

Proposing a Model of School Dynamism in 1st and 2nd Cycle Secondary Schools

- Mahdi Nāmdāri Pejman (PhD), Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran.
(Corresponding Author).
E-mail: m.namdari@cfu.ac.ir
- Mahyar Torkmān, MA in Educational Management, Faculty of Management, Khārazmi University, Tehran, Iran.
E-mail: mahyar.tk110@gmail.com

Abstract

The aim of this research was to investigate the effect of positive thinking, relational trust, motivation and goal setting on students' academic achievement. It was a quantitative research with correlational design. The statistical population included all 1st and 2nd cycle secondary school students of the 8th district of Tehran, all in all 12123 students. Using the cluster random sampling method and based on Cochran's formula, the sample size was estimated to be 375 students. However, to ensure sufficient questionnaire return rates, finally 423 students completed the questionnaires. Data were collected using the following instruments: positive thinking questionnaire of Ingram and Wisnicki (1988), academic goal orientation questionnaire of Bouffard (1998), self-report scale of intrinsic and extrinsic motivation of Harter (1980), relational trust questionnaire of Hoy (2004) and average scores of students. The results of the path analysis showed that the proposed model has a good fit according to goodness-of-fit indices. In terms of direct effects, goal setting influenced academic motivation, relational trust affected both academic motivation and positive thinking, positive thinking impacted goal setting and academic motivation, and academic motivation has an effect on the academic achievement. Also, regarding indirect effects, it can be said that 0.86 of the variance in academic motivation can be predicted through the three variables of positive thinking, goal setting and relational trust. Furthermore, 91% of the variance in the academic achievement can be predicted through the variables of academic motivation, positive thinking, goal setting and relational trust. Based on the results, it was found that intra-school factors play an important role in the dynamics of the school, and necessary planning should be done by the school to implement these variables.

Keywords

Dynamic School, Positive Thinking, Relational Trust, Motivation, Goal Setting, Academic Achievement



پروژیکٹ گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

ارائه الگوی پویایی مدرسه در مدارس دوره متوسطه اول و دوم

■ مهدی نامداری پژمان*

■ مهیار ترکمان**

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش، بررسی نقش مثبت‌اندیشی، اعتماد رابطه‌ای، انگیزش و هدف‌گذاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. پژوهش به شیوه کمی و از نوع همبستگی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع دبیرستان دوره اول و دوم منطقه ۸ شهر تهران بود که حجم آن ۱۲۱۲۳ نفر اعلام شده بود. با بهره‌گیری از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس فرمول کوکران، ۳۷۵ نفر برآورد شد؛ اما به دلیل اطمینان از بازگشت پرسش‌نامه‌ها، در نهایت ۴۲۳ نفر به سؤالات پاسخ دادند. برای گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی اینگرام و ویسنیکی (۱۹۸۸)، پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد (۱۹۹۸)، مقیاس خودگزارشی انگیزش درونی و بیرونی هارتر (۱۹۸۰) و پرسش‌نامه اعتماد رابطه‌ای هوی (۲۰۰۴) و میانگین نمرات دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده با استفاده از تحلیل مسیر نشان داد با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش، الگوی تدوین‌شده از برازش مطلوبی بهره‌مند است. در تأثیرات مستقیم، هدف‌گذاری بر انگیزش تحصیلی، اعتماد رابطه‌ای بر انگیزش تحصیلی و مثبت‌اندیشی، مثبت‌اندیشی بر هدف‌گذاری و انگیزش تحصیلی، انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی مؤثر است. همچنین در زمینه تأثیرات غیرمستقیم، می‌توان گفت ۰/۸۶ از مقدار انگیزش تحصیلی از طریق سه متغیر مثبت‌اندیشی، هدف‌گذاری و اعتماد رابطه‌ای پیش‌بینی‌پذیر است. همچنین در متغیر پیشرفت تحصیلی، ۰/۹۱ از واریانس آن از طریق متغیرهای انگیزش تحصیلی، مثبت‌اندیشی، هدف‌گذاری و اعتماد رابطه‌ای پیش‌بینی‌پذیر است. بر اساس نتایج، مشخص شد که عوامل درون‌مدرسه‌ای نقش مهمی در پویایی مدرسه دارند و برای پیاده‌سازی این متغیرها، مدرسه باید برنامه‌ریزی لازم انجام دهد.

کلیدواژه‌ها:

مدرسه پویا، مثبت‌اندیشی، اعتماد رابطه‌ای، انگیزش، هدف‌گذاری، پیشرفت تحصیلی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۱۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۲/۱۳

* (نویسنده مسئول) گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. E-mail: m.namdari@cfu.ac.ir

** کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: mahyar.tk110@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش به‌منزله نظام آینده‌ساز در جوامع (الهدار^۱ و همکاران، ۲۰۲۳)، توسعه‌دهنده منابع انسانی (ایندراواتی و کانکارا^۲، ۲۰۲۱) با صرف هزینه‌های مالی، زمانی و انسانی، وظیفه تربیت کودکان و نوجوانان را بر عهده دارد. انتظار بر این است که خروجی‌های نهایی این نظام، از کارایی و بهره‌وری (مهریان و همکاران، ۱۳۹۸) کافی برخوردار بوده و واجد ویژگی‌های شهروندی (رضائیان و همکاران، ۱۴۰۲) و مطلوبیت انسانی (بیورمن^۳ و همکاران، ۲۰۲۳) باشد و به مراتبی از حیات طیبه (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) دست یابد.

میدان اصلی عمل در آموزش و پرورش، مدرسه و محیط مدرسه‌ای است. ویژگی‌های این محیط نقش مهمی در عملکرد آن دارد و اعتقاد بر این است این ویژگی‌ها عامل توفیق (اثربخشی) یا توفیق نیافتن مدرسه است (هوی و میسکل^۴، ۲۰۱۳). یکی از این ویژگی‌ها، پویایی^۵ مدرسه است (کریمز و کریاکیدس^۶، ۲۰۰۸) که با پی‌ریزی رویکردی نظریه‌محور و مبتنی بر شواهد برای بهبود مدرسه کمک می‌کند. محیط پویای مدرسه با تغییر، فعالیت و پیشرفت از پیش طراحی می‌شود تا نیازهای همه دانش‌آموزان را برآورده کند و درعین حال، آن‌ها را به چالش می‌کشد تا مهارت‌ها، علایق و درک موجودشان را افزایش دهند و مهارت‌های جدید را شکل دهد (گومز و پورتلا^۷، ۲۰۲۳). در مدرسه پویا، دانش‌آموزان درگیر یادگیری هستند؛ بنابراین پیشرفت تحصیلی حاصل می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). افراد نگرش مثبتی به فرایندهای مدرسه دارند (برکوویچ و گرینشتین^۸، ۲۰۲۳) و جو مثبتی برای همکاری، مشارکت (عثمان و المخلفی^۹، ۲۰۲۳) و درنهایت اعتماد (ادامز^{۱۰}، ۲۰۱۴) شکل می‌گیرد. در واقع، پویایی مدرسه نوعی فرهنگ است که به اثربخشی آن منجر می‌شود.

