگیر این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیتهای تحصیلی می تواند آن را انجام دهد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می توانند از راه حل های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود مقاومت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳). بندورا بیان می کند که خودکارآمدی از جمله باورهای فردی است که افراد برای موفقیت بدان نیاز دارند و می تواند نشانگر روش تفکر و عمل فرد باشد. انتظارات فرد در مورد توانایی هایش برای انجام دادن اعمال و رفتار صحیح در ایجاد انگیزه های مناسب، مؤثر خواهد بود. افراد خودکارآمد نسبت به حل مسائل خویش اطمینان به موفقیت دلخواه دارند. آنان سعی می کنند قابلیت ها و باورهای خود را بشناسند، به خطاهای خود پی ببرند و دست یابند. دست یابی به چنین افرادی به خصوص در هنگام روبه روشن شدن با مشکلات، در مقایسه با کسانی که نسبت به توانایی هایشان تردید دارند بیشتر است (مرزوقی، حیدری، ۱۳۹۸). عناصر روان شناختی نظیر ویژگی های شخصیتی، عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش آموزان را تحت تأثیر خود قرار می دهند که از جمله آنها سرسختی تحصیلی^۲ است که امروزه از جایگاه ارزشهای در مطالعات روان شناسان برخوردار شده است. فرد سرسخت کسی است که سه مشخصه عمومی دارد: ۱- اعتقاد به اینکه قادر به کنترل و تأثیرگذاری بر روی حوادث است و عوامل فشار را قابل تغییر میداند ۲- توانایی احساس عمیق در آمیختگی و یا تعهد نسبت به فعالیت هایی که فرد انجام میدهد ۳- انتظار اینکه تغییر یک مبارزه هیجانانگیز برای رشد بیشتر است و آن را جنبه عادی از زندگی می دانند وی در توصیف این واژه معتقد است که سرسختی روانشناختی ویژگی شخصیتی است که فرد واجد آن قادر به حل کارآمد مشکلات و استرس های بین فردی است و در مواجهه با حوادث از آن به عنوان منبع مقاومت و همانند سپری مقاوم استفاده می کند. ویژگی شخصیتی سرسختی روانشناختی نگرش درونی خاصی را به وجود می آورد که از یکسو نگاه فرد نسبت به توانایی هایش را تحت تأثیر قرار میدهد و از سوی دیگر بر نحوه عملکرد فرد در بین همسالان و اجتماع تأثیر مثبت می گذارد (ژانگ^۳، ۲۰۱۰). مفهوم سرسختی شامل جنبه های رفتاری و شناختی شخصیت می شود کوباسا (۱۹۹۸) ویژگی سرسختی را ترکیبی از باورها درباره خود و جهان می دانست. این سازه شامل سه مولفه تعهد، کنترل و چالش است. با توجه به نظریه کوباسا، فرد سرسخت کسی است که میتواند حوادث را کنترل و آنها را تحت تأثیر قرار دهد. چنین فردی باور دارد که استرس های روانی میتواند تغییر کند و تعهد و احساس عمیق دارد به فعالیتهایی که باید انجام دهد. به عبارت دیگر، به طور عمیق در فعالیتهای روزمره درگیر می شود. به علاوه، فرد انتظار تغییری در رفتار همزمان با یک مبارزه مهیج برای زندگی را دارد. چنین فردی اعتقاد دارد که مبارزه مهیج برای زندگی به طور عمیق رشد فردی را تحت تأثیر قرار می دهد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۲). احساس انسجام یا احساس پیوستگی^۴ از عوامل دیگری است که با خودکارآمدی در ارتباط است. مفهوم احساس پیوستگی در سال های گذشته توجه زیادی را به عنوان یک مدل سلامتی به خود جلب نموده است. احساس پیوستگی به معنای جهت گیری کلی و جامع و احساس اطمینان از این که رویدادهای زندگی قابل درک است، می باشد. از طریق احساس پیوستگی می توان توصیف کرد چرا فردی قادر است حد بالایی

^۱- Academic self-efficacy^۲-Academic toughness^۳.Zhang^۴. Feeling of connection

از استرس را از سر بگذراند و سالم بماند (آنتونوسکی^۵، ۱۹۹۳). بنابراین احساس پیوستگی، کنترل بر استرس را ارزیابی می کند و این کنترل از طریق سه مفهوم اساسی و مهم، معنی دار بودن، درک بودن، قابل مدیریت بودن قابل وقایع از نظر فرد ممکن می شود (بنگستون و لارس^۶، ۲۰۰۸) شخص اطمینان دارد که منابعی برای روبه رو شدن با مقتضیات این رویداد در اختیار ۶ دارد. این رویدادها از منظر شخص معنی دار هستند و ارزش کار کردن و تلاش را دارد (پلانت و لائه^۷، ۲۰۰۳). احساس پیوستگی بیان کننده ی اطمینان شخص به تواناییهای خویش برای روبه رو لائه شدن با شرایط متفاوت است و حس استقلال و خود پیروی را بالا برده و باعث افزایش رفتارهای مرتبط به سلامتی و بهتر شدن عملکرد می شود. می توان چنین گفت که کاهش کنترل پذیری و تسلط فرد بر موقعیت های متفاوت زندگی و احساس غیرقابل پیش بینی بودن وقایع، تواناییهای فرد را در رویارویی مؤثر با استرس و مشکلات تضعیف نموده و استفاده از راهبردهای مقابله ای اجتنابی را آسان می کند و باعث احتمال بالا رفتن درماندگی روان شناختی می شود و بر عکس، این اعتقاد که تجربه های زندگی قابل پیش بینی و کنترل پذیر هستند، منجر به احساس پیوستگی در افراد می شود. یافته های پژوهش فرهادپور و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد خودکارآمدی (به عنوان یکی از مؤلفه های سرمایه ی روان شناختی) مقداری از تغییرات حس پیوستگی را تبیین می کند. مهارت کنترل عواطف بر جنبه های زندگی فرد، تعاملات بین فردی، بهداشت روانی و سلامت فیزیکی و جسمی تأثیر دارد. در واقع، مدیریت و کنترل عواطف موجب می شود افراد واقع بین، نیک اندیش و درست کردار شوند و فردی کارآمد در مواجهه با رویدادهای استرس زا به شمار آیند (شوایزر و همکاران^۸، ۲۰۲۰). واکاوی پیشینه پژوهش نشان می دهد کنترل عاطفی^۹ نقش مهمی در رشد پس از سانحه دارد. در همین زمینه، جیانگ و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۰) نشان دادند هر چه افراد کنترل عاطفی و هیجانی بیشتری داشته باشند، میزان خودکارآمدی بیشتر خواهد بود.

مقدمه و بیان مساله

دانش آموزان از ارکان اصلی نیروهای انسانی کشور محسوب می شوند و نقش به سزایی در تحول و پیشرفت هر کشوری دارند. با توجه به اهمیت نقش دانش آموزان در پیشرفت جوامع، بررسی عوامل مؤثر در رشد نیازهای روانی و تأمین سلامت جسمانی، روانشناختی و تحصیلی این قشر از اهمیت ویژه ای برخوردار است. مسائل تحصیلی بخش عظیمی از استرس های دوره دانش آموزان را تشکیل می دهد. وجود این چالش ها همراه با تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی که در این دوره اتفاق می افتد، وضعیتی دشوار را برای دانش آموزان به وجود می آورد که حتی ممکن است به شکست یا انصراف آنها از تحصیل منجر گردد. در بین عوامل مؤثر بر تحصیل، نقش خودکارآمدی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدفهای چالش برانگیزتر و بالاتری را بر می گزینند، به خود بیشتر باور دارند، یادسپاری شان بهتر است، راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می برند، و نتیجه کارکردشان بهتر است. خودکارآمدی تحصیلی در پیوند میان کنشهای شناختی نقش میانجی گری دارد و زمانی که به

