

شناخت، رفتار، یادگیری

رابطه تعامل معلم-دانش آموز و سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان طبس

سهیلا صمدی^۱، هادی طالب زاده ثانی^{۲*}

۱. گروه علوم تربیتی، واحد فردوس، دانشگاه آزاد اسلامی، فردوس، ایران

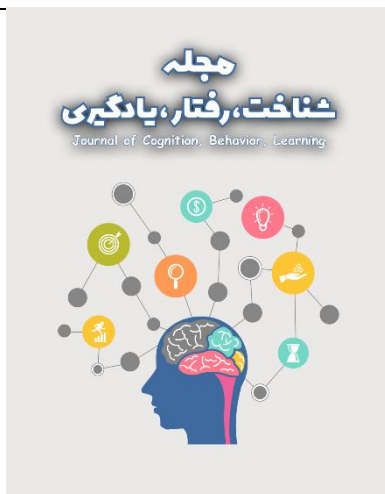
* ایمیل نویسنده مسئول: haditalebzadeh@gmail.com

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۷/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۷

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۱/۰۳



شیوه استناددهی: صمدی، سهیلا، و طالب زاده ثانی، هادی. (۱۴۰۵). رابطه تعامل معلم-دانش آموز و سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان طبس. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳(۴)، ۱-۱۹.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه تعامل معلم-دانش آموز و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان طبس انجام شد. این پژوهش از نظر هدف بنیادی و از نظر روش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر پایه ششم مدارس ابتدایی دولتی و غیردولتی شهرستان طبس در نیم سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش شامل ۲۱۱ دانش آموز بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه تعامل معلم-دانش آموز، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از SPSS نسخه ۲۶ و Smart PLS و از طریق آمار توصیفی، ضریب همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که تعامل مثبت معلم-دانش آموز اثر مستقیم و معناداری بر سرزندگی تحصیلی دارد ($\beta = 0.288, T = 3.725$). همچنین تعامل مثبت معلم-دانش آموز اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی داشت ($\beta = 0.204, T = 2.797$). خودکارآمدی تحصیلی نیز به طور مستقیم و معنادار سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد ($\beta = 0.455, T = 7.693$). اثر تعامل منفی معلم-دانش آموز بر سرزندگی تحصیلی معنادار نبود ($\beta = 0.020, T = 0.239$). همچنین نتایج آزمون میانجی‌گری نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تعامل مثبت معلم-دانش آموز و سرزندگی تحصیلی نقش میانجی معناداری دارد ($T = 2.628$). نتایج پژوهش نشان داد که تعامل مثبت معلم-دانش آموز از طریق تقویت خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند موجب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش آموزان شود. بنابراین، بهبود کیفیت روابط معلم و دانش آموز و تقویت باورهای خودکارآمدی باید در برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مدارس ابتدایی مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: تعامل معلم-دانش آموز؛ سرزندگی تحصیلی؛ خودکارآمدی تحصیلی؛ دانش آموزان ابتدایی؛ مدل‌یابی معادلات ساختاری



Cognition, Behavior, Learning

The Relationship between Teacher–Student Interaction and Academic Buoyancy with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy among Elementary School Students in Tabas County

Soheila Samadi¹, Hadi Talebzadeh Sani^{1*}

1. Department of Educational Sciences, Fe.C., Islamic Azad University, Ferdows, Iran

*Corresponding Author's Email: haditalebzadeh@gmail.com

Submit Date: 2026-01-23

Revise Date: 2026-04-27

Accept Date: 2026-05-09

Publish Date: 2026-10-07

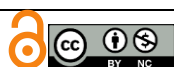
Abstract

This study aimed to examine the relationship between teacher–student interaction and academic buoyancy with the mediating role of academic self-efficacy among sixth-grade elementary school students in Tabas County. This basic descriptive-correlational study was conducted among male and female sixth-grade students studying in public and private elementary schools of Tabas County during the second semester of the 2024–2025 academic year. The final sample consisted of 211 students selected through multistage cluster sampling. Data were collected using the Teacher–Student Interaction Questionnaire, the Academic Self-Efficacy Questionnaire, and the Academic Buoyancy Questionnaire. Data analysis was performed using SPSS version 26 and SmartPLS through descriptive statistics, correlation analysis, and structural equation modeling. The inferential findings showed that positive teacher–student interaction had a significant direct effect on academic buoyancy ($\beta = 0.288$, $T = 3.725$). Positive teacher–student interaction also significantly predicted academic self-efficacy ($\beta = 0.204$, $T = 2.797$). Academic self-efficacy had a significant direct effect on academic buoyancy ($\beta = 0.455$, $T = 7.693$). However, the effect of negative teacher–student interaction on academic buoyancy was not significant ($\beta = 0.020$, $T = 0.239$). Mediation analysis indicated that academic self-efficacy significantly mediated the relationship between positive teacher–student interaction and academic buoyancy ($T = 2.628$). The findings indicated that positive teacher–student interaction can enhance students' academic buoyancy by strengthening academic self-efficacy. Therefore, improving teacher–student relationships and reinforcing students' self-efficacy beliefs should be considered in elementary school educational and counseling programs.

