

A Model of Academic Buoyancy Based on Research Self-Efficacy and Professor–Student Relationship with the Mediating Role of Academic Motivation among Farhangian University Students

1. Abbas Senobar*: Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran
 2. Seyed Ahmad Poormosavi: Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran
 3. Eshagh Shirinkam: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran
- *Corresponding Author's Email: dr.senobar@cfu.ac.ir

Received: 2026-03-14

Revised: 2026-06-15

Accepted: 2026-08-29

Published: 2026-08-30



Abstract

Introduction and Aim: Academic buoyancy is an important component of students' adaptation to everyday educational challenges and may be influenced by individual, interpersonal, and motivational factors. The present study aimed to develop and test a model of academic buoyancy based on research self-efficacy and professor–student relationship, with academic motivation as a mediator, among Farhangian University students.

Methodology: This applied study employed a descriptive-correlational design based on structural equation modeling. The statistical population included Farhangian University students of Sheikh Ansari Higher Education Center of Dezqoul in the 2024-2025 academic years, from whom 384 students were selected through convenience sampling. Data were collected using questionnaires assessing academic buoyancy, research self-efficacy, professor–student relationship, and academic motivation. Pearson correlation analysis and structural equation modeling were conducted using SPSS version 27 and AMOS version 24. Indirect effects were examined using bootstrap analysis with 5,000 resamples.

Findings: Model fit indices indicated an acceptable fit of the proposed model, with $\chi^2/df = 2.49$, CFI = 0.948, IFI = 0.951, RMSEA = 0.062, and SRMR = 0.047. Research self-efficacy had significant positive direct effects on academic motivation with a standardized coefficient of 0.44 and on academic buoyancy with a coefficient of 0.27. Professor–student relationship also significantly predicted academic motivation with a coefficient of 0.35 and academic buoyancy with a coefficient of 0.19. Academic motivation positively predicted academic buoyancy with a standardized coefficient of 0.43. The indirect effect of research self-efficacy on academic buoyancy through academic motivation was 0.189, while the corresponding indirect effect of professor–student relationship was 0.151; both indirect effects were significant based on 95% bootstrap confidence intervals. The model explained 58% of the variance in academic buoyancy.

Conclusion: Research self-efficacy and professor–student relationship were associated with academic buoyancy both directly and indirectly through academic motivation, with academic motivation functioning as a partial mediator in both relationships. Strengthening students' research efficacy beliefs, improving supportive professor–student interactions, and enhancing academic motivation may therefore contribute to greater academic buoyancy among Farhangian University students.

Keywords: Academic Buoyancy, Research Self-Efficacy, Professor–Student Relationship, Academic Motivation, Farhangian University Students, Structural Equation Modeling.

How to Cite: Senobar, A., Poormosavi, S. A., & Shirinkam, E. (2026). A Model of Academic Buoyancy Based on Research Self-Efficacy and Professor–Student Relationship with the Mediating Role of Academic Motivation among Farhangian University Students. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 4(4), 1-22.



Copyright: © 2025 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Academic life exposes university students to a wide range of routine challenges, including demanding coursework, examinations, research assignments, critical feedback, time pressure, uncertainty regarding academic performance, and concerns about future professional roles. Although these difficulties are common within higher education, students differ considerably in how effectively they respond to them. Some students are able to maintain effort, recover rapidly from temporary setbacks, and continue pursuing their academic goals, whereas others may experience reduced motivation, disengagement, or difficulty returning to effective academic functioning. In educational psychology, the construct of academic buoyancy has been introduced to describe students' capacity to successfully deal with the ordinary setbacks, pressures, and difficulties that are characteristic of everyday academic life. Unlike resilience, which is generally associated with adaptation to severe or chronic adversity, academic buoyancy primarily concerns students' responses to relatively routine academic challenges and therefore represents an important indicator of everyday educational adjustment (Kritikou & Giovazolias, 2022; Martin et al., 2010).

Previous research has demonstrated that academic buoyancy is associated with several desirable educational outcomes, including academic achievement, engagement, adaptive coping, self-directed learning, and sustained motivation. Students with greater academic buoyancy are more likely to perceive academic difficulties as manageable, continue their efforts after failure, and use constructive strategies to restore their academic functioning. Evidence has shown that academic buoyancy is positively related to achievement and self-directed learning (Einy et al., 2019), while longitudinal findings indicate reciprocal relationships between academic buoyancy, perceived educational support, motivation, and engagement (Bostwick et al., 2022). Similarly, academic buoyancy and motivation have been identified as important factors in helping university students navigate educational adversities and maintain satisfactory learning achievement (Rafsanjani et al., 2024). These findings suggest that academic buoyancy should be understood as the product of multiple psychological and contextual resources rather than as an isolated individual characteristic.

One potentially important personal resource is research self-efficacy. Self-efficacy reflects individuals' beliefs regarding their ability to successfully organize and perform actions required for achieving specific outcomes. In university settings, research self-efficacy concerns students' confidence in performing research-related activities such as identifying research problems, searching and evaluating scientific literature, selecting appropriate methodologies, collecting and analyzing data, interpreting findings, and preparing academic reports. Students with stronger efficacy beliefs are generally more persistent when faced with difficulty, are more willing to undertake challenging tasks, and are more likely to interpret setbacks as temporary and controllable. Consistent with this perspective, previous studies have demonstrated meaningful associations between academic self-efficacy and academic buoyancy (Lei et al., 2022; Lei et al., 2021). Research has further indicated that self-efficacy may predict academic buoyancy directly or through psychological mechanisms such as academic resilience and satisfaction of basic psychological needs (Tamannaefar & Arbabi Qahroudi, 2022; Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023; Veys Karami et al., 2022). More recent studies have also supported the predictive role of self-efficacy in academic buoyancy and related educational outcomes (Raji, 2025; Rezaei Oshiani et al., 2024; Weißenfels et al., 2023).

Alongside individual resources, the quality of the professor–student relationship represents an important interpersonal component of the academic environment. A constructive relationship with professors can provide students with emotional support, academic guidance, meaningful feedback, recognition, and opportunities for active participation. Such relationships may reduce the perceived threat associated with academic difficulties and encourage students to remain engaged when encountering obstacles. Direct professor–student participation has been shown to contribute positively to the learning process and to create a more active and collaborative educational environment (Saghafi et al., 2015). Moreover, evidence concerning perceived educational support indicates that supportive academic environments are closely connected with motivation, engagement, and academic buoyancy (Bostwick et al., 2022). Consequently, the professor–student relationship may serve as an interpersonal resource that strengthens students' capacity to respond adaptively to academic challenges.

Academic motivation may constitute an important psychological mechanism through which both

research self-efficacy and professor-student relationships influence academic buoyancy. Academic motivation determines the direction, intensity, and persistence of learning-related behavior and contributes substantially to students' willingness to initiate and continue academic activities. Evidence derived from self-determination theory indicates that self-determined forms of motivation are positively associated with academic buoyancy and achievement (Aydin & Michou, 2019). Other studies have similarly demonstrated significant relationships among academic motivation, academic buoyancy, and academic achievement (Datu & Yang, 2021). Academic motivation and interest have also been identified as important correlates of buoyancy in educational contexts (Xu & Wang, 2022). Furthermore, interventions targeting motivational self-regulation have been found to improve academic buoyancy and engagement (Ahmadi et al., 2022), while learner-centered instructional approaches have demonstrated positive effects on both academic motivation and academic buoyancy (Izadi & Azadi Konari, 2025).

Recent structural research provides further support for examining these constructs simultaneously. Academic self-efficacy, academic motivation, and academic buoyancy have been shown to operate within interconnected models predicting academic performance (Guo et al., 2024). Similarly, structural models of academic buoyancy have highlighted the role of motivational factors and other psychological resources in explaining students' successful responses to academic challenges (Tammeh et al., 2025). These findings suggest that motivation may mediate the influence of cognitive and interpersonal resources on academic buoyancy. This possibility is particularly relevant for students at Farhangian University, who are preparing for the teaching profession and are expected to develop not only academic competence but also research capability, professional motivation, and effective interpersonal skills. Accordingly, the present study aimed to develop and test a model of academic buoyancy based on research self-efficacy and professor-student relationship, with academic motivation as a mediating variable, among Farhangian University students.

Methodology

The present study was applied in purpose and descriptive-correlational in design, using structural equation modeling. The statistical population included Farhangian University students of Sheikh Ansari Higher Education Center of Dezqoul in the 2024-2025

academic years. A total of 384 students were selected through convenience sampling. Efforts were made to include students from different academic years and fields of study in order to obtain a relatively heterogeneous sample. Eligibility criteria included current enrollment at Farhangian University, completion of at least one academic semester, willingness to participate voluntarily, and completion of the study questionnaires. Participants who submitted substantially incomplete questionnaires or demonstrated clearly invalid response patterns were excluded from the analyses.

Data were collected using standardized self-report measures assessing academic buoyancy, research self-efficacy, professor-student relationship, and academic motivation. The academic buoyancy measure assessed students' perceived ability to respond successfully to routine academic setbacks and pressures. The research self-efficacy measure evaluated confidence in performing research-related activities, including problem formulation, literature review, methodological decision-making, data analysis, and academic writing. The professor-student relationship measure assessed students' perceptions of the quality of their academic and interpersonal interactions with professors, including support, accessibility, respect, feedback, and communication. Academic motivation was assessed using a questionnaire examining students' willingness to learn, persistence, goal-directed effort, and active involvement in academic activities.

Data were initially screened for missing values, univariate and multivariate outliers, distributional characteristics, and invalid response patterns. Descriptive statistics including mean, standard deviation, minimum, maximum, skewness, and kurtosis were calculated. Pearson correlation coefficients were used to examine bivariate relationships among the study variables. Multicollinearity was assessed through tolerance and variance inflation factor indices. Structural equation modeling was subsequently used to test the hypothesized direct and indirect relationships. Model fit was evaluated using chi-square divided by degrees of freedom, GFI, AGFI, CFI, IFI, TLI, NFI, RMSEA, and SRMR. The mediating role of academic motivation was examined through bootstrap estimation using 5,000 resamples and 95% confidence intervals. Statistical analyses were conducted using SPSS version 27 and AMOS version 24, with the level of statistical significance set at 0.05.

Findings

The final sample consisted of 384 students, including 206 women, representing 53.65% of the sample, and 178 men, representing 46.35%. The mean age of the participants was 22.47 years with a standard deviation of 2.31 years. Among the participants, 325 students, or 84.64%, were single and 59 students, or 15.36%, were married. In terms of academic level, 341 participants, equivalent to 88.80%, were undergraduate students and 43 participants, equivalent to 11.20%, were graduate students.

The mean score for academic buoyancy was 31.84 with a standard deviation of 5.67. Research self-efficacy had a mean of 94.72 and a standard deviation of 15.83, professor-student relationship had a mean of 68.49 and a standard deviation of 10.76, and academic motivation had a mean of 81.36 and a standard deviation of 12.49. Skewness and kurtosis values for all variables were within acceptable ranges, supporting the approximate normality of the distributions. Variance inflation factor values ranged from 1.38 to 1.76, indicating that multicollinearity was not problematic.

Pearson correlation analysis demonstrated positive and statistically significant relationships among all study variables. Academic buoyancy was positively correlated with research self-efficacy at 0.54, professor-student relationship at 0.48, and academic motivation at 0.63. Research self-efficacy was positively correlated with academic motivation at 0.57, while professor-student relationship was positively correlated with academic motivation at 0.52. The correlation between research self-efficacy and professor-student relationship was 0.39. All correlations were statistically significant at the 0.001 level.

The structural model demonstrated satisfactory fit to the observed data. The chi-square value was 341.76 with 137 degrees of freedom, producing a chi-square to degrees-of-freedom ratio of 2.49. The values of GFI, AGFI, CFI, IFI, TLI, and NFI were 0.928, 0.907, 0.948, 0.951, 0.939, and 0.921, respectively. RMSEA was 0.062 and SRMR was 0.047. Collectively, these indices indicated an acceptable to good fit of the proposed model.