پیشرفت تحصیلی^{۱۱} یکی از ابزارهای مهم قضاوت درباره پویایی و میزان توفیق نظام آموزشی است (کوبیزین و بوریچ^{۱۲}، ۲۰۲۴؛ برنز^{۱۳}، ۲۰۲۱) در زمینه موفقیت در یادگیری دروس مدرسه‌ای، زمانی که فرد در موقعیتی برنامه‌ریزی‌شده با اهداف مشخص آموزشی قرار می‌گیرد و بتواند به آن اهداف دست یابد، پیشرفت تحصیلی دارد (سیف، ۱۴۰۰). درواقع در جو پویای مدرسه، انتظار بر این است که دانش‌آموزان یادگیری بهتری داشته باشند؛ زیرا در این شرایط، عوامل درون مدرسه‌ای ویژگی‌های روان‌شناختی و عوامل برون مدرسه‌ای (شعبانی و عابدی، ۱۳۹۹) زمینه برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی و رشد جمعی را به‌منزله یکی از جنبه‌های پیشرفت تحصیلی فراهم می‌کنند (موریس، بروکس و می^{۱۴}، ۲۰۱۳). یکی از عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی، نگرش‌های دانش‌آموزان است. مثبت‌اندیشی تحصیلی^{۱۵} باور مثبت فردی است و اطمینان به این باور موجب می‌شود تصورات او از توفیق در تحصیل شکل بگیرد و انگیزه‌هایش افزایش یابد (سوموسکا^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۳). مثبت‌اندیشی تحصیلی از عوامل محیطی متأثر است و به‌واسطه تعامل بین سه مؤلفه «تأکید تحصیلی»، «اعتماد دانش‌آموز به معلم» و «احساس هویت نسبت به مدرسه» شکل می‌گیرد (برد^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۰). مثبت‌اندیشی نوعی رویکرد

و جهت گیری کلی درباره زندگی است؛ به عبارت دیگر، شامل بهره‌مندی از تعادل درونی مناسب و حفظ آرامش و خونسردی در مواجهه با مشکلات می‌شود تا فرد بتواند انگیزه شخصی خود را حفظ کند، اقدام مناسب را انجام دهد و از عملی که انجام می‌دهد احساس خوبی داشته باشد. در پژوهش‌های مختلف، ارتباط بین مثبت‌اندیشی و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است (باز و سالیلیک^{۱۸}، ۲۰۲۱؛ کاظمی و همکاران، ۱۳۹۸ و صف‌آرا و معظم‌آبادی، ۱۳۹۶) که حاکی از ارتباط این دو متغیر و اثرگذاری بر سایر متغیرها بوده است.

اعتماد رابطه‌ای^{۱۹} یکی از ویژگی‌های مدرسه پویاست (ادامز، ۲۰۱۴؛ انسلی^{۲۰}، ۲۰۱۴). از نتایج غیرآموزشی خاص، که معلمان باید شکل دهند، رشد اعتماد در خود دانش‌آموزان و اعتماد به سایر دانش‌آموزان است. این مستلزم آن است که معلمان خود به چهره‌های اطمینان‌بخش تبدیل شوند. ایفانکردن این نقش به بی‌اعتمادی معلمان و در نتیجه تحقق نیافتن فرایندهای شکل‌گیری اعتماد دانش‌آموزان منجر می‌شود (کورنیانگسی^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۲). واژه اعتماد با هر دو پیشینه تاریخی و اجتماعی - فرهنگی تعریف می‌شود؛ بنابراین به چندین معنی منجر می‌شود. باین حال، در چهارچوب فرهنگی یکسان، زمانی که به معانی معادل به چه چیزی و به چه کسی اعتماد کنیم، اجماع به احتمال زیاد حاصل می‌شود (وست‌جان^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعات در مورد اعتماد نشان می‌دهد در مقابل مفهومی فردی، مفهومی رابطه‌ای قرار دارد. اعتماد رابطه‌ای به سطحی از روابط گفته می‌شود که یک فرد بر اساس شایستگی و تمایل دیگران به عمل منصفانه، اخلاقی و پیش‌بینی‌پذیر کسب می‌کند (ادامز، ۲۰۱۴) و دانش‌آموزانی که میزان زیادی از این نوع اعتماد و انگیزش بسیاری برای عملکرد بهتر تحصیلی دارند (شیبویا^{۲۳}، ۲۰۲۲ و ون‌هوت^{۲۴}، ۲۰۲۱). پژوهش‌هایی در داخل و خارج کشور به بررسی جوانب مختلفی از نقش اعتماد رابطه‌ای بر پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند (صفری و همکاران، ۱۳۹۹؛ رکسان^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۸ و ادامز، ۲۰۱۴).

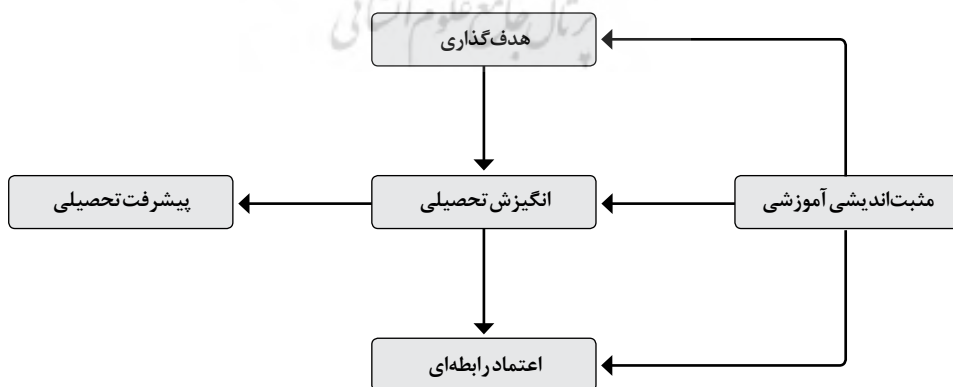
یکی از ویژگی‌های مدرسه پویا، انگیزش تحصیلی بالاست که با پیشرفت تحصیلی ارتباط مهمی دارد (سیف، ۱۴۰۰). امروزه این باور وجود دارد که دانش‌آموزان برای عملکرد مطلوب در مدرسه، نیازمند مهارت‌های شناختی و تمایلات انگیزشی هستند (مصطفایی و محمدخانی، ۱۳۹۷). یادگیرندگان از نظر جهت‌گیری انگیزشی به سه دسته تقسیم شده‌اند: جهت‌گیری انگیزشی بیرونی، درونی و بی‌انگیزگی (پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷). انگیزش درونی وضعیتی است که در آن درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی توسط عوامل درونی تحریک می‌شود (چادهوری^{۲۶}، ۲۰۲۰). در مقابل، در جهت‌گیری بیرونی، عوامل بیرونی مانند کسب نمره مطلوب، تأیید معلم یا پذیرش هم‌سالان تعیین‌کننده فعالیت‌های یادگیری در کلاس هستند (پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷). در نهایت، در بی‌انگیزگی نیز، همانند جهت‌گیری بیرونی، یادگیرندگان خود را شایسته و مؤثر نمی‌دانند و پایداری لازم را برای انجام تکالیف ندارند (خویا^{۲۷}، ۲۰۱۸). افرادی که انگیزه و میل به پیشرفت بسیاری دارند، در تمامی حوزه‌ها و به‌ویژه تحصیل،

پشتکار و تلاش فراوانی می‌کنند و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده، به جای واکنش‌های هیجانی و افکار منفی، راهکارهای منطقی را به کار می‌گیرند و در نهایت عملکرد تحصیلی بالاتری خواهند داشت (رضایی و همکاران، ۱۳۹۵). تأثیر ابعاد انگیزش در ابعاد پیشرفت تحصیلی نیز در پژوهش‌های مختلفی بررسی شده است (شوفیا^{۲۸} و همکاران، ۲۰۲۳؛ کالای و اریکان^{۲۹}، ۲۰۲۳؛ سیویریکایا^{۳۰}، ۲۰۱۹؛ پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۵ و سلیمی و همکاران، ۱۳۹۳).

از دیگر نتایج پویایی مدرسه‌ای، هدف‌گزینی و هدف‌محوری دانش‌آموزان است که تحت عنوان «هدف‌های پیشرفت»^{۳۱} در ادبیات علوم تربیتی و روان‌شناسی معرفی شده است که به‌منزله متغیری انگیزشی، هدف‌های یادگیرنده را هنگام مواجهه با تکلیف، تبیین می‌کند (ونستینگیسته^{۳۲} و همکاران، ۲۰۱۴). به باور الیوت^{۳۳} (۲۰۱۰) جهت‌گیری هدف روشی است که فرد بر اساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می‌کند. جهت‌گیری‌های هدف‌ها شامل اهداف و معانی‌ای هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (رایان و پینتریچ^{۳۴}، ۲۰۱۱). در تعریفی کامل‌تر، این سازه به‌مثابه الگوی یکپارچه‌ای از باورها، اسناد و عواطف فرد شناخته شده و باعث می‌شود به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت پردازد و در نهایت پاسخی ارائه دهد (باردش^{۳۵} و همکاران، ۲۰۲۳). جهت‌گیری هدف در موقعیت تحصیلی، بیانگر انگیزه فرد از تحصیل است و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (الامری^{۳۶}، ۲۰۲۳؛ وو^{۳۷} و همکاران، ۲۰۲۲). در واقع، جهت‌گیری هدف، رفتار تحصیلی را جهت می‌دهد و قادر به تبیین رابطه بین باورهای دانش‌آموز درباره موفقیت تحصیلی و درگیر شدن و استمرار داشتن در انجام یک تکلیف یادگیری است (دهقانی ناژوانی و زارع پور، ۱۳۹۵). در تأثیر و نقش هدف‌های پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی پژوهش‌هایی انجام شده است (هولزر^{۳۸} و همکاران، ۲۰۲۲؛ سنکو^{۳۹}، ۲۰۱۹؛ یوسفی و مصرآبادی، ۱۳۹۸؛ دهقانی ناژوانی و زارع پور، ۱۳۹۵؛ شریعت‌پناه و مشهدی، ۱۳۹۴ و یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۴).