Keywords: *Teacher–student interaction; Academic buoyancy; Academic self-efficacy; Elementary students; Structural equation modeling*



How to cite: Samadi, S., Talebzadeh Sani, H. (2026). The Relationship between Teacher–Student Interaction and Academic Buoyancy with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy among Elementary School Students in Tabas County. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(4), 1-19.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

در نظام‌های آموزشی معاصر، کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان دیگر صرفاً بر اساس شاخص‌هایی مانند پیشرفت درسی، نمره، حضور در کلاس یا موفقیت در آزمون‌ها ارزیابی نمی‌شود، بلکه ابعاد روان‌شناختی، ارتباطی، انگیزشی و هیجانی یادگیری نیز به‌عنوان مؤلفه‌هایی تعیین‌کننده در مسیر رشد تحصیلی مورد توجه قرار گرفته‌اند. مدرسه برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، به‌ویژه دانش‌آموزان پایه ششم، محیطی است که در آن نه‌تنها مهارت‌های شناختی و تحصیلی رشد می‌یابد، بلکه تصویر دانش‌آموز از توانایی‌های خود، احساس تعلق به مدرسه، نحوه مواجهه با دشواری‌های تحصیلی و کیفیت ارتباط او با معلم نیز شکل می‌گیرد. در چنین بستری، تعامل معلم-دانش‌آموز می‌تواند یکی از بنیادی‌ترین عوامل مؤثر بر سازگاری تحصیلی، انگیزش یادگیری و تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان باشد. پژوهش‌های جدید در حوزه برنامه درسی و محیط‌های یادگیری نشان داده‌اند که طراحی برنامه‌های آموزشی کارآمد زمانی اثربخش‌تر است که به نیازهای روان‌شناختی، اجتماعی و ارتباطی یادگیرندگان توجه شود و آموزش تنها به انتقال محتوای درسی محدود نماند (Azzahra et al., 2022; Fatoni et al., 2024; Nasir, 2020).

تعامل معلم-دانش‌آموز مفهومی چندبعدی است که شامل کیفیت ارتباط عاطفی، حمایت آموزشی، راهنمایی، درک متقابل، رهبری کلاس، بازخورد، صمیمیت، عدالت، کنترل رفتاری و نحوه پاسخ‌گویی معلم به نیازهای تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان می‌شود. در مقطع ابتدایی، معلم صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه نقش مهمی در شکل‌دهی نگرش دانش‌آموز به مدرسه، یادگیری، توانمندی فردی و ارزش تلاش تحصیلی دارد. ارتباط مثبت با معلم می‌تواند احساس امنیت روانی، مشارکت فعال در کلاس، علاقه به یادگیری و اعتماد به توانایی‌های فردی را افزایش دهد. در مقابل، تعامل منفی، بی‌توجهی، سخت‌گیری نامتناسب، نارضایتی یا ارتباط سرد می‌تواند موجب افت انگیزش، اضطراب، اجتناب از مشارکت و کاهش احساس توانمندی شود. از این منظر، کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز در پیوند مستقیم با اصول آموزش انسان‌گرا، یادگیری فعال و تربیت مبتنی بر نیازهای یادگیرنده قرار دارد؛ اصولی که در پژوهش‌های مربوط به یادگیری انسانی، برنامه‌های سوادآموزی مدرسه‌ای و آموزش تعاملی مورد تأکید قرار گرفته‌اند (Muhammadin & Pamungkas, 2024; Safara & Rafiee, 2020; Sezer & Gürsoy, 2025).

در سال‌های اخیر، مفهوم سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم سلامت تحصیلی و سازگاری آموزشی دانش‌آموزان مطرح شده است. سرزندگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموز در مواجهه موفق با دشواری‌های روزمره تحصیلی، مانند نمره پایین، تکلیف دشوار، بازخورد منفی، فشار امتحان، کاهش انگیزه یا ناکامی‌های معمول مدرسه اشاره دارد. این مفهوم با تاب‌آوری تحصیلی هم‌پوشانی دارد، اما برخلاف تاب‌آوری که بیشتر در زمینه مشکلات شدید و مزمن بررسی می‌شود، سرزندگی تحصیلی بر چالش‌های عادی و روزمره زندگی مدرسه‌ای تمرکز دارد. دانش‌آموز برخوردار از سرزندگی تحصیلی در برابر ناکامی‌های آموزشی دچار فروپاشی انگیزشی نمی‌شود، بلکه می‌تواند دوباره تلاش کند، مسئله را بازتعریف نماید و مسیر یادگیری خود را ادامه دهد. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی با سازگاری مدرسه‌ای، خودپنداره تحصیلی، حمایت اجتماعی، عملکرد تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان ارتباط دارد (Javdan & Montaseri, 2021; Lei et al., 2022; Lei et al., 2021; Shirkavand et al., 2023).

یکی از متغیرهای مهمی که می‌تواند در تبیین سرزندگی تحصیلی نقش داشته باشد، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموز درباره توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف درسی، فهم مطالب، غلبه بر دشواری‌ها و دستیابی به اهداف آموزشی اشاره دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، معمولاً در برابر تکالیف دشوار پشتکار بیشتری نشان می‌دهند، شکست را نشانه ناتوانی ذاتی نمی‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی مؤثرتری استفاده می‌کنند و هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی، احتمال بیشتری دارد که تلاش خود را حفظ کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که باور ضعیفی نسبت به توانایی تحصیلی خود دارند، ممکن است با کوچک‌ترین مانع دچار درماندگی، اجتناب، اضطراب یا افت عملکرد شوند. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که خودکارآمدی، چابکی یادگیری، تاب‌آوری و

سلامت روانی مسیرهای مرتبگی را در تجربه آموزشی دانش‌آموزان و دانشجویان تشکیل می‌دهند (Bolat & Karamustafaoglu, 2023; Huang & Kou, 2025; Zhi et al., 2023).