All hypothesized direct paths were positive and statistically significant. Research self-efficacy significantly predicted academic motivation with a standardized coefficient of 0.44. Professor-student relationship also significantly predicted academic motivation with a standardized coefficient of 0.35. Academic motivation positively predicted academic buoyancy with a standardized coefficient of 0.43. In addition, research self-efficacy exerted a significant direct effect on academic buoyancy with a

standardized coefficient of 0.27, while professor-student relationship exerted a significant direct effect on academic buoyancy with a standardized coefficient of 0.19. Research self-efficacy and professor-student relationship jointly explained 46% of the variance in academic motivation, while the overall model explained 58% of the variance in academic buoyancy. Bootstrap analysis supported the mediating role of academic motivation. The standardized indirect effect of research self-efficacy on academic buoyancy through academic motivation was 0.189, with a 95% confidence interval ranging from 0.137 to 0.246. The total effect of research self-efficacy on academic buoyancy was 0.459. The indirect effect of professor-student relationship on academic buoyancy through academic motivation was 0.151, with a 95% confidence interval ranging from 0.102 to 0.207, and its total effect was 0.341. Because neither confidence interval included zero, both indirect effects were statistically significant. Since the corresponding direct effects also remained significant after academic motivation was incorporated into the model, academic motivation demonstrated partial mediation in both relationships.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that academic buoyancy among Farhangian University students is shaped by a combination of personal, interpersonal, and motivational resources. Research self-efficacy emerged as an important direct predictor of academic buoyancy, indicating that students who have greater confidence in their ability to perform research-related tasks are better able to cope with routine academic difficulties. A strong sense of research competence may make academic challenges appear more controllable, increase persistence after failure, and encourage students to interpret difficulties as manageable components of learning rather than as evidence of inability.

The professor-student relationship also contributed directly to academic buoyancy. Students who perceived their relationships with professors as more supportive and constructive demonstrated greater capacity to manage academic setbacks. Supportive interactions may provide students with access to guidance, feedback, reassurance, and a stronger sense of belonging within the academic environment. Such resources can reduce the disruptive impact of academic stressors and encourage students to remain engaged when they experience difficulties.

Academic motivation was the strongest direct predictor of academic buoyancy in the structural

model. This result suggests that motivation plays a central role in sustaining adaptive responses to educational challenges. Motivated students are more likely to maintain goal-directed effort, persist in difficult tasks, and return to academic activities after experiencing temporary failure. Academic buoyancy therefore appears to depend not only on whether students possess resources but also on whether those resources are translated into sustained motivational energy.

The mediation findings further clarify this process. Research self-efficacy increased academic buoyancy partly because it enhanced academic motivation. When students believe that they possess sufficient research competence, they are more likely to expect successful outcomes, invest effort, and remain motivated to pursue academic goals. Similarly, positive professor–student relationships appear to promote academic buoyancy partly through strengthening students’ motivation. Supportive professors may enhance students’ sense of competence, academic value, engagement, and willingness to persist, thereby increasing their capacity to recover from routine educational difficulties.

Because both direct and indirect effects remained significant, academic motivation functioned as a partial rather than complete mediator. Thus, research self-efficacy and professor–student relationship

contribute to academic buoyancy through more than one mechanism. They may directly reduce perceptions of academic threat and strengthen coping resources while simultaneously stimulating the motivation required for sustained academic effort.

Overall, the model accounted for 58% of the variance in academic buoyancy, indicating substantial explanatory power. The findings support an integrated understanding of academic buoyancy in which students’ confidence in their research capabilities, the quality of their relationships with professors, and their academic motivation operate together. For Farhangian University, these findings have particular significance because its students are preparing to become teachers and therefore require persistence, professional motivation, research competence, and effective interpersonal skills. Strengthening research self-efficacy, developing supportive professor–student interactions, and promoting academic motivation may therefore contribute not only to students’ current educational adjustment but also to their future professional development. In conclusion, academic motivation represents a significant psychological pathway through which both research self-efficacy and professor–student relationship contribute to academic buoyancy, and the proposed structural model provides a coherent framework for understanding and promoting adaptive academic functioning among Farhangian University students.

مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو با میانجی انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

۱. عباس صنوبر*: استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
 ۲. سید احمد پورموسوی: استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
 ۳. اسحق شیرین کام: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
- *ایمیل نویسنده مسئول: senobar@cfu.ac.ir

انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۰۸

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۷

بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۵

دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۲۳

چکیده

مقدمه و هدف: سرزندگی تحصیلی یکی از مؤلفه‌های مهم سازگاری دانشجویان با چالش‌ها و فشارهای روزمره آموزشی است و می‌تواند تحت تأثیر عوامل فردی، ارتباطی و انگیزشی قرار گیرد. پژوهش حاضر با هدف تدوین و آزمون مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو با میانجی گری انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انجام شد.

روش‌شناسی: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شیخ انصاری دزقل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۴ بود که از میان آنان ۳۸۴ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی پژوهشی، ارتباط استاد-دانشجو و انگیزش تحصیلی گردآوری شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. برای بررسی اثرات غیرمستقیم نیز از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ بازنمونه استفاده شد.

یافته‌ها: شاخص‌های برازش نشان دادند که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است؛ به گونه‌ای که نسبت کای‌دو به درجه آزادی برابر با ۲۹/۴۹، CFI برابر با ۰/۹۴۸، IFI برابر با ۰/۹۵۱، RMSEA برابر با ۰/۰۶۲ و SRMR برابر با ۰/۰۴۷ بود. خودکارآمدی پژوهشی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی با ضریب استاندارد ۰/۴۴ و بر سرزندگی تحصیلی با ضریب ۰/۲۷ داشت. ارتباط استاد-دانشجو نیز اثر مستقیم معناداری بر انگیزش تحصیلی با ضریب ۰/۳۵ و بر سرزندگی تحصیلی با ضریب ۰/۱۹ نشان داد. انگیزش تحصیلی با ضریب استاندارد ۰/۴۳ سرزندگی تحصیلی را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی کرد. همچنین، اثر غیرمستقیم خودکارآمدی پژوهشی بر سرزندگی تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی برابر با ۰/۱۸ و اثر غیرمستقیم ارتباط استاد-دانشجو برابر با ۰/۱۵ بود و هر دو اثر بر اساس فاصله اطمینان ۹۵ درصد بوت‌استرپ معنادار بودند. مدل در مجموع ۵۸ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین کرد.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که خودکارآمدی پژوهشی و کیفیت ارتباط استاد-دانشجو هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق تقویت انگیزش تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانشجویان ارتباط دارند و انگیزش تحصیلی در هر دو رابطه نقش میانجی جزئی ایفا می‌کند. بنابراین، تقویت باورهای کارآمدی پژوهشی، بهبود تعاملات حمایتی استاد-دانشجو و ارتقای انگیزش تحصیلی می‌تواند به‌عنوان راهبردی مؤثر برای افزایش سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی پژوهشی، ارتباط استاد-دانشجو، انگیزش تحصیلی، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، مدل‌یابی معادلات ساختاری.



مقدمه

دانشگاه به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی و آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در پرورش سرمایه انسانی، توسعه دانش، ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای و آماده‌سازی افراد برای ایفای نقش‌های تخصصی در جامعه دارد. با این حال، حضور در محیط دانشگاهی همواره با مجموعه‌ای از چالش‌های تحصیلی، شناختی، عاطفی و بین‌فردی همراه است. دانشجویان در طول دوره تحصیل با فشارهایی نظیر حجم بالای تکالیف، ارزیابی‌های مستمر، شکست یا عملکرد نامطلوب در برخی دروس، محدودیت زمانی، الزامات پژوهشی، نگرانی نسبت به آینده حرفه‌ای و ضرورت سازگاری با انتظارات استادان و نظام آموزشی روبه‌رو می‌شوند. تفاوت دانشجویان در شیوه مواجهه با چنین دشواری‌هایی موجب شده است که پژوهشگران حوزه روان‌شناسی تربیتی توجه ویژه‌ای به سازه‌هایی داشته باشند که توانایی فرد را برای حفظ عملکرد و بازیابی تعادل در برابر مشکلات عادی تحصیلی توضیح می‌دهند. یکی از برجسته‌ترین این سازه‌ها، سرزندگی تحصیلی است که به ظرفیت دانشجویان برای مقابله موفقیت‌آمیز با موانع، فشارها، ناکامی‌ها و چالش‌های روزمره تحصیلی و بازگشت مؤثر به مسیر یادگیری اشاره دارد. سرزندگی تحصیلی برخلاف تاب‌آوری که معمولاً در مواجهه با شرایط شدید و بحران‌های مهم مورد توجه قرار می‌گیرد، بیشتر ناظر بر چالش‌های متعارف و تکرارشونده زندگی آموزشی است و از این رو می‌تواند شاخصی مهم برای فهم سازگاری روزمره دانشجویان با محیط دانشگاه محسوب شود (Martin Kritikou & Giovazolias, 2022; et al., 2010).

سرزندگی تحصیلی با طیف وسیعی از پیامدهای مطلوب آموزشی و روان‌شناختی مرتبط است. دانشجویانی که از سطح بالاتری از سرزندگی تحصیلی برخوردارند، در مواجهه با نمره پایین، بازخورد انتقادی، دشواری تکلیف یا شکست موقت، احتمال بیشتری دارد که تلاش خود را حفظ کنند، راهبردهای جایگزین را به کار گیرند و مشارکت خود را در فعالیت‌های آموزشی ادامه دهند. شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، مشارکت آموزشی، انگیزش، سازگاری دانشگاهی و یادگیری خودراهبر رابطه مثبت دارد و می‌تواند از آثار منفی برخی فشارهای

تحصیلی جلوگیری کند. برای نمونه، در پژوهش عینی، نریمانی و بشارپور، سرزندگی تحصیلی در کنار یادگیری خودراهبر به عنوان یکی از پیش‌بین‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطرح شد (Einy et al., 2019). همچنین، مطالعات طولی نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی با متغیرهای انگیزشی رابطه‌ای پویا و متقابل دارد و تغییرات آن در طول زمان می‌تواند با تغییر در میزان مشارکت و جهت‌گیری‌های انگیزشی همراه باشد (Bostwick et al., 2022; Martin et al., 2010). در همین راستا، یافته‌های مربوط به دانشجویان نیز نشان داده است که برخورداری از سرزندگی تحصیلی بیشتر می‌تواند به سازگاری بهتر با ناملازمات آموزشی و عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر منجر شود (Rafsanjani et al., 2024).

اهمیت سرزندگی تحصیلی زمانی برجسته‌تر می‌شود که محیط دانشگاهی نه صرفاً به عنوان یک موقعیت یادگیری، بلکه به عنوان بستری برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، خودپنداره علمی و شایستگی‌های تخصصی دانشجویان در نظر گرفته شود. این موضوع در دانشگاه فرهنگیان اهمیت دوچندان دارد، زیرا دانشجویان این دانشگاه علاوه بر الزامات معمول تحصیلات عالی، برای ورود به حرفه معلمی آماده می‌شوند؛ حرفه‌ای که نیازمند شایستگی‌های علمی، آموزشی، ارتباطی و پژوهشی است. دانشجویان دانشگاه فرهنگیان باید بتوانند ضمن مواجهه سازنده با دشواری‌های تحصیلی، انگیزش خود را برای یادگیری حفظ کنند، به توانایی‌های علمی و پژوهشی خویش اعتماد داشته باشند و از تعامل مؤثر با استادان بهره‌مند شوند. از این منظر، شناسایی عوامل فردی و محیطی مؤثر بر سرزندگی تحصیلی این دانشجویان می‌تواند نه تنها برای موفقیت دانشگاهی آنان، بلکه برای کیفیت عملکرد حرفه‌ای آینده آنان نیز اهمیت داشته باشد.