در زمینه الگوهای پویایی مدرسه، پژوهش‌هایی در داخل و خارج از کشور انجام شده است. رضائیان و همکاران (۱۴۰۲) این الگو را برای مدارس ابتدایی با کشف عوامل انسانی، ساختاری، فرایندی، محیطی و فرهنگی ارائه دادند. جاهد^{۴۰} و همکاران (۲۰۲۱) مشابه با همین پژوهش، تحقیق دیگری را با عنوان «ابعاد و مؤلفه‌های پویایی مدارس ابتدایی» ارائه دادند که در بعد دانش‌آموز سه مؤلفه مشارکت‌محوری تفکر‌مندی و ارتقای تحصیلی استنباط و معرفی شد. تئودوریچ^{۴۱} و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «آزمایش مدل پویای اثربخشی آموزشی: تأثیر عوامل معلم بر علاقه و پیشرفت در ریاضیات و زیست‌شناسی» در کشور صربستان، نقش عوامل مرتبط با معلم (شخصیت، روش تدریس، جو کلاس) را بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرد که نتایج حاکی از مثبت‌بودن این روابط بود. کریمز و کریاکیدس (۲۰۲۳) با استفاده از مدل پویای اثربخشی آموزشی برای شناسایی مراحل تدریس اثربخش اقدام کردند که در آن، بر رفتار معلم در کلاس درس و مهارت‌های عمومی تدریس تمرکز شده

است. عوامل معلم مرتبط با هر دو رویکرد تدریس مستقیم و فعال (برای مثال، ساختار، پرسش، کاربرد) و رویکرد سازنده (برای مثال، جهت‌گیری، مدل‌سازی - داریست) در این الگو بررسی شده است. نتیجه بررسی الگوها نشان می‌دهد که این الگوها، به‌ویژه موارد داخل کشور، به عوامل و مؤلفه‌های کلی پرداخته‌اند و رهیافت‌های عملی ضعیفی برای ارتقای پویایی مدرسه دارند. همچنین برخی پژوهش‌ها بر محیط داخل کلاس تمرکز دارند و محیط مدرسه‌ای را نادیده گرفته‌اند. هوی و میسکل (۲۰۱۳) یکی از الگوهای ارائه‌شده در زمینه پویایی مدرسه را بیان کرده‌اند. در این الگو، روابط بین سازه‌های مثبت‌اندیشی آموزشی، هدف‌گذاری، انگیزش و اعتماد رابطه‌ای با پیشرفت تحصیلی از منظر نظری، تحقیقی و عملی بررسی شده است که در نهایت این نتیجه را ب دست آورد که روابط پویای بین کارگزاران و دانش‌آموزان تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی است. این مدارس فعالانه تلاش‌های خود را برای ایجاد تفاوت مثبت با سایر مدارس جهت‌دهی می‌کنند (ژائو^{۴۲} و همکاران، ۲۰۱۹). مدیران مدارس پویا مایل و قادرند رهبری در طیف گسترده‌ای از افراد و نقش‌ها را حفظ کنند. این مدیران معلمان را تشویق می‌کنند که از نقش‌های سنتی خود فراتر رفته و در مقام مشاور و مدیر عمل کنند (لی^{۴۳} و همکاران، ۲۰۲۳). توانمندسازی معلمان برای اتخاذ تصمیم‌های مناسب در موقعیت‌های مختلف از طریق روابط پویا یکی از راهبردهای اساسی در این گونه مدارس است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). در پاسخ، این معلمان خود را دارای مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها می‌دانند که از آن‌ها برای خدمت به دانش‌آموزان خود استفاده می‌کنند. از زمان ارائه این الگو تاکنون، پژوهش‌های مختلفی از آن استفاده کرده‌اند و پیشنهاد کاریست را نیز بیان کرده‌اند (کریاکیدس و همکاران، ۲۰۱۹؛ هام و پارک^{۴۴}، ۲۰۲۲). این الگو، از آنجاکه برای مدارس رهیافت‌های عملی دارد و روی متغیرها و مفاهیم اثرگذاری و اصلی تمرکز کرده است، در عمل برای مدیران مدارس، معلمان و دانش‌آموزان کاربرد عینی‌تری خواهد داشت. براین‌اساس، الگوی اساسی پژوهش در قالب شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی روابط پویا در مدرسه

بر اساس الگوی ارائه شده، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. هدف‌گذاری به‌صورت مستقیم بر انگیزش تحصیلی اثرگذار است؛
۲. اعتماد رابطه‌ای به‌صورت مستقیم بر انگیزش تحصیلی و مثبت‌اندیشی اثرگذار است؛
۳. انگیزش تحصیلی به‌صورت مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است؛
۴. مثبت‌اندیشی به‌صورت مستقیم بر هدف‌گذاری و انگیزش تحصیلی اثرگذار است؛
۵. مثبت‌اندیشی به‌صورت غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است؛
۶. اعتماد رابطه‌ای به‌صورت غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش به‌کارگرفته‌شده در این پژوهش، از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع گردآوری داده‌ها کمی از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه منطقه هشت تهران به تعداد ۱۲۱۲۳ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در حال تحصیل بودند. به علت گستردگی جامعه، با بهره‌گیری از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک مرحله‌ای از بین ۶۴ مدرسه این منطقه، تعداد هشت مدرسه (چهار مدرسه دخترانه و چهار مدرسه پسرانه) انتخاب شدند و در نهایت با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران، ۴۲۳ نفر برای مشارکت در پژوهش انتخاب شدند.

ابزارهای استفاده‌شده شامل پنج مورد بود که به‌ترتیب اطلاعات آن ارائه شده است:

۱. پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی^{۴۵}: این پرسش‌نامه را اینگرام و ویسنیکی^{۴۶} (۱۹۸۸) برای سنجش مثبت‌اندیشی ساخته شده و شامل سی سؤال و پنج خرده‌مقیاس (کارکرد مثبت روزانه با ده گویه، خودارزیابی مثبت با شش گویه، ارزیابی دیگران از خویش با چهار گویه، انتظارات مثبت آینده با دو گویه و خوداعتمادی با هشت گویه) است. سازندگان آن پایایی این ابزار را با روش همسانی درونی آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ و ضریب بازآزمایی ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند (نخعی و همکاران، ۱۴۰۱). در ایران نیز پایایی آزمون مهارت مثبت‌اندیشی بر اساس آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ و بر اساس روش دونیمه‌کردن ۰/۹۵ تعیین شده است (هاشمی، ۱۳۸۸). فرنام و مددی‌زاده (۱۳۹۶) پایایی این ابزار را با روش همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست آورده‌اند. روایی سازه به‌صورت هم‌بستگی با سایر مقیاس‌ها گزارش شده است؛ به‌طوری‌که بین این پرسش‌نامه و پرسش‌نامه افسردگی بک، ضریب هم‌بستگی ۰/۳۷ و بین این پرسش‌نامه و پرسش‌نامه اضطراب حالت - صفت به‌عنوان شاخصی از روایی افتراقی و روایی سازه قابل قبولی گزارش کرده‌اند (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) است. در پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی، افراد بر اساس

اینکه در هفته گذشته چه تعداد افکار مثبت را تجربه کرده‌اند به سؤال‌ها پاسخ می‌دهند. تفسیر پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی بدین صورت است که هر چه افراد نمرات بیشتری کسب کند، بیان مثبت‌اندیشی بیشتر است.