نقش خودکارآمدی تحصیلی زمانی روشن‌تر می‌شود که آن را در ارتباط با تعامل معلم-دانش‌آموز بررسی کنیم. معلم از طریق بازخوردهای کلامی، فرصت‌های مشارکت، انتظارات آموزشی، حمایت عاطفی، شیوه ارزشیابی و نوع مدیریت کلاس می‌تواند باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود را تقویت یا تضعیف کند. هنگامی که دانش‌آموز احساس می‌کند معلم او را درک می‌کند، به او کمک می‌کند، توانایی‌هایش را می‌بیند و در موقعیت‌های دشوار راهنمایی لازم را ارائه می‌دهد، احتمال شکل‌گیری خودکارآمدی تحصیلی افزایش می‌یابد. در مقابل، تعامل مبتنی بر تهدید، بی‌اعتمادی، برجسب‌زنی یا سخت‌گیری افراطی می‌تواند تصویر دانش‌آموز از توانایی‌های خود را تضعیف کند. بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند حلقه واسطی باشد که از طریق آن کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی اثر می‌گذارد. این منطبق با یافته‌هایی همسواست که نشان داده‌اند خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان حمایت اجتماعی، عملکرد تحصیلی، اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی نقش تبیینی دارد (Lei et al., 2022; Lei et al., 2021).

از سوی دیگر، مدرسه به‌عنوان یک محیط آموزشی سازمان‌یافته، تحت تأثیر برنامه درسی، سیاست‌های آموزشی، فرهنگ مدرسه و روش‌های تدریس قرار دارد. اگرچه پژوهش حاضر مستقیماً بر برنامه درسی متمرکز نیست، اما کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز و شکل‌گیری خودکارآمدی تحصیلی در خلأ رخ نمی‌دهد، بلکه در بستر برنامه‌های آموزشی، محتوای درسی، شیوه‌های تدریس و انتظارات مدرسه‌ای شکل می‌گیرد. مطالعات مربوط به توسعه برنامه درسی نشان داده‌اند که برنامه‌های آموزشی زمانی کارآمدترند که با نیازهای واقعی یادگیرندگان، شرایط فرهنگی و محلی، مهارت‌های تفکر، مشارکت والدین و اقتضائات محیط مدرسه هماهنگ باشند (Hidayat, 2023; Manshuruddin & Rangkuti, 2023; Mohammed, 2024; Muhammed, 2022; Sunuwar, 2023). از این منظر، بررسی متغیرهایی مانند تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی می‌تواند فهم عمیق‌تری از کیفیت تجربه آموزشی در مدرسه فراهم سازد.

در رویکردهای نوین آموزشی، یادگیری مؤثر تنها به محتوای کتاب‌های درسی وابسته نیست، بلکه به شیوه ارائه محتوا، راهبردهای تدریس، مهارت‌های ارتباطی معلم و فرصت‌هایی که برای تفکر، گفت‌وگو و مشارکت دانش‌آموزان فراهم می‌شود نیز بستگی دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش تفکر راهبردی، راهبردهای مفهوم‌آموزی، مدل‌های استقرایی، آموزش مبتنی بر مفهوم و طراحی مازول‌های آموزشی می‌توانند به تقویت درگیری شناختی و احساس توانمندی یادگیرندگان کمک کنند (Kauts & Kauts, 2021; Kaviani, 2023; Kumari, 2024; Markus, 2022; Mazowiecki-Kocyk, 2021). هنگامی که معلم بتواند محیطی فعال، مشارکتی و قابل فهم ایجاد کند، دانش‌آموز نه تنها مطالب درسی را بهتر می‌آموزد، بلکه احساس می‌کند توانایی فهم، تلاش و پیشرفت دارد. این احساس توانمندی، زمینه روان‌شناختی مهمی برای سرزندگی تحصیلی محسوب می‌شود.

همچنین تحولات آموزشی معاصر، به‌ویژه گسترش فناوری‌های آموزشی و یادگیری دیجیتال، نشان داده‌اند که دانش‌آموزان امروز در محیطی پیچیده‌تر از گذشته یاد می‌گیرند. مهارت‌های فناوری، سواد سلامت، تعاملات دیجیتال و ارتباطات آنلاین بخشی از زیست‌جهان آموزشی جدید هستند و می‌توانند بر شیوه یادگیری، ارتباط و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشند (Dickson et al., 2024; Júnia de Carvalho Fidelis et al., 2022; Pendl et al., 2023). با وجود این، حتی در محیط‌های مجهز به فناوری، رابطه انسانی میان معلم و دانش‌آموز همچنان یکی از عناصر کلیدی تجربه تحصیلی باقی می‌ماند. فناوری می‌تواند ابزار یادگیری را توسعه دهد، اما کیفیت رابطه تربیتی، حمایت عاطفی و بازخورد معلم همچنان در شکل‌گیری باورهای تحصیلی و پایداری روان‌شناختی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد.