یکی از عوامل فردی که می‌تواند در شکل‌گیری سرزندگی تحصیلی نقش مهمی ایفا کند، خودکارآمدی است. خودکارآمدی به باور فرد درباره توانایی خود برای سازمان‌دهی و انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های لازم جهت دستیابی به یک هدف اشاره دارد و در محیط آموزشی می‌تواند تعیین کند که فرد تا چه اندازه در برابر دشواری‌ها پایداری نشان دهد، چه سطحی از تلاش را به کار گیرد و چگونه شکست‌های موقت را تفسیر کند. در حوزه دانشگاهی،

خودکارآمدی پژوهشی شکل اختصاصی تری از این باور است و به ادراک دانشجو از توانایی خود در انجام فعالیت‌های پژوهشی، از جمله انتخاب مسئله، جست‌وجوی منابع، طراحی مطالعه، گردآوری داده‌ها، تحلیل یافته‌ها و نگارش علمی مربوط می‌شود. دانشجویی که از خودکارآمدی پژوهشی بالایی برخوردار است، احتمال بیشتری دارد که فعالیت‌های پژوهشی دشوار را قابل مدیریت تلقی کند، در مواجهه با خطا یا ابهام از تلاش دست نکشد و تجربه‌های پژوهشی را به‌عنوان فرصتی برای رشد علمی در نظر گیرد.

پژوهش‌های پیشین از ارتباط نزدیک خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی حمایت کرده‌اند. برای مثال، نتایج مطالعات انجام‌شده در دانش‌آموزان نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به‌طور مستقیم یا از طریق متغیرهای میانجی با سرزندگی تحصیلی و عملکرد آموزشی مرتبط باشد (Lei et al., 2022). همچنین، شواهد نشان داده‌اند که نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌تواند بخشی از رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی را توضیح دهند و این امر نشان می‌دهد که احساس شایستگی فرد در محیط آموزشی صرفاً یک ویژگی شناختی منفرد نیست، بلکه در تعامل با فرآیندهای انگیزشی و روان‌شناختی بر نحوه مواجهه با چالش‌های تحصیلی اثر می‌گذارد (Veys Karami et al., 2022). مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی می‌تواند در کنار خودتنظیمی با سرزندگی تحصیلی رابطه داشته باشد و بخشی از این رابطه از طریق سازه‌های سازگاری مانند تاب‌آوری تحصیلی توضیح داده شود (Tamannaeifar & Arbabi Qahroudi, 2022; Ghohroudi, 2023).

از سوی دیگر، برخی مطالعات جدیدتر رابطه خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی را در قالب مدل‌های علی مورد بررسی قرار داده‌اند. رضایی اوشیانی و همکاران نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند در مدل‌های مربوط به سرزندگی تحصیلی نقش میانجی و تبیین‌کننده داشته باشد و از این طریق رابطه سایر متغیرهای شناختی با سرزندگی تحصیلی را تقویت کند (Rezaei Oshiani et al., 2024). همچنین، نتایج پژوهش راجی نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی از ظرفیت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی برخوردار است و افزایش باور به توانایی‌های تحصیلی می‌تواند با

توانایی بیشتر برای مواجهه با مشکلات آموزشی همراه باشد (Raji, 2025). در مطالعه‌ای دیگر نیز مشخص شد که خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط میان سرزندگی تحصیلی و عملکرد آموزشی نقش مهمی دارد و می‌تواند به تداوم کوشش در موقعیت‌های دشوار کمک کند (Weißenfels et al., 2023). این شواهد می‌توانند مبنایی برای انتظار رابطه مثبت میان خودکارآمدی پژوهشی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان فراهم کنند؛ زیرا دانشجویی که نسبت به توانایی انجام تکالیف و فعالیت‌های علمی و پژوهشی خود اطمینان بیشتری دارد، احتمالاً فشارهای دانشگاهی را کمتر تهدیدآمیز و بیشتر قابل کنترل ارزیابی می‌کند.

علاوه بر عوامل فردی، کیفیت محیط بین‌فردی دانشگاه نیز می‌تواند در سرزندگی تحصیلی دانشجویان نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد. ارتباط استاد-دانشجو یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های محیط یادگیری در آموزش عالی است و می‌تواند بر ادراک دانشجو از حمایت، امنیت روان‌شناختی، تعلق دانشگاهی و شایستگی علمی اثر بگذارد. تعاملات مثبت با استادان فرصت دریافت بازخورد سازنده، طرح پرسش، اصلاح خطاها و دریافت حمایت علمی و عاطفی را فراهم می‌کند. در مقابل، روابط سرد، یک‌سویه یا فاقد حمایت ممکن است احساس فاصله، اضطراب و کاهش مشارکت تحصیلی را افزایش دهد. یافته‌های پژوهش سقفی و همکاران نشان داد که مشارکت مستقیم استاد و دانشجو در فرایند تدریس می‌تواند بر کیفیت یادگیری اثرگذار باشد و تعامل فعال میان استاد و دانشجو زمینه مناسبی برای افزایش مشارکت و بهبود فرایند آموزشی فراهم می‌کند (Saghafi et al., 2015). بنابراین، می‌توان انتظار داشت دانشجویانی که رابطه‌ای مثبت‌تر و حمایت‌کننده‌تر با استادان خود تجربه می‌کنند، در مواجهه با مشکلات آموزشی از منابع حمایتی بیشتری برخوردار باشند و سرزندگی تحصیلی بالاتری نشان دهند.

نقش حمایت اجتماعی و محیط آموزشی در مطالعات مرتبط با سرزندگی تحصیلی نیز به‌طور گسترده مورد تأکید قرار گرفته است. برای مثال، بررسی روابط بین حمایت مدرسه، انگیزش، مشارکت و سرزندگی تحصیلی نشان داده است که محیط حمایتی می‌تواند به‌صورت متقابل با انگیزش و سرزندگی دانش‌آموزان مرتبط باشد (Bostwick et al., 2022). همچنین، در مدل‌های مربوط به خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی، حمایت اجتماعی به‌عنوان عاملی

تعدیل‌کننده یا تسهیل‌گر مطرح شده است (Lei et al., 2022). این یافته‌ها نشان می‌دهند که اگرچه سرزندگی تحصیلی تا حدی به ویژگی‌های فردی وابسته است، اما در خلأ شکل نمی‌گیرد و کیفیت تعامل دانشجویان با افراد مهم محیط آموزشی، به‌ویژه استادان، می‌تواند در حفظ تلاش، کاهش اثر فشارهای تحصیلی و تداوم مشارکت آموزشی نقش داشته باشد.

با این حال، رابطه خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو با سرزندگی تحصیلی احتمالاً صرفاً مستقیم نیست و ممکن است از طریق سازوکارهای انگیزشی نیز تبیین شود. یکی از مهم‌ترین این سازوکارها، انگیزش تحصیلی است. انگیزش تحصیلی مجموعه‌ای از نیروهای درونی و بیرونی است که جهت، شدت و تداوم رفتارهای مرتبط با یادگیری را تعیین می‌کند و نقش اساسی در آغاز و ادامه فعالیت‌های تحصیلی دارد. دانشجویانی که از انگیزش تحصیلی بیشتری برخوردارند، معمولاً اهداف آموزشی روشن‌تری دارند، تلاش بیشتری برای تسلط بر مطالب انجام می‌دهند، در انجام تکالیف پشتکار بیشتری نشان می‌دهند و در مواجهه با دشواری‌ها کمتر از مسیر تحصیل فاصله می‌گیرند. مطالعات مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری نیز نشان داده‌اند که انگیزش خودتعیین‌شده با سرزندگی تحصیلی و عملکرد آموزشی ارتباط دارد و می‌تواند یکی از عوامل مهم در سازگاری افراد با فشارهای عادی محیط یادگیری باشد (Kritikou & Giovazolias, 2022; Aydın & Michou, 2019).

شواهد تجربی متعددی رابطه انگیزش تحصیلی با سرزندگی تحصیلی را تأیید کرده‌اند. داتو و یانگ نشان دادند که انگیزش تحصیلی و سرزندگی تحصیلی هر دو با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند و دانش‌آموزانی که انگیزه بیشتری برای فعالیت‌های آموزشی دارند، توانایی بیشتری برای تداوم تلاش در برابر مشکلات نشان می‌دهند (Datu & Yang, 2021). همچنین، در مطالعه دانشجویان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی مشخص شد که انگیزش و علاقه تحصیلی از عوامل مهم مرتبط با سرزندگی تحصیلی هستند (Xu & Wang, 2022). یافته‌های رفسنجانی و همکاران نیز نشان داد که انگیزش و سرزندگی تحصیلی می‌توانند به‌طور هم‌زمان در نحوه مواجهه دانشجویان با ناملازمات دانشگاهی و پیشرفت یادگیری نقش داشته باشند (Rafsanjani et al., 2024). از سوی دیگر، آموزش

مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی نیز در افزایش سرزندگی تحصیلی و مشارکت آموزشی مؤثر گزارش شده است که بر اهمیت قابلیت تغییرپذیری عوامل انگیزشی در فرایند سازگاری تحصیلی تأکید دارد (Ahmadi et al., 2022).

مطالعات مداخله‌ای نیز بر نقش انگیزش در بهبود سرزندگی تحصیلی تأکید کرده‌اند. برای مثال، استفاده از روش‌های آموزشی فعال و یادگیرنده‌محور می‌تواند هم انگیزش تحصیلی و هم سرزندگی تحصیلی را تقویت کند (Izadi & Azadi Konari, 2025). چنین یافته‌ای نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی نه تنها پیامد ویژگی‌های فردی دانشجویان، بلکه متأثر از محیط آموزشی و شیوه تعامل و تدریس نیز هست. بنابراین، ارتباط استاد-دانشجو می‌تواند از طریق ایجاد احساس حمایت، دریافت بازخورد مثبت، تقویت احساس شایستگی و افزایش ارزش ادراک‌شده فعالیت‌های آموزشی، انگیزش تحصیلی را افزایش دهد و به دنبال آن زمینه افزایش سرزندگی تحصیلی را فراهم کند. از طرف دیگر، خودکارآمدی پژوهشی بالا می‌تواند موجب شود دانشجویان احتمال موفقیت خود در فعالیت‌های علمی را بیشتر ارزیابی کنند، اهداف چالش‌برانگیزتری انتخاب کنند و برای دستیابی به آن‌ها تلاش پایداری داشته باشند؛ فرآیندی که به افزایش انگیزش تحصیلی منجر می‌شود.

مطالعات مدل‌یابی جدید نیز این برداشت را تقویت می‌کنند. گوئو و همکاران در بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان دکتری نشان دادند که انگیزش تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در یک شبکه میانجی به یکدیگر مرتبط هستند و برای توضیح عملکرد تحصیلی باید روابط میان این سازه‌ها به‌صورت هم‌زمان در نظر گرفته شود (Guo et al., 2024). همچنین، تمه و همکاران در تدوین یک مدل ساختاری برای سرزندگی تحصیلی نشان دادند که عوامل انگیزشی در کنار متغیرهای روان‌شناختی نظیر پشتکار، استحکام روانی و کنترل می‌توانند در تبیین سرزندگی تحصیلی نقش داشته باشند (Tammeh et al., 2025). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی محصول تعامل چندین سطح از عوامل فردی، انگیزشی و محیطی است و تحلیل جداگانه هر یک از این متغیرها ممکن است تصویری ناقص از فرآیندهای مؤثر بر سازگاری دانشجویان ارائه دهد.

از منظر نظری، قرار دادن انگیزش تحصیلی در جایگاه متغیر میانجی می‌تواند چارچوب منسجم‌تری برای توضیح رابطه خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو با سرزندگی تحصیلی فراهم سازد. خودکارآمدی پژوهشی می‌تواند از طریق افزایش انتظار موفقیت، ادراک کنترل بر تکالیف علمی و تمایل به مشارکت در فعالیت‌های چالش‌برانگیز، انگیزش دانشجو را ارتقا دهد. به همین ترتیب، ارتباط مثبت استاد-دانشجو می‌تواند با فراهم کردن حمایت، بازخورد، احترام و احساس تعلق، منابع انگیزشی دانشجو را تقویت کند. در چنین شرایطی، دانشجوی بانگیزه‌تر نه تنها در فعالیت‌های آموزشی مشارکت بیشتری خواهد داشت، بلکه در مواجهه با شکست یا فشار نیز احتمال بیشتری دارد که به تلاش ادامه دهد و از تجربه‌های ناخوشایند تحصیلی بازگردد. بنابراین، انگیزش تحصیلی می‌تواند سازوکاری باشد که از طریق آن منابع فردی و بین‌فردی به سرزندگی تحصیلی تبدیل می‌شوند.