۲. **پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی**^{۴۷}: این پرسش‌نامه را بوفارد و همکاران (۱۹۹۸)، به نقل از جوکار، (۱۳۸۴) تدوین کرده‌اند و دارای بیست گویه و سه مؤلفه (جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری عملکرد و جهت‌گیری پرهیز از شکست) است و با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم)، با سؤالاتی مانند «برایم مهم است که در کلاس بهتر از دیگران باشم» نوع هدفی را که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود برمی‌گزیند ارزیابی می‌کند. بوفارد و همکاران ضرایب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ و با روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ محاسبه کردند (آقا دلاورپور، ۱۳۸۷). در ایران جوکار (۱۳۸۴) این مقیاس را ارزیابی کرده است. نتایج تحلیل عاملی مؤید وجود سه عامل مذکور بود. محاسبه ضرایب هم‌بستگی هر سؤال با نمره کل زیرمقیاس مربوطه، حاکی از هم‌بستگی بالای سؤالات با مقوله‌ها بود. محاسبه ضریب آلفای کرونباخ پایایی مقیاس را برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۶۳، ۰/۷۰ و ۰/۷۰ گزارش کرد. در مطالعه دهقانی نازوانی و زارع‌پور (۱۳۹۵) همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ برای عامل‌های تسلط، عملکرد و پرهیز از شکست به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۸، ۰/۸۰ و ۰/۷۵ به دست آمد.

۳. **پرسش‌نامه انگیزه تحصیلی**^{۴۸}: پرسش‌نامه انگیزه تحصیلی هارتر^{۴۹}، شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱، ۱۹۸۰، نقل از ظهیری‌ناو و رجبی، ۱۳۸۸) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. این مقیاس، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ فرد به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربر داشته باشد (ظهیری‌ناو و رجبی، ۱۳۸۸). پایایی این پرسش‌نامه توسط ظهیری‌ناو و رجبی (۱۳۸۸) با آزمون آلفای کرونباخ عدد ۰/۹۲ به دست آمده است. سؤالات ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰ و ۳۳ انگیزش درونی و سؤالات ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۳۱ و ۳۲ انگیزش بیرونی را تعیین می‌کند. در صورتی که نمرات پرسش‌نامه بین ۳۳ تا ۶۶ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در حد پایین است. در صورتی که نمرات پرسش‌نامه بین ۶۶ تا ۹۹ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی و در صورتی که نمرات بالای ۹۹ باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب است.

۴. پرسش‌نامه اعتماد رابطه‌ای^{۵۰}: این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت و سیزده‌سؤالی است که اعتماد دانش‌آموزان را به مدرسه می‌سنجد. این مقیاس برای دانش‌آموزان در مدرسه اجرا می‌شود و در یک مقیاس چهارامتیازی از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. هرچه نمره بالاتر باشد، اعتماد به مدرسه بیشتر می‌شود. پایایی آن به شیوه همسانی درونی و بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد که نشان‌دهنده سازگاری درونی قوی در بین گویه‌ها برای این مقیاس است. ساختار تحلیل عاملی از اعتبار سازه پشتیبانی می‌کند (آدامز و فورسایت^{۵۱}، ۲۰۰۴).

۵. میانگین نمره تحصیلی (معدل): به منظور سنجش پیشرفت تحصیلی، میانگین نمرات پایانی دو نیم‌سال تحصیلی برای هر دانش‌آموز بر اساس اعلام مدرسه محل تحصیل استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ جنسیت و پایه تحصیلی مشارکت‌کنندگان را به تفکیک نشان می‌دهد.

جدول ۱. آمار مشارکت‌کنندگان بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی

جنسیت	پایه تحصیلی						جمع	درصد
	هفتم	هشتم	نهم	دهم	یازدهم	دوازدهم		
پسر	۵۲	۴۱	۵۸	۲۸	۲۵	۲۸	۲۳۲	۵۴/۸۵
دختر	۳۹	۳۱	۵۰	۲۲	۳۰	۱۹	۱۹۱	۴۵/۱۵
کل	۹۱	۷۲	۱۰۸	۵۰	۵۵	۴۷	۴۲۳	۱۰۰
درصد	۲۱/۵۱	۱۷/۰۲	۲۳/۵۳	۱۱/۸۲	۱۳	۱۱/۱۱	۱۰۰	

بر اساس اطلاعات به دست آمده از پاسخ‌ها، ۲۳۲ نفر (۵۴/۸۵ درصد) را پسران و ۱۹۱ نفر (۴۵/۱۵ درصد) را دختران تشکیل دادند. از نظر پایه تحصیلی، بیشترین مشارکت مربوط به پایه نهم با تعداد ۱۰۸ نفر (معادل ۲۳/۵۳ درصد) و پایه هفتم با تعداد ۹۱ نفر (معادل ۲۱/۵۳ درصد) و کمترین تعداد مربوط به پایه دوازدهم با تعداد ۴۷ نفر (معادل ۱۱/۱۱ درصد) و پایه دهم با تعداد ۵۰ نفر (معادل ۱۱/۸۲ درصد) بود.

پایایی ابزارها با رویکرد روش همسانی درونی و با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ بررسی شد (جدول ۲).

ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدول ۲. پایایی ابزارهای پژوهش

ابزار	مقدار آلفا
مثبت‌اندیشی	۰/۷۹
هدف‌گرایی تحصیلی	۰/۷۵
اعتماد رابطه‌ای	۰/۸۴
انگیزه تحصیلی	۰/۸۸

بر اساس اطلاعات جدول ۲، پایایی مقیاس‌ها و ابزارهای استفاده‌شده با کاربرد آلفای کرونباخ به‌ترتیب برای انگیزه تحصیلی، ۰/۸۸، اعتماد رابطه‌ای ۰/۸۴، مثبت‌اندیشی، ۰/۷۹ و هدف‌گرایی تحصیلی، ۰/۷۵ به‌دست آمد و این مقادیر، حاکی از مطلوبیت پایایی ابزارهاست. ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ نمایش داده شده است.

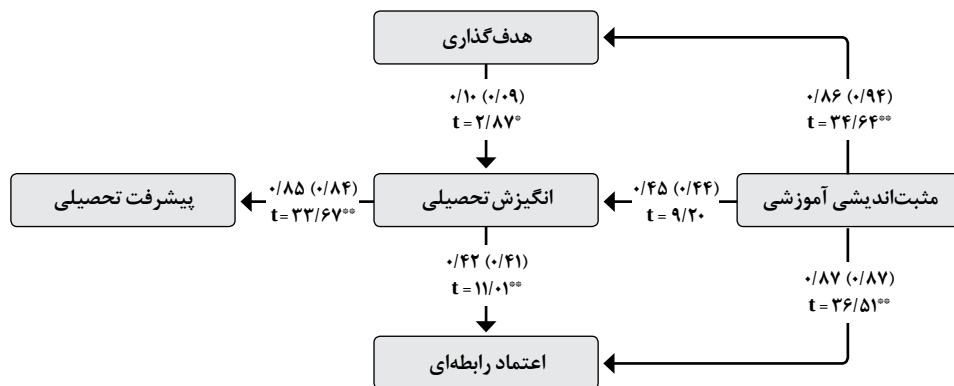
جدول ۳. ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)
۱ پیشرفت تحصیلی	۱				
۲ مثبت‌اندیشی	۰/۸۸**	۱			
۳ انگیزش	۰/۸۶**	۰/۸۹**	۱		
۴ اعتماد رابطه‌ای	۰/۸۳**	۰/۸۷**	۰/۸۹**	۱	
۵ هدف‌گذاری	۰/۸۱**	۰/۸۶**	۰/۸۵**	۰/۸۸**	۱

در جدول ۳، ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای اصلی در سطح $p < ۰/۰۱$ حاکی از معناداربودن روابط بین متغیرهای پژوهش است. بیشترین هم‌بستگی بین انگیزش و مثبت‌اندیشی (۰/۸۹) و کمترین آن بین هدف‌گذاری و پیشرفت تحصیلی (۰/۸۱) به‌دست آمد.

به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، روش مدل معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار آموس^{۵۲} نسخه ۲۶ روی متغیرها اجرا شد. روش برآورد الگو، بیشینه درست‌نمایی^{۵۳} بود که بنا به نظر هومن (۱۳۸۴)، مجموعه‌ای از برآورد پارامترهایی را که به احتمال زیاد از روی روابط غیراحتمالی تولید می‌شود فراهم می‌آورد.