^۵. Antonovsky, A

^۶. Bengtsson, A., & Lars, H

^۷. Pallant, J. F., & Lae, L

^۸. Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore

^۹. Emotional control

^{۱۰}. Jiang, H. J., Nan, J., Lv, Z. Y., & Yang

تکلیف معینی اختصاص داشته باشد، پیش بین مناسب تری برای عملکرد تحصیلی خواهد بود) وی لج^{۱۱}، ۲۰۱۸). روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت از دیرباز به بررسی تأثیر عوامل شناختی و انگیزشی در یادگیری و عملکرد حل مسئله در حوزه های گوناگون درسی توجه داشته اند. اکنون اتفاق نظر وجود دارد که دانش آموزان برای موفقیت در مدرسه به مهارت های شناختی و تمایلات انگیزشی نیاز دارند. خودکارآمدی تحصیلی یک عامل انگیزشی فعال کننده، نیرودهنده و هدایت کننده رفتار به سوی هدف تعیین شده است بندورا، خودکارآمدی را به عنوان عقیده به توانایی های فرد در سازماندهی و اعمال مورد نیاز برای رسیدن به یک هدف تعریف می کند خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سالها است که در کانون توجه روانشناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد (محبی و هاشمی، ۱۳۹۴). در سالهای گذشته، راستای نگرش کارشناسان و پژوهشگران در این زمینه، از عوامل رفتاری به سوی ریشه های شناختی گرویده است. در میان این دیدگاهها، دیدگاه شناختی-اجتماعی که تعیین کننده های کنش را از لحاظ شناختی، فراشناختی و انگیزشی بررسی می کند، نگاه های بسیاری را به خودکشانده است. خودکارآمدی یکی از سازه های مهم تئوری شناختی-اجتماعی است که بندورا آن را قضاوت فرد در مورد توانایی اش در انجام یک عمل مشخص می داند (کوربانوگلو، آککوی و آملو و آموای^{۱۲}، ۲۰۰۶) عبدالهی و همکاران (۱۳۹۸) به بررسی رابطه استرس تحصیلی با احساس پیوستگی به مدرسه و همچنین تأثیر میانجی سرسختی تحصیلی انجام شد. تجزیه و تحلیل بوت استرپینگ نشان داد که سرسختی تحصیلی به عنوان میانجی بین احساس پیوستگی به مدرسه و استرس تحصیلی عمل می کند. یافته ها مکانیسم اساسی در چگونگی تعلق پایین به مدرسه ممکن است منجر به استرس تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی شود را روشن می کند. ایجاد فرهنگ پیوستگی به مدرسه و آموزش و حمایت از مهارت های مرتبط با سرسختی تحصیلی باید ملاحظات کلیدی برای همه مدارس باشد که به دنبال کاهش استرس تحصیلی دانش آموزان خود هستند. عوامل متعددی وجود دارد که با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه دارند؛ چندین مطالعه به بررسی این عوامل پرداخته اند. برای نمونه پژوهش قوام و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارد برخی تحقیقات نشان داده اند که معلمان با تجربه نسبت به معلمان تازه کار، کمتر تغییر، می پذیرند، خودکارآمدی شخصی شان بالاتر و خودکارآمدی عمومی شان پایین تر است (وانگ و راسل^{۱۳}، ۲۰۰۵). یکی از این ویژگی های شخصیتی که در سال های اخیر مورد توجه بسیاری از محققین قرار گرفته است، احساس پیوستگی است (حسین پور و همکاران، ۱۳۹۶) احساس پیوستگی، منبع مقاومت تعمیم یافته ای است که اثرات استرس را بر سلامتی تعدیل می کند و روی کارکرد فرد در زمینه های متفاوت زندگی نیز تأثیر گذار است (ویلجون و بورتوت^{۱۴}، ۲۰۱۸). از طریق احساس پیوستگی می توان توجیه کرد که چرا فردی می تواند حد بالایی از استرس را از سر بگذراند و سالم بماند. احساس پیوستگی مدیریت بر استرس را ارزیابی می کند و این مدیریت از طریق سه مفهوم (قابل درک بودن وقایع، قابل مدیریت بودن وقایع، و معنادار بودن وقایع از نظر فرد) که دارای جنبه اجتماعی و روانی هستند امکان پذیر می شود (یزدانی، ۱۳۹۷). برخورداری از احساس پیوستگی قوی، راهبردهای مقابل های فعالانه ای برای مثال، جستجوی حمایت هیجانی و اجتماعی را در مواجهه با عوامل استرس زا در اختیار فرد قرار می دهد و فرد قادر به مقاومت بیشتر در برابر استرس های زندگی خواهد بود (ویلجون و بورتوت، ۲۰۱۸). شکوهی فرد و همکارانش (۱۳۹۲) دریافتند که سرسختی روانشناختی باعث افزایش کیفیت زندگی دانشجویان دختر می شود. گنجی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند که آموزش سرسختی روانشناختی باعث کاهش اضطراب امتحان و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود. نتایج پژوهش

^{۱۱} .village,

^{۱۲} .Kurbanoglu , Akkoyunlu & Umay

^{۱۳} .Wang & Russell

^{۱۴} .Viljoen Burnout

سعیدی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که سرسختی روانی باعث افزایش سلامت و خودکارآمدی افراد می شود. نقش و اهمیت سرسختی روانشناختی به عنوان یک ویژگی شخصیتی محافظت کننده در برابر فشارهای مختلف در پژوهش های متعدد نشان داده شده است. دانش آموزانی که از سرسختی بالایی برخوردار هستند در مقابله با فشارهای تحصیلی و محیطی مقاوم هستند. در نتیجه عملکرد تحصیلی، رفتاری و روانشناختی آنها افزایش می یابد از سوی دیگر، احساسات بخش جدایی ناپذیر از زندگی انسانها است و در واقع، هرگز نمی توان از احساسات منفی فرار کرد. اما شاید بتوان آن را کنترل کرد. منظور از کنترل عواطف توانایی تشخیص، ابراز و بیان و کنترل عواطف منفی و مثبت است. مهارت کنترل عواطف بر جنبه های مختلف زندگی، تعاملات بین فردی، سلامت روانی و جسمی تأثیر مثبتی دارد (دانهام^{۱۵}، ۲۰۰۸). از طرفی پژوهش ها نشان داده اند، افراد با پریشانی های روانشناختی تمایل دارند که از افشای تجربه های هیجانی شان جلوگیری کنند (داویدسن و فسگرو^{۱۶}، ۲۰۱۴) لذا بازداری هیجانی می تواند با شاخصهای سلامت به طور کلی و با مشکلات جسمانی و پزشکی به طور ویژه رابطه داشته باشد، این نکته نیز آشکار شده است که بازداری از برون ریزی هیجانها با ناتوانی در کنترل عواطفی مانند افسردگی، اضطراب و خشم، استفاده از مهارت های مقابله ای ناکارآمد رابطه دارد (دوبی، پاندی و میشر^{۱۷}، ۲۰۲۳). مهارت کنترل عواطف به فرد می آموزد که چگونه عواطف خود را در موقعیتهای گوناگون تشخیص دهد و آنها را بروز و کنترل نماید. در خصوص چگونگی شکل گیری این ویژگی های مهم نیز نظریه ها، فرضها و تصوراتی وجود دارد؛ اما در این زمینه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام مورد مطالعه قرار نگرفته اند؛ بنابراین با توجه به مبانی نظری و پژوهشی ذکر شده، هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا مدل خودکارآمدی تحصیلی بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام دارای برازش مطلوب است؟

اهمیت و ضرورت پژوهش

در راستای پرورش نیروی انسانی مستعد، خودکارآمدی مفهومی کلیدی از نظریه شناختی اجتماعی است که بر انگیزش و یادگیری دانش آموزان تأثیر می گذارد (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۸) خودکارآمدی به عنوان یک راهبرد شناختی به عنوان باور انگیزشی از مفاهیم اساسی نظریه شناخت اجتماعی بندورا به شمار می روند. یکی از عناصر کلیدی و یکی از عوامل مهم در یادگیری خودکارآمدی می باشد که بر گرفته از نظریه شناختی اجتماعی است (استانلی^{۱۸}، ۲۰۱۴). خودکارآمدی از عوامل مهم رفتار بشر در موقعیت سخت به شمار می رود. ویژگیهای انسان خودکارآمد از جمله مواردی است که از دیر باز همواره ذهن اندیشمندان را به خود جلب کرده است. خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، تقشی مؤثر در ارتباط با عملکرد تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی ایفا می کند (محسن پور و همکاران، ۱۳۸۶). خودکارآمدی شالوده ی پرورش سایر مهارتهای مدیریتی است. در حقیقت یک تناقض جالب در رفتار انسان وجود دارد و آن این که با شناخت خویش می توانیم دیگران را بشناسیم و با شناخت دیگران می توانیم خود را بشناسیم. موفقیت انسان در دستیابی به زندگی بهتر فردی و اجتماعی و عملکرد مطلوب سازمانی، به شناخت و برداشت او از چگونگی نقاط ضعف و قوت و تواناییها و قابلیت های او بستگی دارد (الوانی و نقوی، ۱۳۹۷) خودکارآمدی، بر انتخاب رفتار، تلاش و پشتکار و پیگیری اهداف مؤثر است و نحوه ی مراجعه با موانع و چالش ها را تعیین می کند. طبق نظریه ی باندورا، خودکارآمدی نقش مهمی در