این دیدگاه با شواهد مربوط به ارتباط متقابل انگیزش و سرزندگی نیز همخوانی دارد. مارتین و همکاران در مطالعه طولی خود نشان دادند که مؤلفه‌های انگیزشی و سرزندگی تحصیلی در طول زمان روابط پایداری دارند و عوامل مرتبط با اعتماد به توانایی، کنترل، تعهد و هماهنگی می‌توانند در حفظ پاسخ‌های سازگاران در برابر مشکلات تحصیلی مؤثر باشند (Martin et al., 2010). همچنین، یافته‌های مربوط به رابطه دوطرفه میان حمایت آموزشی، انگیزش و سرزندگی نشان داده‌اند که این متغیرها در یک چرخه پویا می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند (Bostwick et al., 2022). در چنین چارچوبی، انگیزش تحصیلی نه صرفاً یک پیامد، بلکه حلقه ارتباطی مهمی میان منابع روان‌شناختی و اجتماعی دانشجو و رفتار سازگاران او در برابر چالش‌های تحصیلی محسوب می‌شود.

مطالعات مرتبط با خودکارآمدی نیز نشان می‌دهند که تأثیر این سازه بر پیامدهای تحصیلی می‌تواند از طریق فرآیندهای انگیزشی و سازگاری اعمال شود. یافته‌های مربوط به رابطه خودکارآمدی، اضطراب آزمون و سرزندگی تحصیلی نشان داده‌اند که سرزندگی می‌تواند بخشی از سازوکار اثرگذاری خودکارآمدی بر واکنش‌های هیجانی در محیط آموزشی باشد (Lei et al., 2021). در مطالعه دیگری نیز سرزندگی تحصیلی در رابطه خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی نقش واسطه‌ای نشان داد و حمایت اجتماعی نیز شرایط این

رابطه را تعدیل کرد (Lei et al., 2022). همچنین، رابطه سرزندگی تحصیلی و پیشرفت در درس ریاضی با توجه به نقش خودکارآمدی بررسی شده و نتایج بر اهمیت باورهای شایستگی برای پاسخ سازگاران دانش‌آموزان به مشکلات آموزشی تأکید کرده است (Weißenfels et al., 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که خودکارآمدی باید در کنار متغیرهای انگیزشی و حمایتی مورد مطالعه قرار گیرد و بررسی صرف روابط دومتغیری برای فهم سازوکارهای پیچیده سرزندگی تحصیلی کافی نیست.

در پژوهش‌های داخلی نیز الگوهای مشابهی مشاهده شده است. رابطه مثبت خودکارآمدی و خودتنظیمی با سرزندگی تحصیلی و نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که منابع شناختی فرد از طریق فرآیندهای سازگاری بر تجربه تحصیلی اثرگذار هستند (Tamannaeifar & Tamannaeifar & Arbabi Qahroudi, 2022).

همچنین، نقش میانجی نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی نشان می‌دهد که برای توضیح این ارتباط باید سازوکارهای انگیزشی و نیازمحور نیز مورد توجه قرار گیرند (Veys Karami et al., 2022). پژوهش‌های مدل‌محور جدیدتر نیز بر ظرفیت بالای خودکارآمدی برای تبیین سرزندگی تحصیلی تأکید کرده‌اند (Rezaei Raji, 2025). مجموعه این شواهد مبنای نظری و تجربی مناسبی برای بررسی خودکارآمدی پژوهشی به‌عنوان یک پیش‌بین اختصاصی سرزندگی تحصیلی در دانشجویان فراهم می‌کند.

در کنار این عوامل، توجه به ویژگی‌های خاص دانشگاه فرهنگیان ضروری است. دانشجویان این دانشگاه در یک بستر آموزشی حرفه‌محور تحصیل می‌کنند و انتظار می‌رود علاوه بر دستیابی به شایستگی‌های عمومی دانشگاهی، برای فعالیت حرفه‌ای معلمی، پژوهش در مسائل آموزشی و تعامل مؤثر با فراگیران و همکاران آماده شوند. از این رو، خودکارآمدی پژوهشی برای این گروه می‌تواند بخشی از احساس شایستگی حرفه‌ای آینده آنان را شکل دهد و رابطه استاد-دانشجو نیز می‌تواند الگویی عملی از تعامل آموزشی را در اختیار آنان قرار دهد. تعامل مستقیم و مشارکتی استاد و دانشجو، همان‌گونه که در پژوهش‌های آموزشی مورد تأکید قرار گرفته، می‌تواند یادگیری را از یک فرایند انتقال یک‌سویه اطلاعات به فرایندی فعال، مشارکتی و مبتنی بر بازخورد تبدیل کند (Saghafi

(et al., 2015). چنین محیطی می‌تواند انگیزش دانشجو را افزایش دهد و ظرفیت او را برای مواجهه سازنده با فشارهای تحصیلی تقویت کند.

با وجود گسترش مطالعات مربوط به سرزندگی تحصیلی، هنوز چند خلأ مهم وجود دارد. نخست آنکه بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها بر دانش‌آموزان مدارس متمرکز بوده‌اند و شواهد مربوط به دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان دانشگاه‌های تربیت معلم، محدودتر است. دوم آنکه در بسیاری از مطالعات، خودکارآمدی به‌صورت کلی یا در قالب خودکارآمدی تحصیلی بررسی شده است، در حالی که خودکارآمدی پژوهشی می‌تواند برای دانشجویان دانشگاهی، به‌ویژه دانشجویانی که باید شایستگی‌های علمی و پژوهشی را برای حرفه آینده خود کسب کنند، اهمیت اختصاصی داشته باشد. سوم آنکه اگرچه رابطه انگیزش با سرزندگی تحصیلی در مطالعات مختلف تأیید شده است (Datu & Yang, 2021; Aydin & Michou, 2019; Xu & Wang, 2022)، نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه هم‌زمان دو منبع متفاوت، یعنی یک منبع فردی مانند خودکارآمدی پژوهشی و یک منبع بین‌فردی مانند ارتباط استاد-دانشجو، کمتر در قالب یک مدل یکپارچه بررسی شده است. چهارم آنکه یافته‌های مطالعات جدید بر ضرورت بررسی مدل‌های چندمتغیری و ساختاری برای توضیح سرزندگی تحصیلی تأکید دارند (Guo et al., 2024; Tammeh et al., 2025).

از منظر کاربردی نیز شناسایی چنین الگویی می‌تواند پیامدهای مهمی برای برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان داشته باشد. اگر خودکارآمدی پژوهشی و کیفیت ارتباط استاد-دانشجو بتوانند سرزندگی تحصیلی را به‌صورت مستقیم و از طریق انگیزش تحصیلی پیش‌بینی کنند، مداخلات دانشگاهی می‌تواند به جای تمرکز صرف بر مقابله با مشکلات پس از وقوع، بر تقویت منابع پیشگیرانه و ارتقای متمرکز شوند. آموزش مهارت‌های پژوهشی، فراهم کردن تجربه‌های موفقیت‌تدریجی، ارائه بازخورد سازنده، گسترش ارتباط حمایتی میان استاد و دانشجو، ایجاد فرصت مشارکت در فعالیت‌های علمی و استفاده از روش‌های تدریس انگیزش‌بخش می‌تواند از جمله راهبردهای مؤثر در این زمینه باشند. شواهد مربوط به اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی

(Ahmadi et al., 2022) و تأثیر روش‌های آموزشی فعال بر انگیزش و سرزندگی (Izadi & Azadi Konari, 2025) نیز نشان می‌دهند که این سازه‌ها قابلیت مداخله و تقویت دارند و می‌توانند در سیاست‌گذاری آموزشی مورد استفاده قرار گیرند.

در مجموع، ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی سازه‌ای چندبعدی و پویاست که تحت تأثیر تعامل منابع شناختی، انگیزشی و اجتماعی قرار می‌گیرد. خودکارآمدی پژوهشی می‌تواند از طریق افزایش احساس شایستگی و کنترل بر فعالیت‌های علمی، ارتباط استاد-دانشجو از طریق فراهم کردن حمایت و بازخورد آموزشی، و انگیزش تحصیلی از طریق تقویت جهت، شدت و تداوم تلاش، در حفظ عملکرد دانشجو هنگام مواجهه با دشواری‌های روزمره نقش داشته باشند. مرور نظام‌مند پژوهش‌های مرتبط نیز نشان داده است که سرزندگی تحصیلی در چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری با تنظیم هیجان، انگیزش و سازگاری دانشگاهی پیوند دارد و بررسی آن در مدل‌هایی که هم عوامل فردی و هم عوامل محیطی را در بر می‌گیرند، از اهمیت نظری برخوردار است (Kritikou & Giovazolias, 2022). همچنین، مطالعات جدید درباره موفقیت تحصیلی و ناملایمات دانشگاهی بر ضرورت توجه هم‌زمان به انگیزش، خودکارآمدی و سرزندگی تأکید کرده‌اند (Guo et al., 2024; Rafsanjani et al., 2024). بر این اساس، مطالعه روابط ساختاری این متغیرها در جامعه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌تواند به توسعه دانش موجود و ارائه شواهد کاربردی برای ارتقای کیفیت تجربه تحصیلی دانشجویان کمک کند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر تدوین و آزمون مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شیخ انصاری دزقل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۴ بود. با توجه به ماهیت پژوهش و ضرورت برخورداری از حجم نمونه کافی برای برآورد پارامترهای

مدل ساختاری، ۳۸۴ دانشجو به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. انتخاب شرکت کنندگان با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس انجام شد. ملاک های ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دانشگاه فرهنگیان، گذراندن حداقل یک نیمسال تحصیلی، تمایل آگاهانه به شرکت در مطالعه و تکمیل کامل ابزارهای پژوهش بود. عدم تمایل به ادامه همکاری، ارائه پاسخ های ناقص به پرسشنامه ها و وجود الگوی پاسخ دهی آشکارا غیرواقعی یا یکنواخت نیز به عنوان ملاک خروج در نظر گرفته شد. پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مسئولان دانشگاه، هدف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه ها برای دانشجویان توضیح داده شد و به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات جمع آوری شده صرفاً برای اهداف علمی و پژوهشی استفاده خواهد شد و پاسخ ها به صورت محرمانه تحلیل می شوند. شرکت در مطالعه کاملاً داوطلبانه بود و دانشجویان می توانستند در هر مرحله بدون هیچ پیامدی از ادامه همکاری انصراف دهند. پرسشنامه ها پس از ارائه توضیحات لازم در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت و از آنان خواسته شد براساس تجربه واقعی خود و بدون درج اطلاعات هویتی به گویه ها پاسخ دهند.

برای سنجش سرزندگی تحصیلی از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی استفاده شد. این ابزار با هدف ارزیابی توانایی دانشجو در مواجهه مؤثر با مشکلات، فشارها، شکست ها و چالش های متعارف زندگی تحصیلی طراحی شده است و میزان توانایی فرد برای حفظ تلاش، بازگشت به وضعیت مطلوب و ادامه فعالیت تحصیلی پس از تجربه دشواری های آموزشی را مورد سنجش قرار می دهد. گویه های پرسشنامه بر مبنای طیف لیکرت نمره گذاری می شوند و کسب نمره بالاتر نشان دهنده سطح بالاتر سرزندگی تحصیلی است. در پژوهش حاضر، نمره کل این ابزار به عنوان شاخص سرزندگی تحصیلی دانشجویان در مدل مفهومی مورد استفاده قرار گرفت. پیش از انجام تحلیل های اصلی، همسانی درونی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بررسی شد و کفایت پایایی آن بر اساس معیارهای متعارف روان سنجی ارزیابی گردید.