ضرایب استاندارد و غیراستاندارد و آماره t الگوی اجراشده در شکل ۲ نمایش داده شده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و مقدار آماره t بین متغیرهای پژوهش

جدول ۴ شاخص‌های غیراستاندارد، استاندارد، مقادیر t و مجذور هم‌بستگی‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۴. تأثیرات مستقیم بین مؤلفه‌های پژوهش بر اساس مدل معادلات ساختاری

روابط بین متغیرها	مقدار غیراستاندارد	مقدار استاندارد	مقدار t	R^2	نتیجه
هدف‌گذاری ← انگیزش تحصیلی	۰/۰۹	۰/۱۰	۲/۸۷°	۰/۰۱	+
اعتماد رابطه‌ای ← انگیزش تحصیلی	۰/۴۱	۰/۴۲	۱۱/۰۱°	۰/۱۸	+
اعتماد رابطه‌ای ← مثبت‌اندیشی	۰/۸۷	۰/۸۷	۳۶/۵۱°	۰/۷۶	+
انگیزش تحصیلی ← پیشرفت تحصیلی	۰/۸۴	۰/۸۵	۳۳/۶۷°	۰/۷۲	+
مثبت‌اندیشی ← هدف‌گذاری	۰/۹۴	۰/۸۶	۳۴/۶۴°	۰/۷۴	+
مثبت‌اندیشی ← انگیزش تحصیلی	۰/۴۴	۰/۴۵	۹/۲۰°	۰/۲۰	+

یافته‌های جدول ۴ در خصوص اثر هدف‌گذاری بر انگیزش تحصیلی (فرضیه یک) نشان می‌دهد که اندازه اثر این متغیر برابر یک درصد است. به عبارتی هدف‌گذاری تحصیلی یک درصد از واریانس انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($R^2 = 0/01$). اثرگذاری اعتماد رابطه‌ای بر انگیزش تحصیلی (فرضیه دو) با مقدار $R^2 = 0/18$ حاکی از آن است که ۱۸ درصد از واریانس انگیزش از طریق اعتماد رابطه‌ای پیش‌بینی‌پذیر است. همچنین اعتماد رابطه‌ای به طور معناداری مثبت‌اندیشی آموزشی را با مقدار $R^2 = 0/76$ پیش‌بینی می‌کند.

در فرضیه سوم مبنی بر انگیزش تحصیلی به صورت مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر دارد. مقدار $R^2=0/72$ حاکی از پیش‌بینی ۷۲ درصدی پیشرفت تحصیلی توسط انگیزش تحصیلی دارد. در فرضیه چهارم مثبت‌اندیشی به صورت مستقیم بر هدف‌گذاری (با اندازه اثر $R^2=0/74$) و انگیزش تحصیلی ($R^2=0/20$) اثر داشت و این متغیرها را با مقادیر به‌دست‌آمده (به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۲۰) پیش‌بینی می‌کرد. به‌منظور تعیین برازش الگو، شاخص‌های نیکویی گزارش می‌شود. خروجی نرم‌افزار حاکی از آن بود که مقادیر خطا در دو شاخص $RMR=0/03$ و $RMSEA=0/04$ کمتر از ۰/۰۸ است. مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده پایین بودن خطای مدل است (هومن، ۱۳۸۴). از این رو، می‌توان گفت الگوی پژوهش از حداقل خطا برخوردار است. از سوی دیگر شاخص‌های خوب بودن مدل ($NFI=0/98$ ، $CFI=0/99$ و $GFI=0/97$) نیز حاکی از برازش نسبتاً مناسب داده‌ها با الگوی روابط است.

یکی از جنبه‌های متمایز مدل معادلات ساختاری، محاسبه و ارائه تأثیرات غیرمستقیم است. بر اساس یافته‌های این بخش، پیشرفت تحصیلی متأثر از چهار متغیر مثبت‌اندیشی، هدف‌گذاری، اعتماد رابطه‌ای و انگیزش تحصیلی (فرضیه ۵) بود؛ به طوری که اندازه اثر به‌دست‌آمده ($R^2=0/91$) حاکی از آن است که این چهار متغیر تا ۹۱ درصد پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در بررسی فرضیه ۶، نتایج نشان داد اعتماد رابطه‌ای از طریق هدف‌گذاری و مثبت‌اندیشی و انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است و این اندازه به میزان $R^2=0/86$ به‌دست آمده است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مثبت‌اندیشی، اعتماد رابطه‌ای، انگیزش و هدف‌گذاری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، در راستای آزمون الگوی روابط پویا در محیط مدرسه‌ای انجام شد. روابط پویا مجموعه روابط تعاملی است که بین کارگزاران و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد که اعتدالی نظام آموزشی و تربیتی مدرسه را در پی دارد. یافته‌های پژوهش در زمینه نقش هدف‌گذاری در انگیزش تحصیلی، حاکی از اثر مثبت و معنادار آن بود. درواقع هدف‌ها بازنمایی‌های شناختی از وضعیت آینده‌اند که افراد برای دستیابی به آن‌ها تلاش می‌کنند (لاک و لتام^{۵۴}، ۲۰۲۰). اهداف از یک سو باعث هدفمندشدن فرایندهای شناختی برای جهت‌دهی به فعالیت‌های تحصیلی می‌شوند و از سوی دیگر، عامل انگیزشی برای معنادارشدن زندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. از این رو، دانش‌آموزان دارای اهداف تحصیلی انگیزه لازم را برای دستیابی به موفقیت دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های الامری (۲۰۲۳) که به بررسی محیط‌های مجازی پرداخته و وو و همکاران (۲۰۲۲) که فضای حضوری را مطالعه کرده‌اند، هم‌سویی دارد. باگراست^{۵۵} و همکاران (۲۰۱۵) به صورت خاص در درس

تربیت بدنی، یعقوبی و همکاران (۱۳۹۴) در موقعیت‌های عمومی و دهقانی‌ناژوانی و زارع‌پور (۱۳۹۵) در دانشکده پزشکی نیز نشان دادند که اهداف در انگیزش و عملکرد افراد تأثیر حیاتی دارند.

یافته دوم پژوهش نشان داد اعتماد رابطه‌ای بر انگیزش تحصیلی اثر مثبت و مستقیم دارد. اعتماد رابطه‌ای به‌منزله اطمینانی نسبی است که شخص یا نهاد دیگر به روش‌هایی عمل نمی‌کند که به پیامدهای منفی منجر شود (زکریا^{۵۶} و همکاران، ۲۰۲۲). در فضای مدرسه، این اطمینان موجب دل‌بستگی به عوامل، فضا و فرایندهای آن می‌شود. اعتماد رابطه‌ای در سطوح عالی، موجب می‌شود دانش‌آموزان و معلمان احساس شایستگی (به معنای توانایی یک طرف برای انجام تعهدات خود)، قابل‌اعتمادبودن (به معنای قابلیت اطمینان یک فرد یا گروه بر اساس عملکردهای گذشته) و صداقت (به معنای تمایل به حفظ استانداردهای اخلاقی، به‌جای دستیابی به اهداف مدرسه) کنند. هم‌سو با این یافته، لینکنشات^{۵۷} و همکاران (۲۰۲۳)، ون‌هوت (۲۰۲۱) و کویاناگی^{۵۸} و همکاران (۲۰۲۱) بر وجود ارتباط میان اعتماد رابطه‌ای و انگیزش تحصیلی تأکید داشتند. این پژوهشگران بر اساس یافته‌های خود بیان داشتند که آموزش‌ها و مداخلات گروهی، مانند مداخله آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی، در انگیزش پیشرفت تأثیر مثبت می‌گذارد. همچنین مثبت‌اندیشی بر بهبود اختلالات و مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری، خشم، افسردگی، فشارهای روانی و ناسازگاری نیز اثر مثبت دارد. آن‌ها در نتایج خود به این موضوع نیز اشاره کرده‌اند که مثبت‌اندیشی در کیفیت و شرایط زندگی افراد مؤثر است و سلامت روان آن‌ها را نیز افزایش می‌دهد. وقتی افراد برای خود هدف تعیین می‌کنند، از نقاط قوت و ضعف خود آگاهی بیشتری کسب می‌کنند، توانایی و مقدار تلاش خود را برای انجام موفقیت‌آمیز این اهداف قضاوت می‌کنند؛ در نتیجه به راهبردهای مطالعه و قوانین مؤثرتر دست می‌یابند و رویکرد بهتر و اثربخش‌تری در قبال یادگیری اتخاذ خواهند کرد.