^{۱۵}. Dunham, G.D

^{۱۶}. Davidsen, A.S., & Fosgeru

^{۱۷}. Dubey, A., Pandey, R., & Mishra, K

^{۱۸}Stanly

سازگاری روانشناختی، مشکلات روانی، سلامت جسمانی و نیز راهبردهای تغییر رفتار خود- رهنمون، مشاوره داد نکته قابل تامل این است که معلمانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، نسبت به آن هایی که از خودکارآمدی پایینتری برخوردارند، تمایل به کاربرد روشهای خلاقانه آموزش در کلاس و هم چنین، استفاده از دیدگاههای گوناگون مدیریت کلاس و کاربرد روشهای گوناگون تدریس برای ترغیب یادگیرندگان آن ها هم چنین، در برابر به خود اتکایی و کاهش نظارت شدید معلم دارند. تحقیقات نشان می دهد که کنترل عواطف نقش بسیار مهمی در خودکارآمدی، پیشرفت علمی، عاطفی و اجتماعی دانش آموزان به خصوص در دوران نوجوانی و جوانی ایفا می کند. عواطف مدرسه یکی از عناصر مهم و اساسی محیط های یادگیری موفق و مؤثر به حساب می آید. مهارت کنترل عواطف به فرد می آموزد که چگونه عواطف خود را در موقعیت های گوناگون تشخیص دهد و آنها را بروز و کنترل نماید. این مهارت اثرات گوناگون در جنبه های مختلف زندگی فرد، تعاملات بین فردی، بهداشت روانی و سلامت فیزیکی و جسمی فرد دارد. دو دلیل مهم مطالعه کنترل عواطف این است که اولاً شمار زیادی از افراد از مشکلات عدم ناتوانی در کنترل هیجانات رنج میبرند، زیرا مهارت خودکنترلی را نیاموخته اند. دوماً ناتوانی در کنترل هیجانات بر بسیاری از جنبه های زندگی و سلامت جسمانی و روانی، ارتباطات و کیفیت زندگی افراد در جوامع مختلف تأثیر می گذارد (ایسنبرگ، اسپینارد^{۱۹}، ۲۰۰۴). دلیل یادگیری کنترل عواطف این است که میتواند به عنوان روشی برای فهم نقش عواطف در زندگی و در زندگی کودکانمان در نظر گرفته شود. این به ما کمک می کند تا بفهمیم که چگونه عواطف، توجه و رفتارمان را برای تسریع یا ممانعت رشد و عملکرد، تحت تأثیر قرار میدهد. عواطف به عنوان یک برانگیزاننده عمل می کنند (براکت و همکاران^{۲۰}، ۲۰۰۶). کنترل روانی مستلزم متوقف کردن عمل از طریق متمرکز کردن دوباره توجه است. همچنین کنترل توجه با کنترل رفتار ارتباط دارد. کنترل روانی یکی از ابعاد مزاج است و می تواند به عنوان مؤلفه خودکنترلی مزاج در نظر گرفته شود و یکی از مؤلفه های مرکزی و مهم کنترل عواطف است (گل محمدی، ۱۳۹۹). عملکرد معلمان در خصوص یک تدریس با کیفیت در صورتی می تواند منجر به افزایش خودکارآمدی گردد، که با توجه و ارتقاء این مؤلفه ها هم تدریس با کیفیت تری ارائه شود و هم موجبات خودکارآمدی را فراهم سازد، بالا بودن خودکارآمدی معلم رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. معلمانی که دارای خودکارآمدی بالاتری هستند مهارتهای بیشتری در زمینه سازماندهی آموزش، سؤال پرسیدن، توضیح دادن، بازخورد مناسب دادن به دانش آموزان در شرایط سخت، فعال نگه داشتن دانش آموزان در انجام تکالیف شان دارند و در یک کلام دانش آموزان را در مسیر پیشرفت تحصیلی قرار می دهند و در نتیجه کیفیت آموزش افزایش می آید. بررسی نوشته ها نشان می دهد که خودکارآمدی معلم با تعدادی از نتایج مثبت آموزشی وابسته است (اورمان^{۲۱}، ۲۰۰۴). مونزو نورکوال^{۲۲} (۲۰۰۶) به این نتیجه رسیدند که احساس پیوستگی بر بهبود کیفیت زندگی تأثیر زیادی دارد. همچنین در پژوهشی نشان دادند که احساس پیوستگی با کارکردهای اجتماعی و تندرستی جسمانی و شادکامی رابطه مثبت دارد (وارت^{۲۳}، ۲۰۰۰). در زمینه نظری، تحقیقاتی که به ارتباط میان خودکارآمدی تحصیلی، کنترل عواطف، احساس پیوستگی و سرسختی تحصیلی پرداخته اند، اغلب این مفاهیم را به صورت جداگانه بررسی کرده اند و کم تر تحقیقی وجود دارد که این متغیرها را در قالب یک مدل یکپارچه در کنار هم بررسی کرده باشد. به ویژه در مورد دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام، مطالعه ای که به صورت خاص بر روی ترکیب این عوامل تأثیرگذار در

^{۱۹}.Eisenberg, Spinrad T^{۲۰}.Brackett MA, N, Salovey P^{۲۱}.Oermann^{۲۲}.Moons & Norekval^{۲۳}.wart

خودکارآمدی تحصیلی و سرسختی تمرکز کند، هنوز به طور جامع صورت نگرفته است. این تحقیق می تواند به پر کردن این خلاء نظری کمک کند و درک بهتری از چگونگی ارتباط میان این متغیرها ارائه دهد. از جنبه کاربردی، برای معلمان، مشاوران و سیاست گذاران آموزشی در مناطق خاص مثل ایلام، ابزارها و برنامه های آموزشی مناسبی برای تقویت خودکارآمدی تحصیلی و سرسختی در میان دانش آموزان دختر وجود ندارد. بسیاری از مطالعات پیشین در زمینه های مشابه، بر روی گروه های مختلف سنی یا در مناطق خاص به طور جامع بررسی نشده اند. در نتیجه، این تحقیق می تواند به طور ویژه نیازهای آموزشی و روانی دانش آموزان دختر در دوره دوم متوسطه ایلام را شناسایی کرده و روش هایی برای تقویت خودکارآمدی و سرسختی در این گروه خاص ارائه دهد. با توجه به تفاوت های فرهنگی و اجتماعی در این منطقه، نتایج تحقیق می تواند به طراحی برنامه های آموزشی متناسب با شرایط این دانش آموزان کمک کند. این تحقیق از جنبه نوآوری می تواند به چندین زمینه مختلف کمک کند: یکی از جنبه های نوآورانه این تحقیق این است که برای اولین بار رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی، کنترل عواطف، احساس پیوستگی و سرسختی تحصیلی را در یک مدل یکپارچه بررسی می کند. این مدل می تواند رویکرد جدیدی در درک فرآیندهای روان شناختی و آموزشی دانش آموزان ارائه دهد. همچنین این تحقیق بر روی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام تمرکز کرده است که از منظر جغرافیایی و اجتماعی می تواند نوآوری ایجاد کند. پژوهش های پیشین عمدتاً بر روی جمعیت های شهری دیگر یا در سطح ملی انجام شده اند و تحقیق در این منطقه می تواند جنبه های منحصر به فردی را کشف کند. در این تحقیق، علاوه بر پرداختن به مدل های نظری، راهکارهای عملی و نوآورانه ای برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی و تقویت سرسختی در دانش آموزان دختر ارائه خواهد شد که می تواند به برنامه ریزی های آموزشی در مدارس و جامعه هدف کمک کند. این موارد، به ویژه در زمینه های نظری، کاربردی و نوآوری، می تواند مزیت های این تحقیق را در مقایسه با پژوهش های پیشین مشخص کند و به نیازهای علمی و عملی این حوزه پاسخ دهد. لذا با توجه به مطالب ذکر شده، اهمیت این تحقیق در ارائه مدل خودکارآمدی تحصیلی بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام نمایان است

ادبیات نظری پژوهش

پاکزاد و همکاران (۱۴۰۴)، در پژوهشی به مطالعه "بررسی همبستگی بین پیوستگی مدرسه، ایمنی روان شناختی و رفتارهای مخرب در دانش آموزان و بررسی نقش واسطه ای معنای آموزش و خودکارآمدی تحصیلی" پرداختند. در این پژوهش، چارچوب تحلیل مسیر همبستگی برای بررسی روابط فرضی بین متغیرهای مطالعه اتخاذ شد. جامعه هدف کلیه دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر ایوان ایران در سال تحصیلی ۲۰۲۳ بود. از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای برای استخدام نمونه ای متشکل از ۳۶۴ شرکت کننده استفاده شد. شرکت کنندگان به پرسشنامه تمایل به رفتارهای مخرب (DBPQ)، پرسشنامه پیوند مدرسه (SBQ)، مقیاس امنیت روانی (PSS)، پرسشنامه معنای آموزش (MEQ) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (ASEQ) پاسخ دادند. مدل فرضی با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) پیاده سازی شده در AMOS ۲۳ مورد ارزیابی قرار گرفت. این مطالعه ارتباط مثبت و معناداری را بین ارتباط با مدرسه و معنی تحصیل ($p < 0.001$ ، $r = 0.64$)، خودکارآمدی تحصیلی ($p < 0.001$ ، $r = 0.34$) و کاهش رفتارهای مخرب ($r = -0.53$ ، $p < 0.001$) به طور مشابه، ایمنی روان شناختی با میانگین تحصیلات ($r = 0.35$)، ($p < 0.001$) و خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0.67$)، ($p < 0.001$) همبستگی مثبت و معنادار داشت، اما نه مستقیم با رفتارهای مخرب ($r = -0.42$)، ($p < 0.001$) مهم این است که هم پیوستگی مدرسه و هم ایمنی روان شناختی تأثیر غیرمستقیم معنی داری بر کاهش رفتارهای مخرب با میانجی گری معنای تحصیلات و خودکارآمدی تحصیلی نشان دادند ($p < 0.05$) نتیجه گیری: مطالعه حاضر ارتباط مثبتی بین تقویت ارتباط مدرسه و ایمنی روان شناختی و طیفی از پیامدهای مثبت دانش آموز از جمله احساس قوی تر معنا در آموزش، خودکارآمدی تحصیلی بالاتر و

کاهش رفتارهای مخرب شناسایی کرد. با توجه به این ارتباط مثبت، مدارس می توانند ابتکاراتی را که این عوامل را در محیط های آموزشی خود پرورش می دهند، در اولویت قرار دهند.