برای اندازه گیری خودکارآمدی پژوهشی از پرسشنامه خودکارآمدی پژوهشی استفاده شد. این ابزار ادراک دانشجویان از توانایی خود در انجام فعالیت های مرتبط با پژوهش، از جمله انتخاب مسئله پژوهشی، جست و جو و استفاده از منابع علمی، تدوین چارچوب نظری، انتخاب

روش مناسب پژوهش، گردآوری و تحلیل داده ها، تفسیر یافته ها و نگارش گزارش علمی را ارزیابی می کند. پاسخ ها در قالب طیف لیکرت ثبت می شوند و نمره بالاتر بیانگر باور قوی تر فرد نسبت به توانایی خود برای انجام موفقیت آمیز فعالیت های پژوهشی است. با توجه به اینکه خودکارآمدی پژوهشی یک سازه شناختی و انگیزشی مهم در محیط دانشگاهی محسوب می شود، نمره کل این مقیاس به عنوان یکی از متغیرهای پیش بین سرزندگی تحصیلی وارد مدل ساختاری شد. پایایی درونی پرسشنامه در نمونه حاضر نیز با محاسبه آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی مورد بررسی قرار گرفت و روایی سازه آن در چارچوب مدل اندازه گیری ارزیابی شد.

برای سنجش کیفیت ارتباط استاد-دانشجو از پرسشنامه ارتباط استاد-دانشجو استفاده شد. این ابزار ادراک دانشجویان از کیفیت تعاملات آموزشی و بین فردی با استادان را بررسی می کند و مؤلفه هایی نظیر حمایت علمی و عاطفی، دسترس پذیری استاد، احترام متقابل، اعتماد، کیفیت ارتباط، دریافت بازخورد و میزان احساس نزدیکی و امنیت در تعاملات دانشگاهی را پوشش می دهد. پاسخ دهندگان میزان انطباق هر گویه با تجربه خود از ارتباط با استادان را در قالب طیف لیکرت مشخص می کنند و افزایش نمره نشان دهنده ادراک مثبت تر از رابطه استاد-دانشجو است. در پژوهش حاضر، نمره حاصل از این ابزار به عنوان دومین متغیر پیش بین مدل در نظر گرفته شد. برای اطمینان از کفایت ویژگی های روان سنجی ابزار، شاخص های پایایی و روایی سازه در نمونه پژوهش بررسی شد.

انگیزش تحصیلی به عنوان متغیر میانجی پژوهش با استفاده از پرسشنامه انگیزش تحصیلی سنجیده شد. این ابزار میزان جهت گیری انگیزشی دانشجویان نسبت به یادگیری، ادامه تلاش تحصیلی، دستیابی به موفقیت و مشارکت فعال در فعالیت های آموزشی را ارزیابی می کند. گویه های آن جنبه های مختلف انگیزش تحصیلی، از جمله علاقه به یادگیری، تلاش برای پیشرفت، اهمیت قائل شدن برای موفقیت تحصیلی، پشتکار در انجام تکالیف و تمایل به دستیابی به اهداف آموزشی را پوشش می دهند. پاسخ ها براساس طیف لیکرت نمره گذاری شده و نمرات بالاتر نشان دهنده انگیزش تحصیلی بیشتر است. در مدل مفهومی پژوهش فرض شد که خودکارآمدی پژوهشی و کیفیت ارتباط استاد-دانشجو علاوه بر اثر مستقیم بر سرزندگی تحصیلی، از طریق افزایش انگیزش تحصیلی نیز می توانند به صورت

غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. پایایی و روایی این ابزار نیز پیش از آزمون مدل ساختاری با استفاده از شاخص‌های مناسب بررسی شد.

پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها ابتدا از نظر کامل بودن پاسخ‌ها، داده‌های مفقود، پاسخ‌های پرت و الگوهای پاسخ‌دهی نامعتبر بررسی شدند و سپس داده‌های قابل استفاده وارد فرایند تحلیل شدند. در بخش آمار توصیفی، برای توصیف ویژگی‌های نمونه و متغیرهای اصلی پژوهش از فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی استفاده شد. پیش از آزمون مدل مفهومی، مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل‌های چندمتغیری شامل نرمال بودن توزیع متغیرها، نبود داده‌های پرت چندمتغیری، خطی بودن روابط و عدم وجود هم‌خطی چندگانه شدید بررسی شد. برای ارزیابی هم‌خطی چندگانه از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد و مقادیر عامل تورم واریانس کمتر از ۵ به‌عنوان نشانه قابل قبول نبود مشکل جدی هم‌خطی در نظر گرفته شد. همچنین ضرایب همبستگی پیرسون میان سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی پژوهشی، ارتباط استاد-دانشجو و انگیزش تحصیلی محاسبه شد تا جهت و شدت روابط اولیه میان متغیرها مشخص شود.

برای آزمون مدل پیشنهادی پژوهش از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد. در مرحله نخست، مدل اندازه‌گیری به‌منظور بررسی کفایت رابطه میان متغیرهای مشاهده‌شده و سازه‌های پژوهش ارزیابی شد و سپس مدل ساختاری شامل مسیرهای مستقیم خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو به سرزندگی تحصیلی، مسیرهای این دو متغیر به انگیزش تحصیلی و مسیر انگیزش تحصیلی به سرزندگی تحصیلی مورد آزمون قرار گرفت. برازش مدل با استفاده

از مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش شامل نسبت کای‌دو به درجه آزادی، شاخص برازش تطبیقی، شاخص برازش افزایشی، شاخص نیکویی برازش و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب ارزیابی شد. نسبت کای‌دو به درجه آزادی کمتر از ۳، مقادیر شاخص‌های برازش تطبیقی و افزایشی بالاتر از ۰,۹۰ و مقدار ریشه میانگین مربعات خطای تقریب کمتر از ۰,۰۸ به‌عنوان شواهدی از برازش قابل قبول مدل در نظر گرفته شد. برای بررسی نقش میانجی انگیزش تحصیلی، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پیش‌بین بر سرزندگی تحصیلی محاسبه شد و معناداری اثرات غیرمستقیم با استفاده از روش بوت‌استرپ و ۵۰۰۰ بازنمونه مورد ارزیابی قرار گرفت. اثر غیرمستقیم زمانی معنادار تلقی شد که فاصله اطمینان ۹۵ درصد بوت‌استرپ شامل مقدار صفر نباشد. سطح معناداری آزمون‌های آماری ۰,۰۵ در نظر گرفته شد و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ انجام گرفت.

یافته‌ها

پس از بررسی اولیه داده‌ها، موارد ناقص و پاسخ‌های نامعتبر حذف شده بودند و تحلیل‌های نهایی بر مبنای داده‌های کامل ۳۸۴ شرکت‌کننده انجام گرفت. به عبارت دیگر، در پژوهش حاضر، داده‌های مربوط به ۳۸۴ نفر از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مورد تحلیل قرار گرفت. از نظر سال تحصیلی، ۹۴ نفر معادل ۲۴,۴۸ درصد دانشجوی سال اول، ۱۰۱ نفر معادل ۲۶,۳۰ درصد دانشجوی سال دوم، ۹۸ نفر معادل ۲۵,۵۲ درصد دانشجوی سال سوم و ۹۱ نفر معادل ۲۳,۷۰ درصد دانشجوی سال چهارم بودند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	چولگی	کشیدگی
سرزندگی تحصیلی	۳۱/۸۴	۵/۶۷	۱۵	۴۵	-۰/۳۱	۰/۲۸
خودکارآمدی پژوهشی	۹۴/۷۲	۱۵/۸۳	۵۲	۱۳۵	-۰/۲۶	۰/۱۹
ارتباط استاد-دانشجو	۶۸/۴۹	۱۰/۷۶	۳۶	۹۵	-۰/۱۸	-۰/۲۲
انگیزش تحصیلی	۸۱/۳۶	۱۲/۴۹	۴۴	۱۱۰	-۰/۳۵	۰/۴۱

بنابراین، توزیع متغیرهای مورد بررسی انحراف قابل توجهی از توزیع نرمال نداشت. بیشترین پراکندگی نمرات مربوط به خودکارآمدی

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقادیر چولگی و کشیدگی نشان داد که قدر مطلق تمامی این شاخص‌ها کمتر از ۱ بود؛

برآورد پارامترهای مدل وجود نداشت. مقادیر عامل تورم واریانس برای متغیرهای پیش‌بین بین ۱/۳۸ تا ۱/۷۶ و مقادیر تحمل بین ۰/۵۷ تا ۰/۷۲ قرار داشت که نشان داد مشکل هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین وجود ندارد. در مجموع، نتایج بررسی مقدماتی داده‌ها نشان داد که شرایط لازم برای انجام تحلیل همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری فراهم است.

پژوهشی و کمترین پراکندگی مربوط به سرزندگی تحصیلی بود که با توجه به دامنه متفاوت مقیاس‌های اندازه‌گیری قابل انتظار است. همچنین، منفی بودن خفیف ضریب چولگی در همه متغیرها نشان‌دهنده تمایل جزئی نمرات به سمت مقادیر بالاتر بود، با این حال، این میزان چولگی به اندازه‌ای نبود که فرض نرمال بودن داده‌ها را مخدوش سازد. علاوه بر این، بررسی داده‌های پرت تک‌متغیری و چندمتغیری نشان داد که موردی با شدت کافی برای ایجاد اختلال در

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱. سرزندگی تحصیلی	۱			
۲. خودکارآمدی پژوهشی	۰/۵۴	۱		
۳. ارتباط استاد-دانشجو	۰/۴۸	۰/۳۹	۱	
۴. انگیزش تحصیلی	۰/۶۳	۰/۵۷	۰/۵۲	۱

و زمینه لازم برای بررسی هم‌زمان اثرات مستقیم و غیرمستقیم در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری را فراهم کرد.

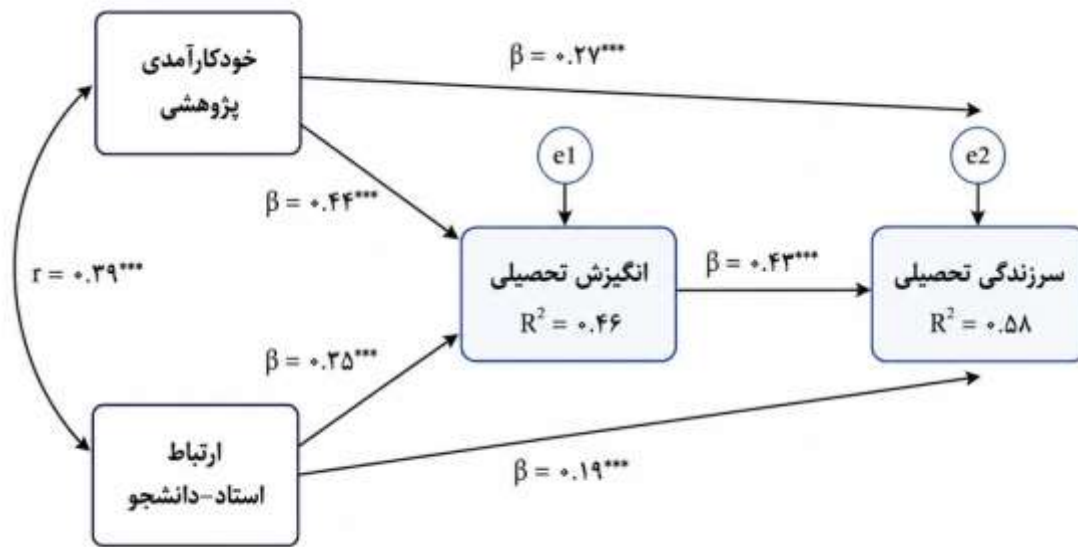
نتایج جدول ۲ نشان داد که بین تمامی متغیرهای اصلی پژوهش روابط مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین، جهت و شدت ضرایب همبستگی با روابط فرض شده در مدل مفهومی پژوهش هماهنگ بود

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل ساختاری سرزندگی تحصیلی

شاخص برازش	مقدار به دست آمده	ملاک برازش قابل قبول	وضعیت
کای دو	۳۴۱/۷۶	—	—
درجه آزادی	۱۳۷	—	—
کای دو بر درجه آزادی	۲/۴۹	کمتر از ۳	مطلوب
GFI	۰/۹۲۸	بیشتر از ۰/۹۰	مطلوب
AGFI	۰/۹۰۷	بیشتر از ۰/۹۰	مطلوب
CFI	۰/۹۴۸	بیشتر از ۰/۹۰	مطلوب
IFI	۰/۹۵۱	بیشتر از ۰/۹۰	مطلوب
TLI	۰/۹۳۹	بیشتر از ۰/۹۰	مطلوب
NFI	۰/۹۲۱	بیشتر از ۰/۹۰	مطلوب
RMSEA	۰/۰۶۲	کمتر از ۰/۰۸	مطلوب
SRMR	۰/۰۴۷	کمتر از ۰/۰۸	مطلوب

غیرمستقیم و کل برخوردار بود و نیازی به اعمال اصلاحات اساسی در ساختار نظری مدل مشاهده نشد. کرد.