یافته سوم پژوهش نشان داد اعتماد رابطه‌ای بر مثبت‌اندیشی اثر مثبت و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش خانی (۱۴۰۰) هم‌سو است که در پژوهش خود بیان داشت اعتماد رابطه‌ای در میزان مثبت‌اندیشی تأثیر بسیاری دارد و موجب خودپذیری و سازگاری می‌شود. هم‌سو با این یافته، وانگ^{۵۹} (۲۰۱۲) و رشید^{۶۰} (۲۰۰۸) بر آموزش مثبت‌اندیشی در ارتقای سطح اعتماد رابطه‌ای، جیسر^{۶۱} و همکاران (۲۰۱۴) و ینگلی ملکی (۱۳۹۳) بر آموزش مثبت‌اندیشی در ارتقای سطح خودپنداره دانش‌آموزان تأکید داشتند. برخی پژوهش‌ها (انسلی، ۲۰۱۴؛ بونن^{۶۲} و همکاران، ۲۰۱۴ و بستانچی و

بلبل^{۶۳}، ۲۰۱۸) نیز از ارتباط دوطرفه این دو متغیر استنباط کرده‌اند و به عبارت دیگر، رابطه علی بین این دو را بررسی نکرده‌اند.

یافته چهارم پژوهش نشان داد انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت و مستقیم دارد. انگیزش یک سازه زیربنایی و مهم در موقعیت‌های تحصیلی است (سیف، ۱۴۰۰) و به نوبه خود، در حضور و مشارکت فعال در آموزش، ادراک مثبت و موفقیت یادگیری به صورت زنجیره‌ای تأثیر می‌گذارد (نور^{۶۴} و همکاران، ۲۰۲۲؛ فریده^{۶۵} و همکاران، ۲۰۲۰؛ لین^{۶۶} و همکاران، ۲۰۱۷). در این زمینه، عوامل عاطفی دانش‌آموز به منصفه ظهور می‌رسد و کسب این ویژگی‌های عاطفی مثبت در موفقیت تحصیلی بسیار اساسی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های شوفیا و همکاران (۲۰۲۳)، کالای و اریکان (۲۰۲۳)، سیویریکایا (۲۰۱۹)، پیرانی و همکاران (۱۳۹۷)، رضایی و همکاران (۱۳۹۵) و سلیمی و همکاران (۱۳۹۳) هم‌سو است. درواقع انگیزش تحصیلی، نیروی محرکه یادگیری و به تبع آن، پیشرفت تحصیلی است. جایی که روان‌شناسی مثبت‌گرا نیز با تأکید بر انگیزاننده‌ها، اعم از بیرونی و درونی، در پی یافتن قدرتی است یا فرد با تکیه بر آن بتواند مسائل و چالش‌های پیش رو را بردارد و در راستای کسب موفقیت گام بردارد.

یافته پنجم پژوهش نشان داد مثبت‌اندیشی بر هدف‌گذاری اثر مثبت و مستقیم دارد. مثبت‌اندیشی تابعی از کارآمدی، اعتماد کادر آموزشی و تأکید علمی مدرسه است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). این سه ویژگی جمعی نه تنها از نظر ماهیت و کارکرد، بلکه از لحاظ قدرت و تأثیر مثبت آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز نیز مشابه‌اند. درواقع این سه ویژگی با هم به شکل هماهنگ تعامل می‌کنند تا محیط مثبتی در مدرسه فراهم کنند. یکی از ویژگی‌های این فرهنگ، اعتماد کادر به یکدیگر است. دانش‌آموزان و معلمان با نگرش مثبت به جوانب و فرایندهای مدرسه در پی آن هستند که اهداف تحصیلی را در سایه اعتماد رابطه‌ای محقق سازند. این یافته با نتایج پژوهش خسروی (۱۳۹۸)، رابینسون^{۶۷} و همکاران (۲۰۱۹)، براسلت و گورین^{۶۸} (۲۰۱۹)، فیتزپاتریک^{۶۹} (۲۰۱۸)، رنشاو^{۷۰} و همکاران (۲۰۱۵) و گارسن^{۷۱} و همکاران (۲۰۱۶) هم‌سو است. در این پژوهش‌ها، فرهنگ مثبت‌اندیشی با آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم، اعتماد به یکدیگر را تقویت می‌کند و فضایی را فراهم می‌کند که افراد با هم در راستای دستیابی به اهدافشان تلاش می‌کنند.

یافته ششم پژوهش نشان داد مثبت‌اندیشی بر انگیزش تحصیلی اثر مثبت و مستقیم دارد. این یافته با نتیجه پژوهش تترنر و بکر^{۷۲} (۲۰۱۸)، باقری چاروک

و همکاران (۱۳۹۸) و موزانی^{۷۳} و همکاران (۲۰۱۵) هم‌سوسست. در این پژوهش‌ها نشان داده شد که مثبت‌اندیشی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم (از طریق سایر متغیرها مانند بهزیستی مدرسه‌ای، خودتحسینگری و سازگاری تحصیلی) بر انگیزش تحصیلی اثرگذار است.

تلاش پژوهشگران عرصه مدیریت بر آن بوده است که مدرسه مطلوب و تراز را ترسیم کنند و برای دستیابی به آن، راهکارهایی ارائه دهند. درواقع مدرسه تراز در محیطی پویا، منعطف و هوشمند تحقق می‌یابد. پویایی مدرسه در رفتارها و روابط بین افراد آن ظهور و بروز می‌یابد. محیط پویای مدرسه به یکدیگر اطمینان و اعتماد دارند، در تصمیم‌ها و سیاست‌گذاری‌های مدرسه با خوش‌بینی مشارکت داشته و با مثبت‌نگری به نتایج آن امیدوارند. افراد انگیزه لازم برای فعالیت در آن را دارند و تلاش می‌کنند در راستای ارتقای خود و اعتلای مدرسه، مشارکت داشته باشند.

در پژوهش حاضر، محدودیت‌هایی مانند صادر نکردن مجوز ورود به مدارس و تکمیل ابزار از طریق مناطق آموزش و پرورش شهر تهران و تکمیل نکردن برخی پرسش‌نامه‌ها یا سؤالات از سوی برخی از مشارکت‌کنندگان وجود داشت. نتایج این پژوهش می‌تواند برای مدیران آموزشگاهی دلالت‌های خاصی داشته باشد. مدیران آموزشگاهی با تکیه بر دانش، مهارت و نگرش علمی خود باید فضایی آکنده از اعتماد فراهم آورند که این فضا از طریق آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم فراهم می‌شود. برانگیختگی بهینه در سطوح معلمان، دانش‌آموزان و اولیا در دستیابی به اهداف ترسیم‌شده بسیار اهمیت دارند و باید از آن مراقبت شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، علاوه بر بررسی مقطع تحصیلی ابتدایی، وضع خانواده، طرز تفکر و نحوه فرزندپروری خانواده‌ها، به‌منزله عوامل برون‌مدرسه‌ای، بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شود.