مریدی (۱۴۰۳)، در پژوهشی تحت عنوان "تبیین رابطه بین احساس پیوستگی با شادکامی" دانش آموزان متوسطه دوم ناحیه یک شهر خرم آباد به تعداد ۱۰۸۵ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که بین ابعاد احساس پیوستگی با شادکامی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین یافته های پژوهش نشان داد که احساس پیوستگی، شادکامی را به صورت مثبت پیش بینی می کند و از بین ابعاد احساس پیوستگی، بعدهای قابل درک بودن و کنترل پذیری به صورت مثبت قوی ترین پیش بینی کننده شادکامی می باشند.

قنبری (۱۴۰۲)، در پژوهشی تحت عنوان "بررسی پیشبینی خودکارآمدی عملکردی بر اساس ویژگیهای شخصیتی در دانشجویان (مطالعه موردی یک دانشگاه نظامی)" انجام داد. جامعه آماری دانشجویان سال دوم دانشگاه بودند که بر اساس فرمول کوکران ۱۵۵ نفر از آنها با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. نتایج حاکی از آن بود که ویژگی های شخصیتی با خودکارآمدی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون نشان داد که پیش بینی خودکارآمدی بر اساس ویژگیهای شخصیت معنادار بود.

روستا (۱۴۰۱)، در پژوهشی تحت عنوان "بررسی روش کنترل عاطفی بر اضطراب تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر هشتگرد" در سال ۹۹-۱۳۹۸ انجام داد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. حجم نمونه شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان بودند که بر اساس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) با نمره برش کمتر از ۶۰ و پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن (۱۹۹۷) با نمره برش بالاتر از ۳۳ به صورت در دسترس انتخاب، ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. داده ها با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس چند متغیره و تحلیل کوواریانس با نرم افزار SPSS-۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. $(P < 0.05)$ همچنین نتیجه تحلیل کوواریانس نشان داد تکنیک کنترل عاطفی تاثیر معناداری بر اضطراب تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارد $(P < 0.05)$. با توجه به تاثیر کنترل عاطفی، پیشنهاد می شود توسط مشاوران مدارس از این نوع مداخله استفاده شود.

عسکری و همکاران (۱۴۰۰)، در پژوهشی تحت عنوان "مقایسه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر دوره دوم متوسطه" شهر اهواز انجام دادند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آماری از جمله تحلیل واریانس چند متغیری و تک متغیری استفاده شد. نتایج مطالعه نشان داد دانش آموزان تیزهوش پسر در سه مؤلفه درگیری شناختی، رفتاری و انگیزشی میانگین پایین تری از دختران تیزهوش داشتند، همچنین خودکارآمدی تحصیلی پسران تیزهوش نسبت به دختران تیزهوش میانگین پایین تری را نشان داد. اهداف پیشرفت نیز در مؤلفه های اهداف تبحری و رویکردی دانش آموزان تیزهوش پسر از دانش آموزان تیزهوش دختر میانگین پایینی دارند و در اهداف اجتنابی پسران تیزهوش میانگین بالایی نسبت به دختران تیزهوش را نشان دادند. در تمام متغیرهای پژوهش تفاوت معناداری بین دانش آموزان تیزهوش دختر نسبت به پسران تیزهوش یافته شد. این تفاوت در سطح 0.01 معنادار بود. در نتیجه دانش آموزان پسر تیزهوش نیازمند توجه آموزشی و تلاش فردی بیشتری بودند.

مرادی (۱۴۰۰)، در پژوهشی تحت عنوان "بررسی رابطه احساس پیوستگی و هیجان خواهی با خودکارآمدی" در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد انجام داد. این پژوهش از لحاظ هدف، بنیادی و از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی محسوب می شود جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که شامل ۵۶۲۹ نفر بودند. جهت نمونه گیری از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۲۹ نفر انتخاب شد ابزار گرد آوری اطلاعات، پرسشنامه احساس پیوستگی آنتونوسکی (۱۹۸۷)، مقیاس هیجان خواهی زاگرم (۱۹۸۶) و پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان موریس (۲۰۰۱) بود جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده شده است. یافته ها نشان داد احساس پیوستگی و هیجان خواهی می

توانند خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد را پیش بینی کند. احساس پیوستگی و (مولفه های آن) با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد رابطه دارد ولی هیجان خواهی و (مولفه های آن) با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد رابطه ندارد.

فخاریان و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به مطالعه " تدوین مدل سرزندگی تحصیلی دانش آموزان بر اساس کنترل عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی " پرداختند. روش پژوهش، همبستگی از نوع مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه شهر ساوه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که نمونه ای به حجم ۳۴۷ نفر با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه های محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی (۲۰۱۵) Haghayeghi & Karshki ؛ درگیری تحصیلی (۲۰۱۱) Reeve & Tseng ؛ کنترل عاطفی خانواده (۱۹۶۴ Hill Bern ؛ خودکارآمدی تحصیلی Morgan & Links (۱۹۹۹) سرزندگی تحصیلی (۲۰۱۳) Dehghanizadeh & Chari بود. جهت تجزیه و تحلیل داده ها، از ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که ادراک از محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی و کنترل عاطفی خانواده اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی ندارند اما درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم دارد. درگیری تحصیلی و کنترل عاطفی خانواده اثر مستقیم بر سرزندگی تحصیلی ندارند در حالی که ادراک از محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم دارد. خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم و معنادار دارد. نتایج روابط غیرمستقیم نشان داد که فقط درگیری تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی اثر دارد.

سوپینگ و همکاران^{۲۴} (۲۰۲۴)، در پژوهشی تحت عنوان " بررسی چگونگی تأثیرگذاری درگیری تحصیلات تکمیلی تحت تأثیر احساس تعلق، خودکارآمدی تحصیلی و سرسختی تحصیلی " انجام دادند. مقیاس های خودگزارش شده معتبر برای بررسی ۳۰۸ دانشجوی کارشناسی ارشد در سرزمین اصلی چین که دوره های آموزش از راه دور را گذرانده بودند، استفاده شد. مدل تحقیق پیشنهادی عملکرد پیش بینی بالایی را نشان داد و ۱۰ فرضیه ایجاد شده را تأیید کرد. نتایج نشان داد که احساس تعلق بر خودکارآمدی تحصیلی، سرسختی تحصیلی و درگیری عاطفی دانشجویان تحصیلات تکمیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. خودکارآمدی تحصیلی و سرسختی تحصیلی بر درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی تأثیر مثبت و معنی داری داشت. ما همچنین اثر واسطه ای معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دوره های آموزش از راه دور پیدا کردیم. به طور کلی، مدل تحقیق پیشنهادی ما مکانیسم تأثیر احساس تعلق، خودکارآمدی تحصیلی و سرسختی تحصیلی را در مشارکت تحصیلات تکمیلی در دوره های آموزش از راه دور نشان داد. این عوامل باید در هنگام طراحی و اجرای دوره های آموزش از راه دور در نظر گرفته شوند، معلمان و محققان باید از این وابستگی های متقابل آگاه باشند تا اثرات یادگیری را در محیط آموزش از راه دور به حداکثر برسانند.

جووانا^{۲۵} (۲۰۲۴)، در پژوهشی با عنوان " چگونه کنترل عواطف دانش آموزان با خودکارآمدی بودن آنها در مدرسه مرتبط است، " انجام دادند برای پرداختن به این شکاف در ادبیات فعلی، روابط متقابل بین دو استراتژی مهم تنظیم هیجان (ارزیابی مجدد شناختی و سرکوب بیانی) و بهزیستی مرتبط با مدرسه را در طی ۱۲ ماه در ۲ سال تحصیلی بررسی شد. ما داده ها را از ۲۳۶۵ دانش آموز دبیرستانی و متوسطه دوم در انگلستان (۱۱ تا ۱۹ ساله) در سه موج جمع آوری شد. با کنار هم قرار دادن دیدگاه های بین افراد و درون فرد، ما از یک مدل پانل متقاطع نهفته سه جانبه (سه قسمتی) و یک مدل پانل پانل رهگیری متقاطع نهفته سه جانبه (RI-CLPM) برای بررسی جهت گیری استفاده شد. نظم دادن به این دو استراتژی و رفاه در طول زمان.

^{۲۴} Suping et al

^{۲۵}. Joanna Beaumont

هر دو CLPM و RI-CLPM نشان دادند که ارزیابی مجدد و بهزیستی مربوط به مدرسه به طور متقابل مرتبط هستند. ارزیابی مجدد به طور مثبت بهزیستی مرتبط با مدرسه را پیش بینی کرد و بهزیستی مرتبط با مدرسه به طور مثبت ارزیابی مجدد را پیش بینی کرد. ارزیابی مجدد همچنین سرکوب بعدی را به طور منفی پیش بینی کرد، اما نه برعکس. سرکوب و رفاه مرتبط با مدرسه ارتباطی نداشتند. یافته‌ها با تأکید بر اهمیت ارزیابی مجدد شناختی در بهزیستی مرتبط با مدرسه نوجوانان، طراحی پژوهش مداخله‌ای در مدارس و کالج‌ها را نشان می‌دهد.