در کنار این عوامل، توجه به ابعاد فرهنگی، اجتماعی و جنسیتی آموزش نیز اهمیت دارد. مطالعات برنامه درسی از منظرهای فرهنگی و انتقادی نشان داده‌اند که مدرسه باید نسبت به زمینه اجتماعی یادگیرندگان حساس باشد و فرصت‌های برابر برای رشد، مشارکت و بیان توانایی‌ها فراهم کند (Altıntaş et al., 2023; Maryono & Emilia, 2022; Putri & Kardena, 2022; Robins et al., 2023; Shaikh &

(Alwi, 2022). در این چارچوب، تعامل معلم-دانش آموز ممکن است برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزان آثار متفاوتی داشته باشد، زیرا تجربه دانش‌آموزان از حمایت، عدالت، صمیمیت و درک معلم می‌تواند تحت تأثیر جنسیت، فرهنگ مدرسه، زمینه خانوادگی و انتظارات اجتماعی قرار گیرد. از این رو، بررسی ارتباط میان تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم می‌تواند برای شناخت بهتر وضعیت روان‌شناختی و آموزشی دانش‌آموزان در یک بافت محلی مشخص، یعنی شهرستان طبس، اهمیت داشته باشد.

افزون بر این، کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های مکمل مدرسه نیز می‌تواند در پرورش ابعاد عاطفی و انگیزشی یادگیری نقش داشته باشد. برنامه‌های هم‌درسی، آموزش‌های فرهنگی، فعالیت‌های هنری و طراحی برنامه‌های آموزشی متناسب با محیط محلی می‌توانند به تقویت احساس تعلق، مشارکت و اعتماد به نفس دانش‌آموزان کمک کنند (Portillo et al., 2020; Puddin et al., 2023; Waiyawak, 2023). وقتی مدرسه محیطی فراهم کند که در آن دانش‌آموز بتواند توانایی‌های خود را تجربه کند، شکست را بخشی از فرایند یادگیری بداند و از حمایت معلم برخوردار باشد، احتمال افزایش خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی بیشتر می‌شود. بنابراین، تعامل معلم-دانش‌آموز نه تنها یک رابطه فردی، بلکه بخشی از اکوسیستم تربیتی مدرسه است.

در مدارس ابتدایی، به‌ویژه در پایه ششم، دانش‌آموزان در آستانه گذار به دوره متوسطه قرار دارند و این مرحله می‌تواند با افزایش انتظارات تحصیلی، نگرانی درباره عملکرد، تغییرات رشدی و حساسیت بیشتر نسبت به ارزیابی معلمان همراه باشد. در چنین شرایطی، سرزندگی تحصیلی به دانش‌آموز کمک می‌کند تا با فشارهای معمول مدرسه مقابله کند و خودکارآمدی تحصیلی به او این باور را می‌دهد که قادر است از عهده تکالیف و چالش‌ها برآید. اگر تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بتواند خودکارآمدی تحصیلی را تقویت کند، آنگاه خودکارآمدی می‌تواند نقش میانجی مهمی در افزایش سرزندگی تحصیلی ایفا کند. این موضوع با پژوهش‌هایی همسواست که بر نقش حمایت آموزشی، درگیری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و عوامل روان‌شناختی مثبت در افزایش توان مقابله دانش‌آموزان با دشواری‌های مدرسه‌ای تأکید کرده‌اند (Javdan & Montasari, 2021; Safara & Rafiee, 2020; Shirkevand et al., 2023).

با وجود اهمیت این متغیرها، در بسیاری از پژوهش‌های آموزشی، رابطه میان تعامل معلم-دانش‌آموز و پیامدهای تحصیلی بیشتر به صورت مستقیم بررسی شده است و کمتر به سازوکارهای روان‌شناختی واسط توجه شده است. در حالی که برای فهم دقیق‌تر چگونگی اثرگذاری تعامل معلم بر سرزندگی تحصیلی، لازم است نقش متغیرهایی مانند خودکارآمدی تحصیلی بررسی شود. از سوی دیگر، بخش قابل توجهی از مطالعات موجود در حوزه برنامه درسی، سیاست آموزشی، توسعه محتوای محلی یا مهارت‌های آموزشی، گرچه به زمینه‌های مهم یادگیری اشاره دارند، اما کمتر به پیوند میان روابط بین فردی کلاس درس و سازه‌های روان‌شناختی مثبت در سطح دانش‌آموزان ابتدایی پرداخته‌اند (Factors Affecting Curriculum Implementation in Post Conflict Somali Primary Education, 2023; Puddin et al., 2023; Rüttnann, 2022). این خلأ پژوهشی به‌ویژه در بافت‌های محلی مانند شهرستان طبس اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا ویژگی‌های آموزشی، فرهنگی، مدرسه‌ای و جمعیتی هر منطقه می‌تواند بر کیفیت تعاملات کلاسی و تجربه تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد.

بنابراین، مطالعه حاضر با تمرکز بر دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان طبس تلاش می‌کند رابطه تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی را با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بررسی کند. اهمیت این پژوهش از آن جهت است که می‌تواند به روشن شدن این مسئله کمک کند که آیا تعامل مثبت معلم با دانش‌آموز تنها به‌طور مستقیم سرزندگی تحصیلی را افزایش می‌دهد یا بخشی از این اثر از مسیر تقویت باور دانش‌آموز به توانایی‌های تحصیلی خود صورت می‌گیرد. نتایج چنین مطالعه‌ای می‌تواند برای معلمان، مدیران مدارس، مشاوران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی مفید باشد؛ زیرا نشان می‌دهد حمایت معلم، کیفیت ارتباط کلاسی و تقویت خودکارآمدی تحصیلی چگونه می‌توانند در کنار هم به افزایش پایداری، نشاط و توان مقابله تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند.