منابع
REFERENCES

- آقا دل‌آورد، محمد. (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۹۳(۹)، ۷۱-۹۶.
https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4347.html
- باقری چاروک، آتنا، توحیدی، افسانه، و تجربه کار، مهشید. (۱۳۹۸). تأثیر خودتحمینگری، سازگاری تحصیلی، و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی با میانجیگری اهداف پیشرفت. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، ۵(۲)، ۶۵-۸۴.
<https://doi.org/10.22108/PPLS.2019.117257.1748>
- پیرانی، عارفه، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه، و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۷). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. نوآوری‌های آموزشی، ۱۷(۳)، ۱۴۹-۱۷۲.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_82391.html
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۲(۴)، ۴۵-۵۷.
<https://sid.ir/paper/13376/fa>
- خانی، سهیلا. (۱۴۰۰). اثربخشی ذهن‌آگاهی بر مثبت‌اندیشی و افزایش اعتمادبه‌نفس در نوجوانان. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴(۲۵)، ۳۷۳-۳۶۷.
<http://dl.pantajournals.ir:8080/uploads/pdf/202182951857143.pdf>
- خسروی، فاطمه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی با تأکید بر آموزه‌های دینی بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر مقطع دوره اول متوسطه. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۱۸۹)، ۱۰۱-۱۰۷.
<https://doi.org/10.22034/ijes.2019.43752>
- دهقانی‌نازوانی، علی، و زارع‌پور، مریم. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانپزشکی شیراز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۲۵)، ۲۱۰-۲۱۸.
<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3912-fa.html>
- رضایی، علی‌محمد، جهان، فائزه، و رحیمی، معصومه. (۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت. روان‌شناسی تربیتی، ۱۲(۴۲)، ۱۵۳-۱۶۹.
<https://doi.org/10.22054/jep.2016.7387>
- رضائیان، طوبی، جاهد، حسینعلی، نوربان، محمد، و شاه‌محمدی، نیره. (۱۴۰۲). طراحی الگوی پویایی مدارس ابتدایی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۴(۳)، ۱۲۸-۱۴۵.
<https://doi.org/10.30495/JEDU.2023.29076.5820>
- سلیمی، جمال، یارخدا، سیدجمال، و محمدیان شریف، کوستان. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی با تعلق‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان. پژوهش‌های مشاوره، ۱۳(۵۰)، ۷۹-۱۰۱.
<http://iranccounseling.ir/journal/article-1-95-fa.html>
- سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۰). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش) (ویرایش هفتم). نشر دوران.
- شریعت‌پناه، شکوفه، و مشهدی، علی. (۱۳۹۴). نقش جهت‌گیری اهداف در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم). پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۱۱)، ۵۹-۶۶.
<https://doi.org/10.22054/jcps.2018.8319>
- شعبانی، زهرا، و عابدی، مریم. (۱۳۹۹). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای مقابله‌ای، اضطراب امتحان و سبک‌های اسنادی. پویش در آموزش علوم انسانی، ۱۹(۵۱)، ۶۶-۵۱.
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.27172260.1399.6.19.6.1>
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صفارآرا، مریم، و معظم‌آبادی، محبوبه. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبس. مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۸(۲۹)، ۱۶۱-۱۷۶.
<https://doi.org/10.22054/jcps.2018.8319>
- صفری، محمود، سلیمانی، نادر، و جعفری، پریش. (۱۳۹۹). شناسایی عوامل توسعه فرهنگ اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین در مدارس: مطالعه کیفی. توسعه آموزش جندی‌شاپور/هواز، ۱۱(۴۰)، ۴۷-۴۰.
<https://doi.org/10.22118/edc.2020.218534.1267>
- ظهیری‌ناو، بیژن، و رجبی، سوران. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه محقق اردبیلی. دانش‌پژوه رفتار، ۳۶(۱۶)، ۶۹-۸۰.
https://tlr.shahed.ac.ir/article_2227.html

- فرنام، علی، و مددی‌زاده، طاهره. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت (توانمندی‌های منش) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۱۳(۱)، ۶۱-۷۵. <https://doi.org/10.22108/PPLS.2017.96495.0>
- کاظمی، نواب، موسوی، سید ولی‌الله، رسول‌زاده، وحید، محمدی، سیدتقی، و محمدی، سیدرضا. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان. *سلامت روان کودک*، ۴(۴)، ۱۹۴-۲۰۶. <https://doi.org/10.29252/jcmh.6.4.18>
- مصطفایی، علی، و محمدخانی، محی‌الدین. (۱۳۹۷). تأثیر خودگویی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی. *راهنمای‌های شناختی در یادگیری*، ۱۱(۱)، ۱۱۷-۱۳۴. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2018.10928.1379>
- مهریان، عصمت، جنابادی، حسین، و پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۸). رابطه معنای تحصیلی با استرس ادراک‌شده و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان شهر نیشابور. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۳۳)، ۱۳۷-۱۵۶. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2019.4438>
- نخعی، سمیه، اکاتی، علی، رنجبر نوری، حجت، و میر، عباس. (۱۴۰۱). ارزیابی تأثیر کنترل هیجان بر مثبت‌اندیشی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان. *ایده‌های نوین روان‌شناسی*، ۱۳(۱۷)، ۱-۱۰. <http://jnir/article-1-736-fa.html>
- هاشمی، زهرا. (۱۳۸۸). *رابطه مثبت‌اندیشی و بهداشت روانی* پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات تهران. ایرانداک.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. سمت.
- یعقوبی، ابوالقاسم، جهان، فائزه، نوباقی، رسول، و رشید، خسرو. (۱۳۹۴). اثر آموزش هدف‌گذاری بر اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت. *راهنمای‌های شناختی در یادگیری*، ۵(۳)، ۹۱-۱۰۵. https://asj.basu.ac.ir/article_1362.html
- ینگی ملکی، سهیلا. (۱۳۹۳). *بررسی اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر خودپنداره و سازگاری دانش‌آموزان بینا و نابینای شهر تهران* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی تهران]. ایرانداک.
- یوسفی، سمیه، و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۸). *رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی: یک پژوهش فراتحلیلی*. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۱)، ۷۱-۹۴. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.29783.2146>

- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2004). *The Student Trust Scales*. <https://www.waynekhoy.com/student-trust/>
- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration*, 50(1), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488596>
- Al Haddar, G., Haerudin, H., Riyanto, A., Syakhrani, A. W., & Aslan, A. (2023). The revolution of Islamic education thought in the era of society 5.0: Corrections and analysis of studies in Islamic higher education institutions in South Kalimantan. *International Journal of Teaching and Learning*, 1(4), 468-483. <https://injournal.org/index.php/12/article/view/40/61>
- Alamri, M. M. (2023). A model of e-learning through achievement motivation and academic achievement among university students in Saudi Arabia. *Sustainability*, 15(3), 2264. <https://doi.org/10.3390/su15032264>
- Baghurst, T., Tapps, T., & Kensinger, W. (2015). Setting goals for achievement in physical education settings. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 28(1), 27-33. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.980876>
- Bardach, L., Daumiller, M., & Lüftenegger, M. (2023). Multiple social and academic achievement goals: Students' goal profiles and their linkages. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 655-675. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2081959>
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Berkovich, I., & Grinshtain, Y. (2023). A review of rigor and ethics in qualitative educational administration, management, and leadership research articles published in 1999-2018. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 549-564. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1931349>
- Beuermann, D. W., Jackson, C. K., Navarro-Sola, L., & Pardo, F. (2023). What is a good school, and can parents tell? Evidence on the multidimensionality of school output. *The Review of Economic Studies*, 90(1), 65-101. <https://doi.org/10.1093/restud/rdac025>
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation

- of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Bostancı, A. B., & Bülbül, S. (2018). Do the teachers' organizational trust levels predict their academic optimism? *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2626-2634. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5642>
- Boz, A., & Saylik, A. (2021). The impact of enabling school structure on academic optimism: Mediating role of altruistic behaviors. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 137-154. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.137>
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2019). Mediating role of the sense of competence in relation between chosen or experienced orientation and school motivation in high school students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 51(1), 70-81. <https://doi.org/10.1037/cbs0000124>
- Byrnes, J. P. (2021). *Cognitive development for academic achievement: Building skills and motivation*. The Guilford Press.
- Chaudhuri, J. D. (2020). Stimulating intrinsic motivation in millennial students: A new generation, a new approach. *Anatomical Sciences Education*, 13(2), 250-271. <https://doi.org/10.1002/ase.1884>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Elliot, A. J. (2010). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 243-279). JAI Press.
- Ensley, J. (2014). *Academic optimism and collective student trust of teachers: A test of the relationship in urban schools* [Doctoral dissertation, Oklahoma University]. <https://hdl.handle.net/11244/13866>
- Faridah, I., Sari, F. R., Wahyuningsih, T., Oganda, F. P., & Rahardja, U. (2020). Effect of digital learning on student motivation during Covid-19. In *2020 8th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM)* (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CITSM50537.2020.9268843>
- Fitzpatrick, K. M. (2018). Circumstances, religiosity/spirituality, resources, and mental health outcomes among homeless adults in northwest Arkansas. *Psychology of Religion and Spirituality*, 10(2), 195-202. <https://doi.org/10.1037/rel0000150>
- Garssen, B., Visser, A., & de Jager Meezenbroek, E. (2016). Examining whether spirituality predicts subjective well-being: How to avoid tautology. *Psychology of Religion and Spirituality*, 8(2), 141-148. <https://doi.org/10.1037/rel0000025>
- Gómez, A. B., & Portela, A. (2023). School dynamics and their role in the educational trajectories of at-risk students. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 493-505. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.493>
- Hahm, D. W., & Park, M. (2022). A dynamic framework of school choice: Effects of middle schools on high school choice. In *EC '22 Proceedings of the 23rd ACM Conference on Economics and Computation* (pp. 292-293). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3490486.3538231>
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Indrawati, S. M., & Kuncoro, A. (2021). Improving competitiveness through vocational and higher education: Indonesia's vision for human capital development in 2019-2024. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 57(1), 29-59. <https://doi.org/10.1037/rel0000150>
- Ingram, R.E. and Wisnicki, K.S. (1988) Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Consulting and*