شمش‌آه^{۲۶} (۲۰۲۴)، در پژوهشی با عنوان "تعیین تغییرات در نحوه نشان دادن سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر نوجوان و میزان ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی" انجام داد. در مجموع ۲۴۵ دانش آموز کلاس هشتم از مدارس خصوصی مختلف در کراچی، پاکستان، در این مطالعه شرکت کردند. برای به دست آوردن داده‌ها از روش نمونه‌گیری آسان استفاده شد. به علاوه، از نظرسنجی ارزیابی استعداد مدرسه تجدیدنظر شده برای سنجش سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد که شامل پنج خرده مقیاس بود: خود ادراک تحصیلی، ارزش گذاری هدف، خود تنظیمی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، و نگرش نسبت به مدارس و درصد تجمعی. آزمون نهایی نشان دهنده موفقیت تحصیلی آنها بود. داده‌های داده شده با استفاده از تکنیک مدل سازی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها تفاوت‌های جنسیتی قابل توجهی را در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر، درک خود تحصیلی، خودتنظیمی/انگیزه تحصیلی، ارزش هدف، نگرش نسبت به معلمان و دوره‌ها و نگرش نسبت به مدرسه نشان داد. علاوه بر این، یافته‌های این مطالعه نشان داد که سرسختی تحصیلی یک نوجوان تأثیر قابل توجهی بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد. پیامدهای این مطالعه برای والدین، معلمان و مسئولان مدرسه نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

پانل وهمکاران^{۲۷} (۲۰۲۴)، در پژوهشی تحت عنوان "حمایت از خودمختاری درک شده به عنوان یک پیش بینی کننده سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان روستایی" انجام دادند. نتایج نشان داد که PAS به طور مثبت شناوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. مدل‌سازی معادلات ساختاری چند گروهی بیشتر نشان داد که دانش‌آموزان دبستانی تجارب انطباقی مدرسه را نسبت به دانش‌آموزان دبیرستانی گزارش کردند. این تحقیق پیامدهایی برای چگونگی حمایت معلمان از خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس روستایی دارد.

یلین کونگ^{۲۸} (۲۰۲۴)، در پژوهشی تحت عنوان "بررسی رابطه بین فرسودگی شغلی، درگیری یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی: تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری از چین" انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد که در حالی که مشارکت یادگیری با سطوح متوسط خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبت داشت، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموز با هر دو متغیر همبستگی معکوس داشت. در بین دانش‌آموزان زبان انگلیسی زبان چینی، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری یادگیری پیش‌بینی‌کننده فرسودگی شغلی هستند و مشارکت یادگیری می‌تواند به عنوان واسطه‌ای برای کاهش تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی شغلی عمل کند. پیامدهای آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در پرتو این یافته‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد، از جمله افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان زبان انگلیسی برای کاهش بدبینی و افزایش پیشرفت تحصیلی. آشوین و اوشارانی^{۲۹} (۲۰۲۳)، در پژوهشی به مطالعه "رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سرسختی در بین هندی‌ها پرداختند این یک مطالعه اکتشافی با استفاده از پرسشنامه خود ایفا بر روی نمونه‌ای از دانشجویانی دانشگاه که در محدوده سنی ۱۸ تا ۲۵ سال که در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تحصیل می‌کردند. انجام دادند مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (گفور و اشرف، ۲۰۰۶) و سرسختی کوتاه برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی و سرسختی از مقیاس (بارتون، ۱۹۹۵) استفاده شد.

۲۶. Shamsa Shamsy

۲۷. Panel et al

۲۸. Ashwin and Usharani

تحلیل رگرسیون تعدیل شده رابطه مثبت معناداری را نشان داد. خودکارآمدی تحصیلی بر سرسختی، سن و جنس، تأثیر گذاشت. و خودکارآمدی برنامه های مداخله ای برای افزایش سرسختی کمک بزرگی خواهد بود

گرین وهمکاران^{۲۹} (۲۰۲۳)، در پژوهشی تحت عنوان "یادگیری اجتماعی و کنترل عواطف در اوایل نوجوانی: اثربخشی یک برنامه SEL مبتنی بر کلاس درس برای دانش آموزان دبیرستانی" انجام دادند. اوایل نوجوانی و گذار به مدرسه راهنمایی چالش های زیادی را برای دانش آموزان به همراه دارد و پیامدهای منفی از جمله افت تحصیلی و ناسازگاری اجتماعی غیرمعمول نیست. این دوره رشد نیز با افزایش خطر مشکلات مربوط به سلامت روان مشخص می شود. تقویت شایستگی های اجتماعی و کنترل عاطفی دانش آموزان از طریق ارائه برنامه های یادگیری اجتماعی و عاطفی مبتنی بر مدرسه (SEL) به عنوان یک راهبرد برای ارتقای رشد مثبت و جلوگیری از پیامدهای منفی پیشنهاد شده است. به طور خاص، ارائه برنامه های SEL مبتنی بر شواهد و مناسب توسعه در سطح جهانی پشتیبانی های سطحی، پتانسیل سودمندی بسیاری از دانش آموزان را دارد. مطالعه حاضر یافته های یک کارآزمایی تصادفی سازی شده کنترل شده از برنامه درسی مربیگری پیش نوجوان (SPARK) را برای ۳۵۷ دانش آموز از دو مدرسه ارائه می کند. نتایج نشان داد که دانش آموزانی که برنامه درسی را دریافت کرده اند، پیشرفت های قابل توجهی در آگاهی از محتوا و اصول برنامه درسی نشان دادند. مهارت های ارتباطی، کنترل عواطف و تصمیم گیری و حل مسئله؛ تنظیم هیجانی؛ و تاب آوری در مقایسه با دانش آموزان در شرایط مقایسه. نتایج شواهد اولیه ای را برای اثربخشی برنامه درسی راهنمایی پیش از نوجوانی SPARK برای دانش آموزان دوره راهنمایی ارائه می دهد. نقاط قوت و محدودیت های مطالعه و همچنین دستورالعمل هایی برای تحقیقات آینده و توسعه برنامه مورد بحث قرار می گیرد.

روش شناسی پژوهش

جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ که بر اساس آمار دریافتی از اداره کل آموزش و پرورش شهر ایلام به تعداد ۵۰۴۰ نفر در قالب ۲۱ مدرسه بودند.

نمونه آماری و روش نمونه گیری

برای تعیین حجم یا اندازه نمونه در علم آمار و احتمال روشهای مختلفی وجود دارد. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین حجم نمونه، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۳۶۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد و به جهت جلوگیری از افت نمونه و ... ۱۰٪ بیشتر که مقدار به دست آمده برابر با ۴۰۲ نفر است.

روش اجرای پژوهش

روش گردآوری اطلاعات به روش های کتابخانه ای و روش های میدانی قابل تقسیم است. در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات مربوط به پاسخگویی به سؤالات پژوهش، از روش میدانی با بکارگیری پرسشنامه استفاده شده است، همچنین از روش کتابخانه ای مانند مطالعه کتاب ها، مقالات، مجلات، طرح های پژوهشی و بانک های اطلاعاتی اینترنتی، مصاحبه با متخصصان و صاحب نظران مرتبط با موضوع مورد مطالعه (اساتید دانشگاه،...) برای تدوین و نگارش بخش ادبیات موضوع و مبانی نظری

استفاده شده است. در این پژوهش، محقق برای تهیه پرسشنامه تحقیقاتی خود اقدام به تهیه پرسشنامه آنلاین نمود. گوگل فرم ابزاری نیرومند برای ساخت و طراحی انواع فرم (برگه‌ی آزمون، نظرسنجی و ...) محسوب می‌شود. در این پژوهش نیز، در محیط گوگل فرم پرسشنامه ها را تهیه و لینک الکترونیکی تهیه گردید و سپس به مدارس مراجعه و با همکاری مدیران و دریافت لیست شماره تلفن والدین و دانش آموزان، لینک سؤالات پرسشنامه در اختیار آنها قرار داده شد و تکمیل پرسشنامه ها به صورت الکترونیکی دریافت شده است. از طرفی، پژوهش حاضر یک پژوهش مقطعی، که از نظر هدف یک تحقیق کاربردی و از حیث شیوه گردآوری داده ها از جمله تحقیقات توصیفی (غیرآزمایشی) از نوع همبستگی می باشد که در جریان آن برای بررسی فرضیه ها از روش مطالعات میدانی و ابزار پرسشنامه استفاده خواهد شد. سپس پرسشنامه ها در بین اعضاء نمونه (۴۰۲ نمونه) توزیع شد. معیار حضور نمونه در این پژوهش دانش آموز دختر دوره دوم متوسطه خواهد بود و معیار خروج در پژوهش، عدم تمایل و علاقه و رضایت دانش آموزان به پاسخگویی و یا داشتن ناراحتی های روحی و روانی و جسمانی دانش آموزان بود. اصول اخلاقی که رعایت شد اینکه هدف اجرای پژوهش برای دانش آموزان توضیح داده شد و ذکر گردید که شرکت در پاسخگویی به سؤالات اختیاری و با رضایت کامل آنها بود. همچنین از آنها خواسته شد با حوصله به سؤالات پاسخ دهند و بر راز داری و محرمانه بودن اطلاعات تاکید شد. در نهایت بعد از دریافت پرسشنامه و به دلیل مخدوش بودن تعدادی از آنها و عدم همکاری برخی از دانش آموزان و تلاش و یادآوری زیاد پژوهشگر در تکمیل پرسشنامه ها، تعداد ۳۷۱ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. لذا، در این تحقیق به تناوب از روش های پیش گفته استفاده شده است.