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان طبس بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با توجه به هدف اصلی آن، یعنی بررسی رابطه تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان طبس، از نظر هدف در زمره پژوهش‌های بنیادی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی-همبستگی بود. در این مطالعه، تعامل معلم-دانش‌آموز به‌عنوان متغیر برون‌زاد، خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی و سرزندگی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شد. با توجه به ماهیت رابطه‌ای متغیرها و ضرورت بررسی هم‌زمان اثرات مستقیم و غیرمستقیم، از رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی و غیردولتی شهرستان طبس در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد؛ به این صورت که ابتدا مدارس شهرستان طبس به‌عنوان خوشه‌های اولیه در نظر گرفته شدند و سپس از میان کلاس‌های پایه ششم، کلاس‌هایی به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه اولیه بر اساس محاسبات نرم‌افزار G*Power نسخه ۳,۱,۹,۴ و با در نظر گرفتن اندازه اثر متوسط ۰,۱۵، سطح معناداری ۰,۰۱، توان آزمون ۰,۸۰ و تعداد متغیرهای پیش‌بین و میانجی برابر با ۱۴۸ نفر برآورد شد. همچنین در روش دوم، با استفاده از ماشین حساب آنلاین دنیل سوپر که برای محاسبه حجم نمونه در مدل‌های معادلات ساختاری طراحی شده است، با در نظر گرفتن اندازه اثر ۰,۳۰، توان آزمون ۰,۸۰، شش متغیر پنهان، ۹۶ متغیر آشکار و سطح معناداری ۰,۰۵، حداقل حجم نمونه ۱۶۱ نفر محاسبه شد. با وجود این، با توجه به ماهیت مدل پژوهش، احتمال ریزش پاسخ‌ها و ضرورت افزایش دقت برآوردها، تعداد ۲۲۰ دانش‌آموز به‌عنوان حجم نمونه نهایی در نظر گرفته شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در پایه ششم ابتدایی، تحصیل در یکی از مدارس عادی شهرستان طبس و رضایت برای شرکت در پژوهش بود. معیار خروج نیز شامل عدم تمایل به ادامه همکاری یا ناقص بودن پاسخ‌نامه‌ها بود. پیش از اجرای پژوهش، مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان طبس و مدیران مدارس اخذ شد. سپس با هماهنگی مسئولان مدارس، پرسشنامه‌ها در محیط مدرسه و به‌صورت فردی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. هدف پژوهش به زبان ساده برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و بر داوطلبانه بودن مشارکت، محرمانه ماندن اطلاعات و استفاده صرفاً علمی از داده‌ها تأکید گردید. شرکت‌کنندگان حدود ۶۰ دقیقه فرصت داشتند تا به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند و پژوهشگر در طول اجرای فرایند حضور داشت تا در صورت نیاز، توضیحات لازم را ارائه کند.

برای سنجش تعامل معلم-دانش‌آموز از پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز استفاده شد که نخستین بار توسط وبلز و همکاران در سال ۱۹۹۳ طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۴۸ گویه است و هشت خرده‌مقیاس رهبری، سخت‌گیری، کمک‌کننده/دوستانه، درک‌کننده، نصیحت‌گر، ناراضی، نامطمئن و رضایت‌دهنده را در بر می‌گیرد که هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه است. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز با نمره ۱ تا همیشه با نمره ۵ انجام می‌شود. دامنه نمره هر خرده‌مقیاس از ۶ تا ۳۰ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده شدت بیشتر ویژگی مورد سنجش در همان خرده‌مقیاس است. روایی این ابزار در مطالعه سازندگان از طریق تحلیل عاملی بررسی و تأیید شده و پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده است. در پژوهش البرزی و خیر، روایی صوری پرسشنامه تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰,۸۹ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها در دامنه ۰,۷۵ تا ۰,۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار آن برای تعامل مثبت ۰,۸۷ و برای تعامل منفی ۰,۸۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار در نمونه مورد مطالعه بود.

برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموز استفاده شد که توسط مورگان و همکاران در سال ۱۹۹۹ ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه است و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت را می‌سنجد. خرده‌مقیاس استعداد دارای ۱۳ گویه، خرده‌مقیاس کوشش دارای ۳ گویه و خرده‌مقیاس بافت دارای ۱۳ گویه است. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای از کاملاً مخالفم با نمره ۱ تا کاملاً موافقم با نمره ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات کل پرسشنامه از ۳۰ تا ۱۲۰ است؛ به‌گونه‌ای که نمره ۳۰ بیانگر خودکارآمدی پایین و نمره ۱۲۰ بیانگر خودکارآمدی بسیار بالا است. روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعه مورگان و همکاران تأیید شده و ضرایب آلفای

کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰,۷۸، ۰,۸۱ و ۰,۷۰ گزارش شده است. در پژوهش کریم‌زاده نیز روایی صوری ابزار تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰,۹۱ به دست آمد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰,۷۹، ۰,۸۳ و ۰,۷۶ گزارش شد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰,۸۲ به دست آمد که بیانگر همسانی درونی قابل قبول این ابزار بود.