- Clinical Psychology*, 56(6), 898-902. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.898>
- Jahed, H. A., Rezaeyan, T., Nourian, M., & Shahmohammady, N. (2021). Dimensions and dynamics components of primary schools by research synthesis method. *School Administration*, 9(4), 162-182. <https://doi.org/10.34785/J010.2021.003>
- Jaser, S. S., Patel, N., Rothman, R. L., Choi, L., & Whittemore, R. (2014). Check it! A randomized pilot of a positive psychology intervention to improve adherence in adolescents with type 1 diabetes. *The Diabetes Educator*, 40(5), 659-667. <https://doi.org/10.1177/0145721714535990>
- Kalay, A., & Arikan, Y. D. (2023). The effects of gamified instructional material on learners' perceived motivation and academic achievement. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(3), 789-807. <https://doi.org/10.31681/jetol.1353075>
- Khouya, Y. B. (2018). Students demotivating factors in the EFL classroom: The case of Morocco. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 150-159. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.2p.150>
- Koyanagi, Y., Aung, M. N., Yuasa, M., Sekine, M., & Takao, O. (2021). The relation between social capital and academic motivation of students: A study of health professional education in Japan. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 129-141. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010011>
- Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2024). *Educational testing and measurement*. John Wiley & Sons.
- Kurnianingsih, S., Yuniarti, K., & Kim, U. (2012). Factors influencing trust of teachers among students. *International Journal of Research Studies in Education*, 1(2), 85-94. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2012.v1i2.77>
- Kyriakides, L., Charalambous, E., & Creemers, B. P. M. (2019). Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: A European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 121-149. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9289-1>
- Leenknecht, M. J., Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M., & Loyens, S. M. (2023). Building relationships in higher education to support students' motivation. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 632-653. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839748>
- Li, H., Zhang, M., Hou, S., Huang, B., Xu, C., Li, Z., & Si, J. (2023). Examining the dynamic links among perceived teacher support, mathematics learning engagement, and dimensions of mathematics anxiety in elementary school students: A four-wave longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102211>
- Lin, M. H., Chen, H. C., & Liu, K. S. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2020). Building a theory by induction: The example of goal setting theory. *Organizational Psychology Review*, 10(3-4), 223-239. <https://doi.org/10.1177/2041386620921931>
- Monzani, D., Steca, P., Greco, A., D'Addario, M., Pancani, L., & Cappelletti, E. (2015). Effective pursuit of personal goals: The fostering effect of dispositional optimism on goal commitment and goal progress. *Personality and Individual Differences*, 82, 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.019>
- Morris, E. A., Brooks, P. R., & May, J. L. (2013). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37(3), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.010>
- Noor, U., Younas, M., Saleh Aldayel, H., Menhas, R., & Qingyu, X. (2022). Learning behavior, digital platforms for learning and its impact on university students' motivations and knowledge development. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933974>
- Osman, M., & Al Mekhlafi, A. M. (2023). School effectiveness and students' academic achievement. *Multicultural Education*, 9(5), 101-105. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7974852>

- Rashid, T. (2008). Positive psychotherapy. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 4, pp. 187-217). Praeger Publishers.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. T. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Rezaeian, S., Nazem, F., & Imani Gele Pardesari, M. N. (2023). Identifying affecting factors on the development of organizational citizenship behavior education and providing suitable managerial strategies. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 6(4), 161-171. <https://doi.org/10.61186/ijes.6.4.161>
- Robinson, K. A., Lee, Y., Bovee, E. A., Perez, T., Walton, S. P., Briedis, D., & LinnenbrinkGarcia, L. (2019). Motivation in transition: Development and roles of expectancy, task values, and costs in early college engineering. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1081-1102. <https://doi.org/10.1037/edu0000331>
- Roxanne, M., Kensler, M. L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>
- Ryan, R. M., & Pintrich, P. R. (2011). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.2.329>
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Shibuya, K. (2022). *Community participation in school management: Relational trust and educational outcomes*. Taylor & Francis.
- Shofiah, V., Taruna, R., Asra, Y. K., Rajab, K., & Sa'ari, C. Z. (2023). Academic self-efficacy as a mediator on the relationship between academic motivation and academic achievement of college students during the online learning period. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 154-168. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.18247>
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
- Szumowska, E., Szwed, P., Wójcik, N., & Kruglanski, A. W. (2023). The interplay of positivity and self-verification strivings: Feedback preference under increased desire for self-enhancement. *Learning and Instruction*, 83, 101715. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101715>
- Teodorović, J., Milin, V., Bodroža, B., Đerić, I. D., Vujačić, M., Jakšić, I. M., & Kyriakides, L. (2022). Testing the dynamic model of educational effectiveness: The impact of teacher factors on interest and achievement in mathematics and biology in Serbia. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 51-85. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1942076>
- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). Think positive? Examining the impact of optimism on academic achievement in early adolescents. *Journal of Personality*, 86(2), 283-295. <https://doi.org/10.1111/jopy.12312>
- Van Houtte, M. (2021). Students' autonomous and controlled motivation in different school contexts: The role of trust. *European Education*, 53(3-4), 203-217. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2039069>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-174. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R., van Atteveldt, N., Janssen, T. W., Lee, N. C., & Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34(1), 39-71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>

- Westjohn, S. A., Magnusson, P., Franke, G. R., & Peng, Y. (2022). Trust propensity across cultures: The role of collectivism. *Journal of International Marketing*, 30(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1069031X211036688>
- Wong, S. S. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: Relationships with psychological well-being and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.013>
- Zakaria, S., Samat, M. F., & Abdullah, A. (2022). The role of relational trust during the COVID-19 pandemic among university students. *International Journal of Business and Society*, 23(2), 1286-1296. <https://doi.org/10.33736/ijbs.4871.2022>
- Zhao, J., Gómez-Expósito, A., Netto, M., Mili, L., Abur, A., Terzija, V., & Meliopoulos, A. S. (2019). Power system dynamic state estimation: Motivations, definitions, methodologies, and future work. *IEEE Transactions on Power Systems*, 34(4), 3188-3198. <https://doi.org/10.1109/TPWRS.2019.2894769>

پی‌نوشت‌ها

1. Al Haddar
2. Indrawati & Kuncoro
3. Beuermann
4. Hoy & Miskel
5. Dynamicity
6. Creemers & Kyriakides
7. Gómez & Portela
8. Berkovich & Grinshtain
9. Osman & Al Mekhlafi
10. Adams
11. Academic achievement
12. Kubiszyn & Borich
13. Byrnes
14. Morris, Brooks & May
15. Educational optimism
16. Szumowska
17. Beard
18. Boz & Saylik
19. Relational trust
20. Ensley
21. Kurnianingsih
22. Westjohn
23. Shibuya
24. Van Houtte
25. Roxanne
26. Chaudhuri
27. Khouya
28. Shofiah
29. Kalay & Arian
30. Sivrikaya
31. Achievement goals
32. Vansteenkiste
33. Elliot
34. Ryan & Pintrich
35. Bardach
36. Al Amri
37. Vu
38. Holzer
39. Senko
40. Jahed
41. Teodorović
42. Zhao
43. Li
44. Hahm & Park
45. Positive thinking questionnaire
46. Ingram & Wisnicki
47. Academic goal orientation questionnaire
48. Academic motivation questionnaire
49. Harter
50. Relational trust questionnaire
51. Adams & Forsyth
52. AMOS
53. Maximum Likelihood Estimation (MLE)
54. Locke & Latham
55. Baghurst
56. Zakaria
57. Leenknecht
58. Koyanagi
59. Wong
60. Rashid
61. Jaser
62. Boonen
63. Boştancı & Bülbül
64. Noor
65. Faridah
66. Lin
67. Robinson
68. Brasselet & Guerrien
69. Fitzpatrick
70. Renshaw, Long & Cook
71. Garssen
72. Tetzner & Becker
73. Monzani