ابزار اصلی گردآوری داده ها، پرسشنامه های استاندارد شامل

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی زاکاوا و همکاران (۲۰۰۵)، پرسشنامه سرسختی تحصیلی کوباسا و همکاران (۱۹۸۲)، پرسشنامه کنترل عواطف ویلیامز و همکاران (۱۹۹۷) و پرسشنامه احساس پیوستگی آنتونوسکی (۱۹۸۷) می باشد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها نیز با نظر استاد راهنما بررسی و تأیید شد. همچنین، برای پایایی پرسشنامه های پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید.

روش های تجزیه و تحلیل داده ها

برای تجزیه و تحلیل داده های گردآوری شده ابتدا با تکنیک های موجود در آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی و محاسبه شاخص های مرکزی و پراکندگی به توصیف وضعیت موجود با توجه به نمونه مورد بررسی پرداخته شده است. برای آزمون فرضیه ها ابتدا نرمال بودن متغیرهای تحقیق به کمک آزمون کلموگروف - اسمیرنوف بررسی و سپس از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل عاملی تاییدی، تحلیل مسیر و مدل معادلات ساختاری به کمک نرم افزارهای SPSS و AMOS استفاده خواهد شد. یادآوری می شود که مدل معادلات ساختاری روشی برای بررسی روابط میان متغیرهای پنهان است که همزمان متغیرهای مشاهده پذیر را نیز در نظر می گیرد. منظور از متغیرهای پنهان همان عوامل اصلی هستند که در یک الگو یا مدل مفهومی نمایش داده می شوند. متغیرهای مشاهده پذیر نیز همان گویه ها یا سؤالات مربوط به سنجش عوامل اصلی می باشند (حبیبی، ۱۳۹۶). این رویکرد به برآورد ضرایب مسیرها، بارهای عاملی و با روش حداقل رانندگی تفاوت بین ماتریس کوواریانس مبتنی بر نمونه و ماتریس کوواریانس مبتنی بر مدل می پردازد (هومن، ۱۳۹۵). در یک مدل اندازه گیری با استفاده از مدل معادلات ساختاری، قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده بوسیله بار عاملی نشان داده می شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. اگر بار عاملی کمتر از ۰/۳ باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف نظر می شود. بارعاملی بین ۰/۳ تا ۰/۶ قابل قبول است و اگر بزرگتر از ۰/۶ باشد خیلی مطلوب است (کلاین، ۱۹۹۴). همچنین، جهت

معناداری بارهای عاملی از آزمون ارزشی t (C.R.) استفاده می شود که باید مقدار C.R. برای هر بار عاملی خارج فاصله (۲+و-۲) باشد. همچنین، جهت تبیین یک مدل معادلات ساختاری، بیش از سی شاخص ارزندگی معرفی شده است که برقرار بودن تعدادی از آنها در تبیین یک مدل کفایت می کند (حبیبی و عدنور، ۱۳۹۶).

یافته ها و تبیین فرضیه

فرضیه اصلی: مدل خودکارآمدی تحصیلی بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام دارای برازش مطلوب است. برای تحلیل فرضیه اصلی، از تکنیک مدل معادلات ساختاری با بررسی و ارزیابی اثرات کل، مستقیم و میانجی (غیرمستقیم) به کمک نرم افزار آموس (AMOS) استفاده می شود. لازم به یادآوری است که مدل پس از اصلاح و ارتباط بین خطاها و مینیمم آنها بدست آمده است.

جدول (۴-۱۷) نتایج آزمون شاخصهای ارزندگی مدل ساختاری رابطه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی را نشان میدهد.

جدول (۴-۱۷): نتایج آزمون شاخصهای ارزندگی مدل ساختاری رابطه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی

مدل	χ^2	DF	χ^2/DF	RMSEA	GFI	CFI	NFI
مدل پژوهش	۲۴/۰۷۵	۷۵	۲/۷۲۱	۰/۰۶۸	۰/۹۳۱	۰/۹۵۶	۰/۹۳۹

نتایج شاخصهای ارزندگی در جدول (۴-۱۷) نشان می دهد میزان شاخص χ^2/df در ارزندگی مدل ساختاری رابطه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی کمتر از سطح مطلوب و مقدار قابل قبول عدد ۴ می باشد. همچنین، میزان شاخص $RMSEA$ در مدل کمتر از سطح معنی داری و قابل قبول ۰/۰۸ بوده که نشان دهنده برازش مناسب و خوب مدل است. به همین ترتیب، در جدول (۴-۱۷) مقادیر اندازه های برازندگی GFI ، CFI و NFI ارزندگی مدل ساختاری رابطه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی بزرگتر از ۰/۹۰ می باشند، که مقادیری مناسب و مطلوب محسوب می شوند.

فرضیه فرعی ۱: بین کنترل عواطف با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه فرعی اول از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و نتایج مدل پژوهش (فرضیه اصلی) استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴-۱۹) و (۴-۲۰) ارائه شده است.

جدول (۴-۱۹): نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

خودکارآمدی تحصیلی				متغیر
نتیجه	سطح معنی داری	خطای آزمون (Sig.)	همبستگی	
تایید	۰/۰۵	۰/۰۲۸	-۰/۱۵۹*	کنترل عواطف

نتایج جدول (۴-۱۹) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام با مقدار $-0/159$ ، دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری $0/05$ می‌باشد، در نتیجه بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد.

حال با توجه به وجود رابطه‌ی بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام، با استفاده از نتایج مدل معادلات ساختاری پژوهش و نمودارهای (۴-۹) و (۴-۱۰) در فرضیه اصلی، ضرایب مسیر غیراستاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آنها (C.R.) در بررسی رابطه بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی در جدول (۴-۲۰) گزارش شده است.

جدول (۴-۲۰): نتایج ضریب مسیر و آزمون آن در بررسی رابطه بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

مسیر	B	β	C.R.	P
کنترل عواطف ← خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۳۰	-۰/۰۹۹	-۱/۹۱۳	۰/۰۴۳

همانگونه که جدول (۴-۲۰) نشان می‌دهد آزمون ضریب مسیر کنترل عواطف بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام معنادار می‌باشد، زیرا مقدار C.R. خارج فاصله (۲+ و ۲-) می‌باشند. همچنین، مقدار P مدل کمتر از سطح معنی داری $0/05$ است. بنابراین، با توجه به میزان همبستگی ($-0/159$) و ضریب مسیر در حالت تخمین استاندارد ($-0/112$) نتیجه می‌شود که در سطح معنی داری $0/05$ ، کنترل عواطف به صورت مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام تاثیر منفی و معناداری دارد.

فرضیه فرعی ۲. بین احساس پیوستگی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه فرعی دوم از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و نتایج مدل پژوهش (فرضیه اصلی) استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴-۲۱) و (۴-۲۲) ارائه شده است.

جدول (۴-۲۱): نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین احساس پیوستگی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

خودکارآمدی تحصیلی				متغیر
نتیجه	سطح معنی داری	خطای آزمون (Sig.)	همبستگی	
تایید	۰/۰۵	۰/۰۱۱	۰/۱۹۳*	احساس پیوستگی

نتایج جدول (۴-۲۱) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین احساس پیوستگی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام با مقدار ۰/۱۹۳، دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه بین احساس پیوستگی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد. حال با توجه به وجود رابطه‌ی بین احساس پیوستگی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام، با استفاده از نتایج مدل معادلات ساختاری پژوهش و نمودارهای (۴-۹) و (۴-۱۰) در فرضیه اصلی، ضرایب مسیر غیراستاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آنها (C.R.) در بررسی رابطه بین احساس پیوستگی و خودکارآمدی تحصیلی در جدول (۴-۲۲) گزارش شده است.

جدول (۴-۲۲): نتایج ضریب مسیر و آزمون آن در بررسی رابطه بین احساس پیوستگی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

مسیر	B	β	C.R.	P
احساس پیوستگی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۰۹	۰/۱۵۲	۳/۰۱۱	۰/۰۰۳

همانگونه که جدول (۴-۲۲) نشان می‌دهد آزمون ضرایب مسیر احساس پیوستگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام معنادار می‌باشد، زیرا مقدار C.R. خارج فاصله (۲ و ۲-) می‌باشند. همچنین، مقدار P مدل کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. بنابراین، با توجه به میزان همبستگی (۰/۱۹۳) و ضریب مسیر در حالت تخمین استاندارد (۰/۱۵۲) نتیجه می‌شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵، احساس پیوستگی به صورت مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام تاثیر مثبت و معناداری دارد.

فرضیه فرعی ۳: بین سرسختی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه فرعی سوم از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و نتایج مدل پژوهش (فرضیه اصلی) استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴-۲۳) و (۴-۲۴) ارائه شده است.