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان داد که مدل پیشنهادی پژوهش از برازش مطلوبی با داده‌های مشاهده‌شده برخوردار بود. بنابراین، مدل ساختاری از کفایت لازم برای بررسی ضرایب مسیر مستقیم،



شکل ۱. مدل ساختاری سرزندگی تحصیلی بر اساس خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی

نظر آماری معنادار بودند. مقدار ضریب تعیین برای انگیزش تحصیلی برابر با ۰/۴۶ به دست آمد؛ بنابراین، خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو در مجموع ۴۶ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین کردند. همچنین، ضریب تعیین سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۵۸ بود که نشان داد مجموعه متغیرهای خودکارآمدی پژوهشی، ارتباط استاد-دانشجو و انگیزش تحصیلی توانستند ۵۸ درصد از تغییرات سرزندگی تحصیلی دانشجویان را تبیین کنند. مقدار ۰/۵۸ برای ضریب تعیین نشان‌دهنده توان تبیینی قابل توجه مدل است و حاکی از آن است که متغیرهای در نظر گرفته شده بخش مهمی از تفاوت‌های فردی دانشجویان در سرزندگی تحصیلی را توضیح می‌دهند.

مدل ساختاری ارائه شده در شکل ۱ نشان داد که خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو هم به صورت مستقیم و هم از طریق انگیزش تحصیلی با سرزندگی تحصیلی ارتباط دارند. ضریب مسیر استاندارد خودکارآمدی پژوهشی به انگیزش تحصیلی برابر با ۰/۴۴ و ضریب مسیر ارتباط استاد-دانشجو به انگیزش تحصیلی برابر با ۰/۳۵ به دست آمد. همچنین، ضریب مسیر استاندارد انگیزش تحصیلی به سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۴۳ بود و در مقایسه با سایر مسیرهای مستقیم وارد شده به سرزندگی تحصیلی، یکی از قوی‌ترین ضرایب مدل محسوب می‌شد. مسیر مستقیم خودکارآمدی پژوهشی به سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۲۷ و مسیر مستقیم ارتباط استاد-دانشجو به سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۱۹ بود. تمامی این مسیرها از

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم مدل ساختاری پژوهش

مسیر	ضریب غیراستاندارد	خطای استاندارد	ضریب استاندارد	مقدار بحرانی	سطح معناداری
خودکارآمدی پژوهشی → انگیزش تحصیلی	۰/۳۵	۰/۳	۰/۴۴	۹/۵۱	کمتر از ۰/۰۰۱
ارتباط استاد-دانشجو → انگیزش تحصیلی	۰/۴۰	۰/۰۵	۰/۳۵	۷/۸۱	کمتر از ۰/۰۰۱
خودکارآمدی پژوهشی → سرزندگی تحصیلی	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۲۷	۵/۳۹	کمتر از ۰/۰۰۱
ارتباط استاد-دانشجو → سرزندگی تحصیلی	۰/۱۰	۰/۰۲	۰/۱۹	۴/۳۹	کمتر از ۰/۰۰۱
انگیزش تحصیلی → سرزندگی تحصیلی	۰/۱۹	۰/۰۲	۰/۴۳	۸/۱۳	کمتر از ۰/۰۰۱

خودکارآمدی پژوهشی اثر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی داشت و ضریب استاندارد این مسیر برابر با ۰/۴۴ به دست آمد. مقدار

بررسی ضرایب مسیر مستقیم در جدول ۴ نشان داد که تمامی مسیرهای فرض شده در مدل از نظر آماری معنادار بودند.

بحرانی این رابطه ۹/۵۱ بود و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۱ نشان داد که با افزایش خودکارآمدی پژوهشی، انگیزش تحصیلی دانشجویان به طور معناداری افزایش می‌یابد. ارتباط استاد-دانشجو نیز با ضریب استاندارد ۰/۳۵ اثر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی داشت. بنابراین، دانشجویانی که کیفیت ارتباط خود با استادان را مطلوب‌تر ارزیابی می‌کردند، از انگیزش تحصیلی بیشتری برخوردار بودند. همچنین، خودکارآمدی پژوهشی به طور مستقیم سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد و ضریب استاندارد این مسیر برابر با ۰/۲۷ بود. ارتباط استاد-دانشجو نیز دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر سرزندگی تحصیلی بود و ضریب استاندارد آن ۰/۱۹ به دست آمد.

در میان مسیرهای مستقیم منتهی به سرزندگی تحصیلی، انگیزش تحصیلی با ضریب استاندارد ۰/۴۳ قوی‌ترین اثر را نشان داد. این نتیجه بیانگر آن بود که پس از کنترل اثر خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو، انگیزش تحصیلی همچنان سهم مستقل و قابل توجهی در تبیین سرزندگی تحصیلی داشت. مقایسه ضرایب استاندارد همچنین نشان داد که اثر خودکارآمدی پژوهشی بر انگیزش تحصیلی قوی‌تر از اثر ارتباط استاد-دانشجو بر این متغیر بود، در حالی که هر دو عامل سهم معناداری در شکل‌گیری انگیزش تحصیلی دانشجویان داشتند.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم مدل ساختاری پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	حد پایین	حد بالا	نتیجه
خودکارآمدی پژوهشی ← انگیزش تحصیلی ← سرزندگی تحصیلی	۰/۲۷	۰/۱۸	۰/۴۵	۰/۱۳	۰/۲۴	معنادار
ارتباط استاد-دانشجو ← انگیزش تحصیلی ← سرزندگی تحصیلی	۰/۱۹	۰/۱۵	۰/۳۴	۰/۱۰	۰/۲۰	معنادار

بر اساس نتایج جدول ۵، نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو با سرزندگی تحصیلی تأیید شد. اثر مستقیم استاندارد خودکارآمدی پژوهشی بر سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۲۷ و اثر غیرمستقیم آن از طریق انگیزش تحصیلی برابر با ۰/۱۸ بود. فاصله اطمینان ۹۵ درصد حاصل از ۵۰۰۰ باز نمونه بوت‌استرپ برای این اثر غیرمستقیم از ۰/۱۳۷ تا ۰/۲۴ به دست آمد و از آنجا که مقدار صفر در این فاصله قرار نداشت، اثر غیرمستقیم از نظر آماری معنادار بود. اثر کل خودکارآمدی پژوهشی بر سرزندگی تحصیلی نیز برابر با ۰/۴۵ محاسبه شد. بنابراین، خودکارآمدی پژوهشی علاوه بر آنکه مستقیماً با سرزندگی تحصیلی ارتباط داشت، بخشی از اثر خود را از طریق افزایش انگیزش تحصیلی اعمال می‌کرد. از سوی دیگر، اثر مستقیم ارتباط استاد-دانشجو بر سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۱۹ و اثر غیرمستقیم آن از طریق انگیزش تحصیلی برابر با ۰/۱۵ بود. فاصله اطمینان ۹۵ درصد این اثر غیرمستقیم بین ۰/۱۰ و ۰/۲۰ قرار گرفت و شامل صفر نبود؛ بنابراین، میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه ارتباط استاد-دانشجو با سرزندگی تحصیلی نیز معنادار بود. اثر کل ارتباط استاد-دانشجو بر سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۳۴ به دست آمد. با توجه به اینکه پس از ورود انگیزش تحصیلی به مدل، اثرات

مستقیم خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو بر سرزندگی تحصیلی همچنان معنادار باقی ماندند و در عین حال اثرات غیرمستقیم نیز معنادار بودند، الگوی میانجی‌گری در هر دو رابطه از نوع میانجی‌گری جزئی بود. در مجموع، یافته‌های مدل ساختاری نشان داد که خودکارآمدی پژوهشی و کیفیت ارتباط استاد-دانشجو نه تنها مستقیماً سرزندگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند، بلکه از طریق تقویت انگیزش تحصیلی نیز موجب افزایش سرزندگی تحصیلی می‌شوند. بر این اساس، مدل نظری پژوهش مورد حمایت داده‌ها قرار گرفت و نقش محوری انگیزش تحصیلی در تبیین سازوکار ارتباط متغیرهای فردی و بین‌فردی با سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین و آزمون مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و مجموعه متغیرهای خودکارآمدی پژوهشی، ارتباط استاد-دانشجو و انگیزش تحصیلی توانستند بخش قابل توجهی از

اصلی توانایی دانش‌آموزان و دانشجویان برای بازگشت به مسیر یادگیری پس از تجربه دشواری مطرح شده است (Raji, 2025; Tamannaefar & Arbabi Qahroudi, 2022; Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023; Veys Karami et al., 2022).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی پژوهشی بر نحوه ارزیابی دانشجو از مسائل و تکالیف علمی اثر می‌گذارد. دانشجویی که به توانایی خود در جست‌وجوی منابع، طراحی پژوهش، حل مسائل روش‌شناختی، تحلیل داده‌ها و نگارش علمی اعتماد دارد، هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی احتمال کمتری دارد که آن‌ها را غیرقابل کنترل یا نشانه ناتوانی خود تلقی کند. چنین دانشجویی شکست‌های موقت را بیشتر به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری در نظر می‌گیرد و برای یافتن راه‌حل، اصلاح عملکرد و ادامه فعالیت انگیزه بیشتری دارد. در مقابل، خودکارآمدی پایین می‌تواند موجب شود یک دشواری نسبتاً معمول، مانند دریافت بازخورد منفی، نمره پایین یا پیچیدگی یک تکلیف پژوهشی، به‌صورت تهدیدی جدی ادراک شود و به کناره‌گیری یا کاهش تلاش منجر گردد. از این رو، خودکارآمدی پژوهشی می‌تواند از طریق تقویت احساس کنترل، افزایش انتظار موفقیت و کاهش ادراک تهدید، به حفظ سرزندگی تحصیلی کمک کند. این تبیین با مدل‌های پژوهشی جدید که خودکارآمدی را در کنار متغیرهای شناختی و سازگاری در تبیین سرزندگی تحصیلی قرار داده‌اند، همخوان است (Rezaei Oshiani et al., 2024).