برای سنجش سرزندگی تحصیلی از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده استفاده شد. این پرسشنامه در سال ۱۳۹۱ ساخته شده و دارای ۹ گویه است. گویه‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شوند و به ترتیب نمرات ۱ تا ۵ به پاسخ‌ها اختصاص می‌یابد. نمره بالاتر در این پرسشنامه نشان‌دهنده سطح بالاتر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموز است. نتایج مطالعه حسین‌چاری و دهقانی‌زاده نشان داد که پس از حذف یک گویه، ضریب آلفای کرونباخ ابزار برابر با ۰,۸۰ و ضریب بازآزمایی آن برابر با ۰,۷۳ بوده است. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰,۵۱ تا ۰,۶۸ گزارش شد که بیانگر همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخش ابزار است. در پژوهش شهبازیان خونیک، صمیمی و حبیبی کلیر، پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰,۸۰ گزارش شد. کابینی مقدم، انتصار فومنی، حجازی و اسدزاده نیز ضریب پایایی این ابزار را ۰,۸۲ گزارش کردند و در پژوهش کیانی و کریمیان‌پور، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰,۸۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی پایایی این ابزار از آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار آن ۰,۶۰ به دست آمد. پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها ابتدا بررسی، کدگذاری و نمره‌گذاری شدند و پاسخ‌نامه‌های ناقص یا مخدوش از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و نرم‌افزار SmartPLS انجام شد. در بخش آمار توصیفی، برای توصیف ویژگی‌های نمونه و متغیرهای پژوهش از شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره استفاده شد. همچنین پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، وضعیت داده‌ها از نظر کفایت پاسخ‌ها، توزیع نمرات و پایایی ابزارها بررسی شد. در بخش آمار استنباطی، با توجه به هدف پژوهش و ماهیت مدل مفهومی، از مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی استفاده شد. در این مرحله، ابتدا مدل اندازه‌گیری برای بررسی کیفیت شاخص‌ها، پایایی سازه‌ها و اعتبار ابزارها ارزیابی شد و سپس مدل ساختاری برای آزمون روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. اثر مستقیم تعامل معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی، اثر مستقیم تعامل معلم-دانش‌آموز بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی و اثر غیرمستقیم تعامل معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی آزمون شد. برای تعیین معناداری ضرایب مسیر و اثرات میانجی از روش بوت‌استرپ در نرم‌افزار SmartPLS استفاده شد. سطح معناداری آزمون‌ها ۰,۰۵ در نظر گرفته شد و نتایج بر اساس ضرایب مسیر، آماره‌های معناداری، ضرایب تعیین و شاخص‌های برازش مدل تفسیر شدند.

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۱۱ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی و غیردولتی شهرستان طبس شرکت داشتند. شرکت‌کنندگان در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۳ سال قرار داشتند و میانگین سنی آنان ۱۲,۲۱ با انحراف معیار ۰,۴۱۰ بود. از نظر جنسیت، ۱۰۷ نفر معادل ۵۰,۷ درصد دختر و ۱۰۴ نفر معادل ۴۹,۳ درصد پسر بودند. همچنین ۱۵۱ نفر معادل ۷۱,۶ درصد در مدارس دولتی و ۶۰ نفر معادل ۲۸,۴ درصد در مدارس غیردولتی مشغول به تحصیل بودند. بنابراین، ترکیب نمونه از نظر جنسیت تقریباً متوازن بود و بیشترین سهم شرکت‌کنندگان از مدارس دولتی انتخاب شده بودند.

در این بخش، ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن، و تعامل معلم-دانش‌آموز و خرده‌مقیاس‌های آن گزارش شد. سپس یافته‌های استنباطی شامل ماتریس همبستگی متغیرها و نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری ارائه گردید.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

آزمون	خرده‌آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
سرزندگی تحصیلی	بدون خرده‌مقیاس	۲۱۱	۳۴.۸۷	۵.۱۵۸	۲۱	۴۵
خودکارآمدی تحصیلی	نمره کل	۲۱۱	۹۷.۷۱	۸.۹۰۳	۷۲	۱۱۴
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۲۱۱	۴۱.۶۸	۴.۲۰۷	۳۰	۵۰
خودکارآمدی تحصیلی	باقت	۲۱۱	۴۲.۸۵	۴.۷۷۰	۲۸	۵۲
خودکارآمدی تحصیلی	کوشش	۲۱۱	۱۳.۱۷	۱.۹۱۹	۷	۱۶
تعامل معلم-دانش‌آموز	دارای ۸ خرده‌مقیاس	۲۱۱	—	—	—	—
تعامل معلم-دانش‌آموز	رهبری	۲۱۱	۲۱.۹۶	۳.۰۴۱	۴	۲۴
تعامل معلم-دانش‌آموز	سخت‌گیری	۲۱۱	۱۰.۵۴	۳.۹۴۵	۱	۲۳
تعامل معلم-دانش‌آموز	نامطمئن	۲۱۱	۵.۶۸	۴.۰۵۰	۰	۲۴
تعامل معلم-دانش‌آموز	مسئولیت‌پذیری	۲۱۱	۱۲.۶۲	۴.۲۶۴	۳	۲۴
تعامل معلم-دانش‌آموز	نارضایتی	۲۱۱	۳.۹۳	۴.۲۶۱	۰	۲۴
تعامل معلم-دانش‌آموز	هشداردهنده	۲۱۱	۶.۵۴	۳.۹۲۴	۰	۲۴
تعامل معلم-دانش‌آموز	کمک کردن	۲۱۱	۲۱.۶۰	۲.۹۷۹	۸	۲۴
تعامل معلم-دانش‌آموز	درک و فهم	۲۱۱	۲۱.۳۳	۳.۶۲۸	۰	۲۴