جدول (۴-۲۳): نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

خودکارآمدی تحصیلی				متغیر
نتیجه	سطح معنی داری	خطای آزمون (Sig.)	همبستگی	
تایید	۰/۰۵	< ۰/۰۱	۰/۷۸۱**	سرسختی تحصیلی

نتایج جدول (۴-۲۳) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام با مقدار ۰/۷۸۱، دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه بین سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام، با استفاده از نتایج مدل معادلات ساختاری پژوهش و نمودارهای (۴-۹) و (۴-۱۰) در فرضیه اصلی، ضرایب مسیر غیراستاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آنها (C.R.) در بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در جدول (۴-۲۴) گزارش شده است.

جدول (۴-۲۴): نتایج ضریب مسیر و آزمون آن در بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

مسیر	B	β	C.R.	P
سرسختی تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۴۰	۰/۷۰۷	۶/۴۱۸	***

همانگونه که جدول (۴-۲۴) نشان می دهد آزمون ضریب مسیر سرسختی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام معنادار می باشد، زیرا مقدار **C.R.** خارج فاصله (۲+ و ۲-) می باشند. همچنین، مقدار **P** مدل کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. بنابراین، با توجه به میزان همبستگی (۰/۷۸۱) و ضریب مسیر در حالت تخمین استاندارد (۰/۷۰۷) نتیجه می شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵، سرسختی تحصیلی به صورت مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام تاثیر مثبت و معناداری دارد.

فرضیه فرعی ۴. بین کنترل عواطف با سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه فرعی چهارم از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و نتایج مدل پژوهش (فرضیه اصلی) استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴-۲۵) و (۴-۲۶) ارائه شده است.

جدول (۴-۲۵): نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین کنترل عواطف و سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

متغیر	همبستگی	خطای آزمون (Sig.)	سطح معنی داری	نتیجه
کنترل عواطف	-۰/۲۰۱**	<۰/۰۱	۰/۰۵	تایید

نتایج جدول (۴-۲۵) نشان می دهد میزان همبستگی بین کنترل عواطف و سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام با مقدار -۰/۲۰۱، دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشد، در نتیجه بین کنترل عواطف و سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد. حال با توجه به وجود رابطه ی بین کنترل عواطف و سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام، با استفاده از نتایج مدل معادلات ساختاری پژوهش و نمودارهای (۴-۹) و (۴-۱۰) در فرضیه اصلی، ضرایب مسیر غیراستاندارد (**B**) و استاندارد (β) و آزمون آنها (**C.R.**) در بررسی رابطه بین کنترل عواطف و سرسختی تحصیلی در جدول (۴-۲۶) گزارش شده است.

جدول (۴-۲۶): نتایج ضریب مسیر و آزمون آن در بررسی رابطه بین کنترل عواطف و سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

مسیر	B	β	C.R.	P
کنترل عواطف ← سرسختی تحصیلی	-۰/۳۹۰	-۰/۱۴۰	-۲/۱۲۵	۰/۰۲۱

همانگونه که جدول (۴-۲۶) نشان می دهد آزمون ضریب مسیر کنترل عواطف بر سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام معنادار می باشد، زیرا مقدار **C.R.** خارج فاصله (۲+ و ۲-) می باشند. همچنین، مقدار **P** مدل کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. بنابراین، با توجه به میزان همبستگی (-۰/۲۰۱) و ضریب مسیر در حالت تخمین استاندارد

(۰/۱۴۰-) نتیجه می شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵، کنترل عواطف به صورت مستقیم بر سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام تاثیر منفی و معناداری دارد.

فرضیه فرعی ۵. بین احساس پیوستگی با سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه فرعی پنجم از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و نتایج مدل پژوهش (فرضیه اصلی) استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴-۲۷) و (۴-۲۸) ارائه شده است.

جدول (۴-۲۷): نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین احساس پیوستگی و سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

متغیر	سرسختی تحصیلی		
	همبستگی	خطای آزمون (Sig.)	سطح معنی داری
احساس پیوستگی	۰/۵۲۱**	<۰/۰۱	۰/۰۵ تایید

نتایج جدول (۴-۲۷) نشان می دهد میزان همبستگی بین احساس پیوستگی با سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام با مقدار ۰/۵۲۱، دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشد، در نتیجه بین احساس پیوستگی با سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد.

حال با توجه به وجود رابطه ی بین احساس پیوستگی و سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام، با استفاده از نتایج مدل معادل β و آزمون آنها (C.R.) در بررسی رابطه بین احساس پیوستگی و سرسختی تحصیلی در جدول (۴-۲۸) گزارشات ساختاری پژوهش و نمودارهای (۴-۹) و (۴-۱۰) در فرضیه اصلی، ضرایب مسیر غیراستاندارد (B) و استاندارد شده است.

جدول (۴-۲۸): نتایج ضریب مسیر و آزمون آن در بررسی رابطه بین احساس پیوستگی و سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام

مسیر	B	β	C.R.	P
احساس پیوستگی ← سرسختی تحصیلی	۰/۶۱۰	۰/۵۲۸	۴/۲۱۶	***

همانگونه که جدول (۴-۲۸) نشان می دهد آزمون ضرایب مسیر احساس پیوستگی بر سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام معنادار می باشد، زیرا مقدار C.R. خارج فاصله (۲+ و ۲-) می باشند. همچنین، مقدار P مدل کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. بنابراین، با توجه به میزان همبستگی (۰/۵۲۱) و ضریب مسیر در حالت تخمین استاندارد (۰/۵۲۸) می شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵، احساس پیوستگی به صورت مستقیم بر سرسختی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام تاثیر مثبت و معناداری دارد.

فرضیه فرعی ۶. سرسختی تحصیلی در رابطه بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام نقش میانجی دارد.

برای تعیین نوع نقش میانجی و میزان اثر سرسختی تحصیلی در رابطه بین کنترل عواطف و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام، با استفاده از نتایج مدل پژوهش و نمودارهای (۴-۹) و (۴-۱۰) در فرضیه اصلی، نتایج اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل در حالت های غیراستاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آنها (C.R.) در جدول (۴-۴)

۲۹) گزارش شده است. آزمون ضرایب مسیر احساس پیوستگی بر سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام معنادار می باشد، زیرا مقدار $C.R.$ خارج فاصله $(2+و-2)$ می باشند. همچنین، مقدار P مدل کمتر از سطح معنی داری $0/05$ است. بنابراین، با توجه به میزان همبستگی $(0/521)$ و ضریب مسیر در حالت تخمین استاندارد $(0/528)$ می شود که در سطح معنی داری $0/05$ ، احساس پیوستگی به صورت مستقیم بر سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام تاثیر مثبت و معناداری دارد.

فرضیه فرعی ۷. سرسختی تحصیلی در رابطه بین احساس پیوستگی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام نقش میانجی دارد.

برای تعیین نوع نقش میانجی و میزان اثر سرسختی تحصیلی در رابطه بین احساس پیوستگی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام، با استفاده از نتایج مدل پژوهش و نمودارهای $(4-9)$ و $(4-10)$ در فرضیه اصلی، نتایج اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل در حالت‌های غیراستاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آنها ($C.R.$) در جدول $(4-29)$ گزارش شده است. دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام اضافه می کند. در نتیجه، میزان اثرات کل رابطه بین احساس پیوستگی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام با حضور میانجی سرسختی تحصیلی در حالت استاندارد برابر با $0/525$ می باشد که این مقدار با مقایسه با میزان اثر مستقیم با مقدار $0/152$ مقدار افزایش یافته و قابل توجه‌ای می باشد. به عبارتی، متغیر میانجی سرسختی تحصیلی می تواند در رابطه بین احساس پیوستگی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام به ترتیب به میزان اثر $0/373$ ، تاثیر مثبت و غیر مستقیم معناداری داشته باشد. به همین ترتیب، از جدول $(4-30)$ با توجه به معناداری اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل نتیجه می شود که متغیر میانجی سرسختی تحصیلی در رابطه بین احساس پیوستگی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام تاثیرگذار و دارای اثر جزئی ($Partial\ Mediation$) می باشد. بنابراین نقش میانجی سرسختی تحصیلی در رابطه بین احساس پیوستگی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام به طور مستقیم و غیرمستقیم موثر و مورد تایید می باشد.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج کسب شده، پیشنهاداتی به شرح ذیل جهت بهبود مدل خودکارآمدی تحصیلی بر اساس کنترل عواطف و احساس پیوستگی با نقش میانجی سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام. توصیه می شود: برگزاری کارگاه‌های آموزشی مدیریت هیجانات برای دانش‌آموزان با تأکید بر روش‌های سازگاران تنظیم هیجان (مانند بازسازی شناختی) به جای سرکوب هیجانات. آموزش معلمان در زمینه شناسایی دانش‌آموزانی که از روش‌های ناسازگاران کنترل عواطف استفاده می کنند و ارائه راهنمایی‌های فردی به آنان. طراحی برنامه‌های درسی که به دانش‌آموزان کمک می کند ارتباط معناداری بین محتوای آموزشی و زندگی واقعی خود برقرار کنند.