یافته دوم نشان داد که ارتباط استاد-دانشجو به‌طور مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه بیانگر آن است که دانشجویانی که تعامل خود با استادان را حمایت‌کننده‌تر، محترمانه‌تر، در دسترس‌تر و از نظر آموزشی اثربخش‌تر ارزیابی می‌کنند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی از سرزندگی بیشتری برخوردارند. این یافته با نتایج مطالعاتی که بر نقش حمایت محیط آموزشی و تعامل با افراد مهم در محیط تحصیل تأکید کرده‌اند، همسو است. سقفی و همکاران نشان دادند که مشارکت مستقیم استاد و دانشجو در فرایند تدریس می‌تواند کیفیت یادگیری و مشارکت دانشجویان را افزایش دهد و تعامل استاد-دانشجو را از یک رابطه یک‌سویه به فرایندی فعال و مشارکتی تبدیل کند (Saghafi et al., 2015). همچنین، مطالعات طولی در حوزه سرزندگی تحصیلی نشان داده‌اند که حمایت

واریانس سرزندگی تحصیلی دانشجویان را تبیین کنند. بر اساس نتایج مدل ساختاری، خودکارآمدی پژوهشی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی داشت، ارتباط استاد-دانشجو نیز به‌طور مستقیم سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد و انگیزش تحصیلی قوی‌ترین اثر مستقیم را بر سرزندگی تحصیلی نشان داد. افزون بر این، خودکارآمدی پژوهشی و ارتباط استاد-دانشجو هر دو اثر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی داشتند. نتایج آزمون بوت‌استرپ نیز نشان داد که انگیزش تحصیلی در رابطه خودکارآمدی پژوهشی با سرزندگی تحصیلی و همچنین در رابطه ارتباط استاد-دانشجو با سرزندگی تحصیلی نقش میانجی معناداری دارد. از آنجا که اثرات مستقیم دو متغیر پیش‌بین پس از ورود انگیزش تحصیلی همچنان معنادار باقی ماندند، الگوی میانجی‌گری از نوع جزئی بود. در مجموع، یافته‌ها نشان دادند که سرزندگی تحصیلی دانشجویان تنها تابع یک ویژگی فردی یا یک عامل محیطی نیست، بلکه از تعامل منابع شناختی، ارتباطی و انگیزشی شکل می‌گیرد.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که خودکارآمدی پژوهشی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و افزایش خودکارآمدی پژوهشی با افزایش توانایی دانشجویان برای مقابله با چالش‌ها و دشواری‌های روزمره تحصیلی همراه است. این یافته با نتایج مطالعاتی که بر نقش خودکارآمدی در سرزندگی تحصیلی تأکید کرده‌اند، همسو است. برای نمونه، نشان داده شده است که خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی ارتباط مستقیم دارد و دانش‌آموزانی که نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود باور بیشتری دارند، در برابر موقعیت‌های استرس‌زای آموزشی و اضطراب‌آور سازگاری بیشتری نشان می‌دهند (Lei et al., 2021). همچنین، یافته‌های مطالعه دیگری نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی مرتبط است و حمایت اجتماعی نیز می‌تواند این سازوکار را تقویت کند (Lei et al., 2022). نتایج پژوهش ویسنفلس و همکاران نیز بر اهمیت خودکارآمدی در ارتباط میان سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأکید داشت (Weißenfels et al., 2023). در مطالعات داخلی نیز رابطه مثبت میان خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی گزارش شده است و خودکارآمدی به‌عنوان یکی از پیش‌بین‌های

ادراک شده از مدرسه و محیط آموزشی با انگیزش، مشارکت و سرزندگی تحصیلی رابطه متقابل دارد (Bostwick et al., 2022). افزون بر این، شواهد مربوط به نقش حمایت اجتماعی در ارتباط بین خودکارآمدی و پیامدهای تحصیلی نشان می‌دهد که منابع اجتماعی می‌توانند توانایی فرد را برای مدیریت چالش‌های آموزشی افزایش دهند (Lei et al., 2022).

از نظر تبیینی، استاد یکی از مهم‌ترین منابع اجتماعی و آموزشی در محیط دانشگاه است و کیفیت ارتباط با او می‌تواند ادراک دانشجو از امنیت، تعلق، حمایت و شایستگی را تحت تأثیر قرار دهد. رابطه مطلوب استاد-دانشجو فرصت دریافت بازخورد سازنده، رفع ابهام، طرح پرسش و تجربه احساس ارزشمندی را افزایش می‌دهد. هنگامی که دانشجو احساس کند استاد او را به عنوان عضوی فعال از فرایند یادگیری می‌پذیرد و امکان گفت‌وگوی علمی و دریافت حمایت وجود دارد، دشواری‌های تحصیلی کمتر به صورت عوامل تهدیدکننده تجربه می‌شوند. چنین محیطی می‌تواند دانشجو را به ادامه تلاش پس از شکست، اصلاح اشتباه‌ها و حفظ مشارکت علمی ترغیب کند. در مقابل، تعاملات سرد یا تنبیهی می‌تواند احساس درماندگی و فاصله از محیط آموزشی را تشدید کند و به کاهش تمایل دانشجو برای مواجهه مجدد با چالش‌ها منجر شود. بنابراین، رابطه استاد-دانشجو را می‌توان یکی از منابع بین‌فردی مؤثر در شکل‌گیری سرزندگی تحصیلی دانست.

یافته مهم دیگر پژوهش نشان داد که انگیزش تحصیلی دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر سرزندگی تحصیلی است و در میان مسیرهای مستقیم منتهی به سرزندگی، یکی از قوی‌ترین ضرایب استاندارد را به خود اختصاص داده است. این یافته با نتایج مطالعات متعدد همخوانی دارد. آیدین و میشو نشان دادند که انگیزش خودتعیین شده و سرزندگی تحصیلی هر دو پیش‌بین‌های مهم عملکرد در موقعیت‌های آموزشی هستند و انگیزش مطلوب می‌تواند به حفظ تلاش و پایداری در برابر دشواری‌ها کمک کند (Aydin & Michou, 2019). داتو و یانگ نیز رابطه مثبت انگیزش تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را گزارش کردند (Datu & Yang, 2021). همچنین، در مطالعه دانشجویان زبان خارجی نشان داده شد که انگیزش و علاقه تحصیلی نقش معناداری در سرزندگی تحصیلی دارند (Xu & Wang, 2022). یافته‌های پژوهش رفسنجانی و

همکاران نیز نشان داد که انگیزش و سرزندگی تحصیلی در کنار یکدیگر به دانشجویان برای مواجهه با ناملازمات دانشگاهی و حفظ پیشرفت تحصیلی کمک می‌کنند (Rafsanjani et al., 2024).

این یافته را می‌توان بر اساس ماهیت انگیزش تحصیلی تبیین کرد. انگیزش انرژی لازم برای شروع، جهت‌دهی و ادامه رفتارهای تحصیلی را فراهم می‌کند. دانشجویی که برای یادگیری ارزش قائل است، هدف مشخص دارد و فعالیت تحصیلی را معنادار می‌داند، در برابر ناکامی‌های معمول احتمال بیشتری دارد که به تلاش ادامه دهد. در چنین شرایطی، یک شکست موقت کمتر به معنای پایان فرایند یادگیری تلقی می‌شود و بیشتر به عنوان بازخوردی برای اصلاح راهبردها مورد استفاده قرار می‌گیرد. این مسئله با مفهوم سرزندگی تحصیلی همخوان است؛ زیرا سرزندگی دقیقاً به توانایی بازگشت از مشکلات متعارف آموزشی اشاره دارد. از این رو، انگیزش تحصیلی می‌تواند سوخت روان‌شناختی لازم را برای حفظ سرزندگی فراهم کند. نتایج مطالعات مداخله‌ای نیز این استدلال را تقویت می‌کنند؛ به‌طوری که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی موجب افزایش سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و مشارکت تحصیلی شده است (Ahmadi et al., 2022) و استفاده از روش‌های تدریس فعال نیز هم انگیزش و هم سرزندگی تحصیلی را ارتقا داده است (Izadi & Azadi Konari, 2025).

یافته بعدی پژوهش نشان داد که خودکارآمدی پژوهشی اثر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. این نتیجه با دیدگاهی همسو است که باور فرد به توانایی‌های خود را یکی از پایه‌های مهم شکل‌گیری انگیزش می‌داند. وقتی دانشجو تصور می‌کند از مهارت لازم برای انجام تکالیف علمی برخوردار است، انتظار موفقیت او افزایش می‌یابد و احتمال بیشتری دارد که برای فعالیت‌های دشوار وقت و انرژی صرف کند. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی و متغیرهای انگیزشی به صورت نزدیک با یکدیگر ارتباط دارند و می‌توانند به‌طور مشترک عملکرد و سرزندگی تحصیلی را توضیح دهند (Guo et al., 2024). همچنین، روابط خودکارآمدی با سرزندگی، نیازهای روان‌شناختی و تاب‌آوری نشان داده است که احساس شایستگی می‌تواند فرآیندهای انگیزشی و سازگاران را تقویت کند (Tamannaeifar & Arbabi Qahroudi, 2022; Veys 2022; Tamannaeifar & Arbabi Ghohroudi, 2023).

(Karami et al., 2022). بنابراین، خودکارآمدی پژوهشی می‌تواند به دانشجو این پیام را منتقل کند که تلاش او احتمالاً به موفقیت منجر خواهد شد و همین انتظار مثبت، انگیزش وی را برای مشارکت در فعالیت‌های دانشگاهی حفظ می‌کند.

همچنین، یافته‌ها نشان دادند که ارتباط استاد-دانشجو اثر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. این یافته از نظر نظری و تجربی قابل انتظار است، زیرا محیط بین‌فردی حمایت‌کننده می‌تواند انگیزش دانشجویان را افزایش دهد. در یک رابطه آموزشی مطلوب، استاد با ارائه بازخورد، ایجاد فرصت مشارکت، احترام به استقلال دانشجو و حمایت از تلاش او، شرایطی ایجاد می‌کند که یادگیری برای دانشجو ارزشمندتر و قابل دستیابی‌تر به نظر برسد. نتایج پژوهش سقفی و همکاران در مورد اثر مشارکت مستقیم استاد-دانشجو بر فرایند یادگیری، مؤید نقش کیفیت تعامل در فعال‌سازی دانشجو و بهبود تجربه آموزشی است (Saghafi et al., 2015). همچنین، یافته‌های بستویک و همکاران نشان داد که حمایت ادراک‌شده آموزشی با انگیزش و مشارکت رابطه متقابل دارد (Bostwick et al., 2022). در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری نیز محیط‌های حمایتی می‌توانند نیازهای روان‌شناختی فرد را ارضا کرده و انگیزش باکیفیت‌تری ایجاد کنند؛ نکته‌ای که در مرور نظام‌مند رابطه تنظیم هیجان، سرزندگی و سازگاری دانشگاهی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Kritikou & Giovazolias, 2022).

یکی از اساسی‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر تأیید نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه خودکارآمدی پژوهشی با سرزندگی تحصیلی بود. بر اساس نتایج بوت‌استرپ، خودکارآمدی پژوهشی علاوه بر اثر مستقیم، از مسیر افزایش انگیزش تحصیلی نیز بر سرزندگی اثر گذاشت. این یافته با پژوهش‌هایی که نقش فرآیندهای واسطه‌ای را در رابطه خودکارآمدی و پیامدهای تحصیلی نشان داده‌اند، همخوان است. برای مثال، در مطالعات پیشین سرزندگی تحصیلی و حمایت اجتماعی به‌عنوان اجزای یک زنجیره واسطه‌ای میان خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی مطرح شده‌اند (Lei et al., 2022). همچنین، پژوهش گوئو و همکاران نشان داد که خودکارآمدی، انگیزش و سرزندگی تحصیلی در یک شبکه ساختاری مرتبط قرار دارند و بخشی از اثرگذاری این متغیرها از

مسیرهای غیرمستقیم رخ می‌دهد (Guo et al., 2024). مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که رابطه خودکارآمدی با سرزندگی می‌تواند از طریق تاب‌آوری تحصیلی یا نیازهای اساسی روان‌شناختی واسطه‌گری شود (Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023)؛ (Veys Karami et al., 2022).

برای تبیین این میانجی‌گری می‌توان گفت که خودکارآمدی پژوهشی ابتدا احساس توانمندی و انتظار موفقیت را در دانشجو افزایش می‌دهد. این انتظار موفقیت موجب می‌شود دانشجو هدف‌های تحصیلی را قابل دستیابی‌تر بداند و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی داشته باشد. با افزایش انگیزش، میزان تلاش و پشتکار نیز افزایش می‌یابد و دانشجو در زمان مواجهه با ناکامی‌ها آمادگی بیشتری برای ادامه کار پیدا می‌کند. در نتیجه، بخشی از اثر مثبت خودکارآمدی پژوهشی بر سرزندگی تحصیلی از طریق انگیزش منتقل می‌شود. این یافته نشان می‌دهد که صرف برخورداری از احساس شایستگی کافی نیست، بلکه این احساس باید به انگیزش فعال برای مشارکت و استمرار تبدیل شود تا بتواند به‌طور کامل در قالب سرزندگی تحصیلی ظاهر شود. این تبیین با مدل طولی مارتین و همکاران که بر پیوند پایدار سرزندگی با مؤلفه‌های انگیزشی تأکید دارد، سازگار است (Martin et al., 2010).