بر اساس نتایج جدول ۱، میانگین نمره سرزندگی تحصیلی برابر با ۳۴.۸۷ و انحراف معیار آن ۵.۱۵۸ بود و نمرات شرکت‌کنندگان در این متغیر از ۲۱ تا ۴۵ قرار داشت. میانگین نمره کل خودکارآمدی تحصیلی ۹۷.۷۱ و انحراف معیار آن ۸.۹۰۳ بود و کمترین و بیشترین نمره آن به ترتیب ۷۲ و ۱۱۴ به دست آمد. در خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی، میانگین استعداد ۴۱.۶۸، میانگین باقت ۴۲.۸۵ و میانگین کوشش ۱۳.۱۷ بود. در خرده‌مقیاس‌های تعامل معلم-دانش‌آموز، بیشترین میانگین مربوط به رهبری با مقدار ۲۱.۹۶، کمک کردن با مقدار ۲۱.۶۰ و درک و فهم با مقدار ۲۱.۳۳ بود. همچنین خرده‌مقیاس‌های نارضایتی با میانگین ۳.۹۳، نامطمئن با میانگین ۵.۶۸ و هشداردهنده با میانگین ۶.۵۴ میانگین‌های پایین‌تری داشتند.

در بخش یافته‌های استنباطی، تحلیل در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست، برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی استفاده شد. برای این منظور، متغیرهای سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، تعامل معلم-دانش‌آموز و خرده‌مقیاس‌های آنها در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ وارد تحلیل شدند. در مرحله دوم، برای بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها و آزمون مدل مفهومی پژوهش، از مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار Smart PLS استفاده شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	سرزندگی	خودکارآمدی	استعداد	باقت	کوشش	رهبری	سخت‌گیری	نامطمئن	مسئولیت‌پذیری	نارضایتی	هشداردهنده	کمک کردن	درک و فهم
سرزندگی تحصیلی	۱												
خودکارآمدی تحصیلی	۰.۴۴۷	۱											
استعداد	۰.۴۵۸	۰.۸۳۲	۱										
باقت	۰.۲۹۴	۰.۸۳۵	۰.۴۴۰	۱									
کوشش	۰.۲۳۹	۰.۷۳۸	۰.۶۰۱	۰.۴۶۶	۱								
رهبری	۰.۲۶۶	۰.۲۵۴	۰.۲۲۳	۰.۱۹۷	۰.۱۷۵	۱							
سخت‌گیری	-۰.۱۸۳	-۰.۰۷۱	-۰.۰۲۶	-۰.۱۱۳	-۰.۱۰۹	-۰.۱۲۶	۱						
نامطمئن	-۰.۰۴۳	-۰.۲۲۳	-۰.۱۳۰	-۰.۲۲۳	-۰.۱۶۹	-۰.۳۱۰	۰.۲۵۴	۱					
مسئولیت‌پذیری	۰.۱۷۵	۰.۰۲۲	۰.۱۳۱	-۰.۰۲۱	-۰.۱۲۳	-۰.۲۶۶	-۰.۰۶۸	-۰.۳۳۳	۱				
نارضایتی	-۰.۲۱۲	-۰.۲۳۸	-۰.۱۹۱	-۰.۳۵۲	-۰.۲۲۶	-۰.۴۲۲	۰.۴۷۹	۰.۴۶۷	۰.۰۷۳	۱			
هشداردهنده	-۰.۱۱۶	-۰.۲۱۴	-۰.۰۶۶	-۰.۲۵۷	-۰.۲۱۰	-۰.۳۳۴	۰.۳۸۹	۰.۵۵۷	۰.۲۱۱	۰.۵۲۴	۱		
کمک کردن	۰.۲۱۸	۰.۱۷۹	۰.۱۴۹	۰.۱۹۰	۰.۰۴۴	۰.۶۱۹	-۰.۲۱۹	-۰.۲۵۷	۰.۲۵۰	-۰.۳۷۰	-۰.۲۸۵	۱	
درک و فهم	۰.۲۲۸	۰.۲۲۸	۰.۱۴۸	۰.۲۵۱	۰.۱۰۹	۰.۷۲۸	-۰.۱۹۱	-۰.۳۳۳	۰.۱۶۵	-۰.۴۵۹	-۰.۴۴۵	۰.۶۶۵	۱

بر اساس نتایج جدول ۲، سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین سرزندگی تحصیلی با خرده‌مقیاس‌های استعداد، بافت و کوشش رابطه مثبت و معنادار نشان داد. در میان خرده‌مقیاس‌های تعامل معلم-دانش‌آموز، سرزندگی تحصیلی با رهبری، مسئولیت‌پذیری، کمک کردن و درک و فهم رابطه مثبت داشت، در حالی که با سخت‌گیری و نارضایتی رابطه منفی و معنادار نشان داد. خودکارآمدی تحصیلی نیز با رهبری، کمک کردن و درک و فهم رابطه مثبت و با نامطمئن، نارضایتی و هشداردهنده رابطه منفی و معنادار داشت. این نتایج نشان می‌دهد که ابعاد مثبت تعامل معلم-دانش‌آموز با سطوح بالاتر خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی همراه بوده‌اند، در حالی که برخی ابعاد منفی تعامل، به‌ویژه نارضایتی و هشداردهندگی، با کاهش خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی ارتباط داشته‌اند.