ایجاد محیط آموزشی حمایتی و قابل پیش‌بینی که به دانش‌آموزان احساس امنیت و تعلق می دهد. اجرای برنامه‌های تقویت تاب‌آوری تحصیلی با تأکید بر افزایش تعهد، کنترل و مبارزه طلبی در دانش‌آموزان. معرفی الگوهای موفق از دانش‌آموزان سرسخت در مدرسه به عنوان نمونه‌های عینی. آموزش تکنیک‌های ذهن‌آگاهی برای کمک به دانش‌آموزان در پذیرش و مدیریت هیجانات به جای سرکوب آن‌ها. برگزاری جلسات مشاوره گروهی برای به اشتراک گذاشتن تجربیات موفق در مدیریت هیجانات چالش برانگیز. تقویت ارتباط بین مدرسه و خانواده برای ایجاد یکپارچگی در تجارب دانش‌آموزان. طراحی فعالیت‌های گروهی معنادار که حس تعلق و هدفمندی را در دانش‌آموزان تقویت کند.

منابع:

- احمدی، مریم. (۱۳۹۲). عواطف یعنی چه. فصلنامه تربیتی اندیشه نو. سال پنجم، شماره هفتم، صفحات ۶۷-۴۵.
- اسماعیلی فر، ندا؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ قدسی (۱۳۹۰). تعیین سهم خودکارآمدی در پیش بینی شادکامی دانش آموزان دختر شهر رودهن. مجله اندیشه و رفتار، دوره پنجم، ش ۱۹، ص ۹۰-۱۰۶.
- روستا، مجتبی (۱۴۰۱). بررسی روش کنترل عاطفی بر اضطراب تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان، دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی سال پنجم، شماره ۵۱، ۱۱۲-۱۲۲.
- سرمد، زهرا؛ بازرگان، ع. و حجازی، ا. (۱۳۸۷). روش های تحقیق در علوم رفتاری، چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات آگاه.
- سعیدی، طلعت؛ سیاح سیاری، نیمتاج و حسین شاهی برواتی، حمیدرضا. (۱۳۹۵). سرسختی بهداشتی، سرسختی روانی و سلامت عمومی در کارکنان وزارت جهاد کشاورزی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، (۱)، ۸۱، ۴۹۰-۹۳.
- شکری، امید؛ طولابی، سعید؛ غنایی، زیبا؛ تقوایی نیا، علی؛ کاکابرای، کیوان؛ فولادوند، خدیجه (۱۳۹۰). مطالعه روان سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی، مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۲): ۴۵-۶۱.
- عسکری، محمد رضا؛ مکوندی، بهنام و نیسی، عبدالکازم (۱۴۰۰). درمقایسه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر- نوع مقاله: مقاله پژوهشی دوره و شماره: ۱۳، شماره ۴۶، آبان ۱۴۰۰.
- فخاریان، جمیله، یعقوبی، ابوالقاسم، زرغام حاجبی، مجید و محقق، حسین. (۱۳۹۸). تدوین مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس کنترل عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه. تدریس پژوهی ۱۰، ۳۴۷۸۵/J. ۱۲، ۲۰۱۹، ۹۵. doi: ۱۰، ۳۴۷۸۵/J. ۱۲، ۲۰۱۹، ۹۵. (۳)، ۲۸-۱، 7(۳)،
- قنبری، وحید (۱۴۰۲). پیش بینی خودکارآمدی عملکردی بر اساس ویژگیهای شخصیتی و ابعاد هوش معنوی در دانشجویان (مطالعه موردی یک دانشگاه نظامی)، فصلنامه مدیریت سرمایه انسانی دفاعی، شماره ۴، (۱۲): ۱۰۱-۱۲۴.
- گل محمدی، محمود (۱۳۹۹). بررسی رابطه خودکارآمدی و توکل به خدا با موفقیت تحصیلی در دانش آموزان ایتام تحت حمایت کمیته امداد امام خمینی(ره) شهر بیرجند، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه عالمه طباطبایی.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ۵(۱۶): ۳۴-۱۰.
- مرادی، شیوا، ۱۴۰۰، رابطه احساس پیوستگی و هیجان خواهی با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد، سومین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پژوهش، تهران، ۱۲۵۸۹۹/ doc/ <https://civilica.com/doc/125899>
- مرزوقی، رحمت ا.؛ حیدری، الهه؛ کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با استرس علمی و خودکارآمدی پژوهشی دانش جویان توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۱۰(۳۱)، ۳۳۵-۳۴۶.
- مریدی، محمد (۱۴۰۳)، "تبیین رابطه بین احساس پیوستگی با شادکامی دانش آموزان متوسطه دوم ناحیه ۱ شهر خرم آباد- پنجمین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پرورش مقاله کنفرانسی شماره ۶۹ صفحات ۳۷ تا ۲۶ هشی، نصرت (۱۴۰۳)، "مطالعه پدیدارشناسانه از چالش های حاکم بر مقوله کنترل عواطف و هیجانات در مدارس و ارائه راهکارها" -مقاله علمی مطالعات روانشناس تربیتی دوره و شماره: ۲۱، شماره ۵۳، اردیبهشت ۱۴۰۳.
- یوسف زاده، مهدی. (۱۳۹۱). تبیین رابطه سلامت عمومی و مؤلفه های عاطفی موثر بر موفقیت تحصیلی دانشجویان رشته تربیت بدنی. فصلنامه علمی پژوهشی آموزش و پرورش استثنایی استان هرمزگان، سال سوم، شماره دوازدهم، صفحات ۳۳-۱۱.

- Ashwinee Devi K.V. , S. Usharan(۲۰۲۳). Academic Self-Efficacy and Hardiness among College Students ,Vol. ۴۹, No. ۲, ۲۴۶ – ۲۵۴.
- Brackett MA, Rivers SE, Shiffman S, Lerner N, Salovey P.(۲۰۰۶).Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. J Soc Psychol.; ۹۱(۴):۷۸۰- ۹۵..
- Dubey. A., Pandey, R., & Mishra, K. (۲۰۱۰). Role of emotion regulation difficulties and positive negative affectivity in explaining alexithymia health relationship. An overview. Indian Journal of social science Research, ۷(۳), ۲۰-۳۱.
- Kahu, E., & Lodge, J. (۲۰۱۸). ۲۰۱۸ Special Issue: Student Engagement and Retention in Higher Education. Student Success, ۹(۴)..
- Kuo, T. M. L., Tsai, C. C., & Wang, J. C. (۲۰۱۷, January). Why learners fail in MOOCs? Investigating the interplay of online academic hardiness and learning engagement among MOOCs learners. In ۲۵th International Conference on Computers in Education, ICCE ۲۰۱۷ (pp. ۲۱۶-۲۲۱). Asia-Pacific Society for Computers in Education
- Maddi, S. R. (۱۹۹۹). The personality construct of hardiness: I. Effects on experiencing, coping, and strain. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, ۵۱(۲), ۸۳-۹۴.
- Maddi, S. R. (۲۰۰۴). Hardiness: An operationalization of existential courage. Journal of humanistic psychology, ۴۴(۳), ۲۷۹-۲۹۸.
- Mohana,S.,Mikaili-manie,F., and Isa zadegan,A. (۲۰۱۵). Study of structural relations between perception of school atmosphere and progress with academic self-efficacy. Journal of Psychology, School of Management, ۴(۱), ۱۲۲-۱۳۸. [In Persian].
- Neroni, J., Meijs, C., Kirschner, P.A. Xu, K & Renate H. M. & de Groot, R. (۲۰۲۲). Academic self-efficacy, self-esteem, and grit in higher online education: Consistency of interests predicts academic success. Soc Psychol Educ, ۲۵: ۹۵۱-۹۷۵
- health for college students. Journal of health Science of Mind and Body, ۷, ۳۵-۴۰.
- Oermann, M.H. (۲۰۰۴). Reflections on undergraduate nursing education: A look to the future. International Journal of Nursing Education Scholarship ۱ (۱): ۱-۱۳.
- Rojas, m. (۲۰۰۷). Heterogeneity in the relationship between income and happiness A conceptual-referent-therapy explanation. Journal of Economic psychology. ۲۸, ۱-۱۴.
- Soffer, T., & Cohen, A. (۲۰۱۹). Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses. Journal of Computer Assisted Learning.
- Stanly, D. H. (۲۰۱۴). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, ۱۹(۲), ۱۵۹-۱۷۲.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (۲۰۱۱). Passion and motivation for studying predicting academic engagement and burnout in university students. Educational Psychology, ۳۱(۴), ۵۱۳-۵۲۸.
- Strumpf, D. J. W. (۱۹۹۵). The origins of health and strength: form 'salutogenesis' to 'fortigenesis'. South African Journal of psychology, ۲۵ (۲), ۸۱-۸۹.
- Wang, Y., Tian, L., & Scott Huebner, E. (۲۰۱۹). Basic Psychological Needs Satisfaction at School, Behavioral School Engagement, and Academic Achievement: Longitudinal Reciprocal Relations among Elementary School Students. Contemporary Educational Psychology.
- Warren, J. M., & Hale, R. W. (۲۰۲۰). Predicting Grit and Resilience: Exploring College Students' Academic Rational Beliefs. Journal of College Counseling, ۲۳(۲), ۱۵۴-۱۶۷.