همچنین، نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه ارتباط استاد-دانشجو و سرزندگی تحصیلی تأیید شد. این نتیجه نشان می‌دهد که بخشی از تأثیر رابطه مثبت با استاد بر سرزندگی دانشجو از طریق افزایش انگیزش تحصیلی عمل می‌کند. به بیان دیگر، یک ارتباط حمایتی با استاد احتمالاً تنها به دلیل کاهش مستقیم فشارهای تحصیلی مفید نیست، بلکه با افزایش علاقه، درگیری و تمایل دانشجو به ادامه فعالیت نیز موجب تقویت سرزندگی می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که بر نقش محیط آموزشی در انگیزش و سرزندگی تأکید کرده‌اند، همسو است (Kritikou & Bostwick et al., 2022)؛ (Giovazolias, 2022). همچنین، مطالعاتی که نشان داده‌اند سرزندگی و انگیزش در شرایط ناملایم دانشگاهی با پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند، از چنین سازوکاری حمایت می‌کنند (Rafsanjani et al., 2024). بنابراین، انگیزش تحصیلی را می‌توان حلقه‌ای روان‌شناختی

دانست که کیفیت تعاملات اجتماعی دانشگاه را به نحوه پاسخ دانشجویان به فشارهای تحصیلی پیوند می‌دهد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر با دیدگاه‌های چندعاملی درباره سرزندگی تحصیلی همخوانی دارد. نتایج مدل نشان داد که سرزندگی را نمی‌توان صرفاً به یک ویژگی شخصیتی یا یک عامل محیطی فروکاست. بلکه دانشجویانی بیشترین توان را برای مواجهه با دشواری‌های عادی دانشگاهی خواهد داشت که از یک سو به توانایی‌های علمی خود باور داشته باشد، از سوی دیگر از رابطه‌ای حمایت‌کننده با استادان برخوردار باشد و در عین حال انگیزش کافی برای پیگیری اهداف خود داشته باشد. این برداشت با نتایج مدل‌های ساختاری اخیر نیز سازگار است که عوامل انگیزشی، خودکارآمدی و سایر منابع روان‌شناختی را به صورت هم‌زمان در تبیین سرزندگی مورد توجه قرار داده‌اند (Tammeh et al., Guo et al., 2024; 2025). همچنین، یافته‌های مربوط به نقش سرزندگی در پیشرفت، مشارکت و یادگیری نشان می‌دهند که تقویت این سازه می‌تواند پیامدهای فراتر از مقابله با مشکلات روزمره داشته باشد و به بهبود کلی عملکرد تحصیلی منجر شود (Einy et al., 2021; 2019).

از منظر اختصاصی دانشگاه فرهنگیان، یافته‌ها اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند. دانشجویان این دانشگاه در حال آماده‌شدن برای حرفه‌ای هستند که مستلزم توانایی حل مسئله، تعامل مؤثر، یادگیری مستمر و پژوهش در مسائل آموزشی است. بنابراین، خودکارآمدی پژوهشی آنان صرفاً یک ویژگی تحصیلی کوتاه‌مدت نیست، بلکه می‌تواند بخشی از شایستگی حرفه‌ای آینده آنان باشد. همچنین، رابطه‌ای که این دانشجویان با استادان تجربه می‌کنند ممکن است نه تنها بر موفقیت تحصیلی جاری آنان اثر بگذارد، بلکه الگویی برای نوع تعامل آموزشی آنان با دانش‌آموزان آینده نیز فراهم کند. در نتیجه، تقویت سرزندگی تحصیلی از مسیر افزایش خودکارآمدی پژوهشی، بهبود کیفیت روابط استاد-دانشجو و ارتقای انگیزش می‌تواند هم برای عملکرد دانشگاهی فعلی و هم برای آماده‌سازی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان ارزشمند باشد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه پژوهش در میان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر دزفول انجام شد و به همین دلیل تعمیم نتایج

به دانشجویان سایر دانشگاه‌ها، شهرها و گروه‌های آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. دوم آنکه داده‌ها با استفاده از ابزارهای خودگزارشی جمع‌آوری شدند و بنابراین احتمال تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی، خطاهای ادراکی و تفاوت‌های فردی در شیوه پاسخ‌دهی وجود دارد. سوم، طرح پژوهش از نوع همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری بود و اگرچه امکان بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم را فراهم کرد، اما نمی‌توان بر اساس آن روابط علی‌قسطی میان متغیرها استنتاج کرد. همچنین، برخی عوامل بالقوه مؤثر بر سرزندگی تحصیلی مانند ویژگی‌های شخصیتی، حمایت خانواده و همسالان، فشارهای اقتصادی، عملکرد تحصیلی قبلی، کیفیت تدریس و سلامت روان در مدل حاضر وارد نشدند. در نهایت، مطالعه در یک مقطع زمانی انجام شد و تغییرات احتمالی خودکارآمدی، انگیزش، رابطه استاد-دانشجو و سرزندگی در طول دوره تحصیلی مورد بررسی قرار نگرفت.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل حاضر را در نمونه‌هایی از دانشجویان سایر دانشگاه‌ها و مناطق جغرافیایی و همچنین در رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف تکرار کنند تا میزان پایداری و قابلیت تعمیم روابط مشاهده‌شده مشخص شود. استفاده از طرح‌های طولی می‌تواند امکان بررسی جهت روابط و تغییرات متغیرها در طول زمان را فراهم کند و به روشن‌شدن دقیق‌تر سازوکار میانجی انگیزش تحصیلی کمک نماید. همچنین، انجام مطالعات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی با هدف افزایش خودکارآمدی پژوهشی یا بهبود کیفیت تعاملات استاد-دانشجو می‌تواند شواهد قوی‌تری درباره روابط علی ارائه دهد. پیشنهاد می‌شود در مدل‌های توسعه‌یافته، متغیرهایی مانند تاب‌آوری تحصیلی، احساس تعلق دانشگاهی، خودتنظیمی، نیازهای اساسی روان‌شناختی، حمایت همسالان، اضطراب تحصیلی و مشارکت آموزشی نیز وارد شوند. علاوه بر این، ترکیب داده‌های خودگزارشی با شاخص‌های عینی مانند معدل، عملکرد پژوهشی و ارزیابی استادان می‌تواند اعتبار یافته‌ها را افزایش دهد.

بر اساس نتایج پژوهش، دانشگاه فرهنگیان می‌تواند برنامه‌هایی منظم برای تقویت خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان طراحی و اجرا کند؛ از جمله کارگاه‌های مهارت پژوهش، تحلیل داده، جست‌وجوی علمی، نگارش مقاله و ارائه بازخورد مرحله‌ای به فعالیت‌های

- Aydn, G., & Michou, A. (2019). Self-determined Motivation and Academic Buoyancy as Predictors of Achievement in Normative Settings. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 964-980. <https://doi.org/10.1111/bjep.12338>
- Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1931-1949. <https://doi.org/10.1037/edu0000753>
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, 40(8), 3958-3965. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y>
- Einy, S., Narimani, M., & Basharpour, S. (2019). Prediction of Academic Achievement based on Academic Buoyancy and Self-Directed Learning of Female Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 33-45. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.13800.1603>
- Guo, H., Zhou, Z., Ma, F., & Chen, X. (2024). Doctoral students' academic performance: The mediating role of academic motivation, academic buoyancy, and academic self-efficacy. *Heliyon*, 10(12), e32588. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32588>
- Izadi, F., & Azadi Konari, R. (2025). The Effectiveness of the Bybee Teaching Method on Academic Motivation and Academic Buoyancy among Sixth-Grade Elementary Students. *Journal of Curriculum and Learning-Centered Instruction*, 4(1). https://cipj.tabrizu.ac.ir/article_19280.html
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review [Systematic Review]. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>
- Lei, W., Wang, X., Dai, D. Y., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, 59(5), 885-899. <https://doi.org/10.1002/pits.22653>
- Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic Self-Efficacy and Test Anxiety in High School Students: A Conditional Process Model of Academic Buoyancy and Peer Support. *School Psychology International*, 42(6), 616-637. <https://doi.org/10.1177/01430343211039265>
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the 5Cs hold up over time? *Br J Educ Psychol*, 80(3), 473-496.

پژوهشی. همچنین، پیشنهاد می‌شود استادان از شیوه‌های ارتباطی حمایت‌کننده، بازخوردهای سازنده، فرصت مشارکت فعال و تعاملات آموزشی منظم استفاده کنند تا دانشجویان احساس تعلق و شایستگی بیشتری تجربه کنند. ایجاد نظام‌های مشاوره و راهنمایی علمی، گروه‌های کوچک پژوهشی، برنامه‌های استاد راهنما و فرصت‌های مشارکت دانشجویان در پروژه‌های واقعی می‌تواند زمینه افزایش انگیزش و اعتماد به توانایی‌های علمی را فراهم کند. در سطح آموزشی نیز استفاده از روش‌های تدریس فعال، مسئله‌محور و مشارکتی می‌تواند به افزایش انگیزش تحصیلی و در نتیجه تقویت سرزندگی کمک نماید. همچنین، شناسایی دانشجویانی که از انگیزش یا خودکارآمدی پایین‌تری برخوردارند و ارائه حمایت‌های هدفمند به آنان می‌تواند از افت تحصیلی و کناره‌گیری در برابر دشواری‌ها پیشگیری کند.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ تعارض منافی وجود نداشت.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

ملاحظات اخلاقی

در این مطالعه، اهمیت و ضرورت پژوهش برای نمونه‌ها تشریح و درباره رعایت ملاحظات اخلاقی مانند رازداری، محرمانگی، حفظ حریم نمونه‌ها، آزادی جهت شرکت در پژوهش و انصراف از آن و غیره به آنان اطمینان داده شد.

مشارکت نویسندگان

همه فعالیت‌های این مقاله با همکاری همه نویسندگان انجام شد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل پژوهش همکاری و یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

References

- Ahmadi, R., Hosseini Nasab, S. D., & Azemoseh, M. (2022). The effectiveness of motivational self-regulatory skills training on academic buoyancy, resilience and academic engagement in junior high school students with low academic performance in the fifth district of Tabriz. *Educational and Scholastic studies*, 11(1), 77-100. https://pma.cfu.ac.ir/article_2191.html?lang=en

- Rafsanjani, M. A., Wahyudi, H. D., Dewi, R. M., & Kamalia, P. U. (2024). Navigating the College Students' Adversities: The Role of Academic Buoyancy and Motivation on Learning Achievement. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 17(3), 247-256. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2024.170307>
- Raji, F. (2025). *Predicting Academic Buoyancy Based on Academic Self-Efficacy and Assertiveness in Secondary School Students in District One of Kerman City* [Master's thesis, University of Kerman].
- Rezaei Oshiani, I., Ghasemi, M., Koochak Entezar, R., & Emamipour, S. (2024). A Causal Model of Academic Buoyancy Based on Critical Thinking with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy in Gifted Students. *Research in Educational Systems*, 18(64), 55-70.
- Saghafi, M., Mozaffar, F., & Mousavi, S. M. (2015). Investigating the Effect of Direct Professor-Student Participation Teaching Method on the Learning Process in Introduction to Architectural Design I. *Scientific Journal of Iranian Restoration and Architecture*, 5(10), 79-90.
- Tamannaefar, M., & Arbabi Qahroudi, F. (2022). The Relationship of Self-Regulation and Self-Efficacy with Students' Academic Buoyancy: The Mediating Role of Academic Resilience. *Educational Psychology Studies*, 19(48), 39-61.
- Tamannaefar, M. R., & Arbabi Ghohroudi, F. (2023). Relationship between Self-regulation and Self-efficacy with Students' Academic Buoyancy: Mediating of Academic Resilience. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 61-39. https://jeps.usb.ac.ir/article_7168.html?lang=en
- Tammeh, B., Dortaj, F., Seadatee Shamir, A., & Farokhi, N. (2025). Developing a Structural Model for Academic Buoyancy Based on Motivational Factors and Mediator Roles of Grit, Mental Toughness, and Control. *Educational Psychology*, 20(74), 7-32. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.33439.2302>
- Veys Karami, H., Mirdrikvand, F., Ghareh Veysi, S., & Soleimani, M. (2022). The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic Buoyancy: The Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12(47), 141-158.
- Weißenfels, M., Hoffmann, D., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role? *Current Psychology*, 42(27), 23422-23436. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03488-y>
- Xu, X., & Wang, B. (2022). EFL students' academic buoyancy: Does academic motivation and interest matter? *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.858054>