در مرحله دوم تحلیل، از مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی استفاده شد. در این مدل، تعامل مثبت و تعامل منفی معلم-دانش‌آموز به‌عنوان متغیرهای برون‌زا، خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی و سرزندگی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زا بررسی شدند. پیش از تفسیر مسیرهای مدل، شاخص‌های نیکویی برازش و کیفیت مدل اندازه‌گیری و ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. در بخش مدل اندازه‌گیری، شاخص‌های میانگین واریانس استخراج‌شده، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ بررسی شدند. دامنه قابل قبول برای AVE بیشتر از ۰,۴۰، برای CR بیشتر از ۰,۷۰ و برای آلفای کرونباخ بیشتر از ۰,۷۰ در نظر گرفته شد. در بخش مدل ساختاری نیز R^2 با مقادیر ۰,۱۹، ۰,۳۳ و ۰,۶۷ به‌ترتیب به‌عنوان ضعیف، متوسط و قوی، و Q^2 با مقادیر ۰,۰۲، ۰,۱۵ و ۰,۳۵ به‌ترتیب به‌عنوان ضعیف، متوسط و قوی تفسیر شد.

در بررسی بارهای عاملی، حداقل مقدار قابل قبول برای رابطه بین متغیرهای آشکار و متغیرهای پنهان ۰,۴۰ در نظر گرفته شد. بر این اساس، سؤال شماره ۱ از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی، سؤال‌های ۳۰، ۳۴ و ۴۲ از پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز و سؤال‌های ۳، ۸ و ۲۹ از پرسشنامه خودکارآمدی حذف شدند. پس از اصلاح مدل، شاخص‌های مربوط به نیکویی برازش مدل پژوهش بررسی شد.

جدول ۳. معیارهای مربوط به نیکویی برازش مدل پژوهش

متغیر	AVE	CR	آلفای کرونباخ	R^2	Q^2
استعداد	۰.۴۲۵	۰.۷۶۷	۰.۶۶۴	۰.۷۶۴	۰.۲۱۴
بافت	۰.۴۲۱	۰.۷۵۳	۰.۶۶۵	۰.۶۲۳	۰.۱۷۲
تعامل مثبت	۰.۵۵۳	۰.۸۹۷	۰.۸۷۸	۰.۰۴۶	—
تعامل منفی	۰.۴۴۳	۰.۸۹۵	۰.۸۲۷	۰.۸۳۴	—
خودکارآمدی	۰.۵۳۶	۰.۸۵۳	۰.۸۲۵	۰.۸۳۰	۰.۰۰۸
درک و فهم	۰.۴۳۸	۰.۸۲۲	۰.۷۴۰	۰.۵۶۰	۰.۳۲۵
رهبری	۰.۴۷۲	۰.۸۴۰	۰.۷۷۰	۰.۳۲۹	۰.۳۵۹
سخت‌گیری	۰.۴۰۱	۰.۷۷۳	۰.۶۱۱	۰.۳۶۵	۰.۲۳۵
سرزندگی تحصیلی	۰.۴۵۲	۰.۷۴۱	۰.۶۰۹	۰.۷۱۱	۰.۰۸۴
مسئولیت‌پذیری	۰.۴۶۹	۰.۶۷۱	۰.۵۶۱	۰.۶۳۶	۰.۱۳۲
نارضایتی	۰.۴۲۳	۰.۸۱۱	۰.۷۱۸	۰.۷۵۴	۰.۲۷۹
نامطمئن	۰.۴۷۲	۰.۷۳۶	۰.۶۷۰	۰.۷۴۲	۰.۲۴۷
هشداردهنده	۰.۵۰۸	۰.۷۵۶	۰.۷۵۵	۰.۶۴۰	۰.۳۴۹
کمک کردن	۰.۵۶۱	۰.۷۵۸	۰.۶۲۶	۰.۷۶۴	۰.۲۳۵
کوشش	۰.۴۸۲	۰.۷۱۳	۰.۴۷۰	۰.۶۲۳	۰.۲۶۸

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مقادیر AVE برای همه متغیرها بالاتر از ۰,۴۰ بود؛ بنابراین روایی همگرای سازه‌ها در سطح قابل قبول قرار داشت. همچنین بیشتر مقادیر پایایی ترکیبی بالاتر از ۰,۷۰ بودند که نشان‌دهنده پایایی ترکیبی مطلوب سازه‌ها بود. مقادیر آلفای کرونباخ نیز

در بیشتر سازه‌ها در سطح قابل قبول قرار داشت، هرچند در برخی خرده‌مقیاس‌ها مانند کوشش، مسؤلیت‌پذیری و سرزندگی تحصیلی مقدار آلفا پایین‌تر از حد مطلوب مشاهده شد. شاخص‌های R^2 نیز نشان دادند که مدل در تبیین واریانس برخی متغیرها، از جمله خودکارآمدی، سرزندگی تحصیلی و تعدادی از خرده‌مقیاس‌های تعامل، توان تبیین قابل ملاحظه‌ای داشته است. همچنین مقادیر Q^2 در بیشتر متغیرها مثبت بود که بیانگر برخورداری مدل از توان پیش‌بینی قابل قبول است.

پس از تأیید شاخص‌های کلی مدل، روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش بررسی شد. فرضیه اصلی پژوهش بیان می‌کرد که تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی به‌طور غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی تأثیر معنادار دارد. فرضیه‌های فرعی نیز شامل اثر مستقیم تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی، اثر مستقیم تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی و همچنین بررسی نقش جنسیت در روابط میان تعامل مثبت، تعامل منفی، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی بودند. در جدول ۴، روابط اصلی گزارش شده در مدل ساختاری ارائه شده است.

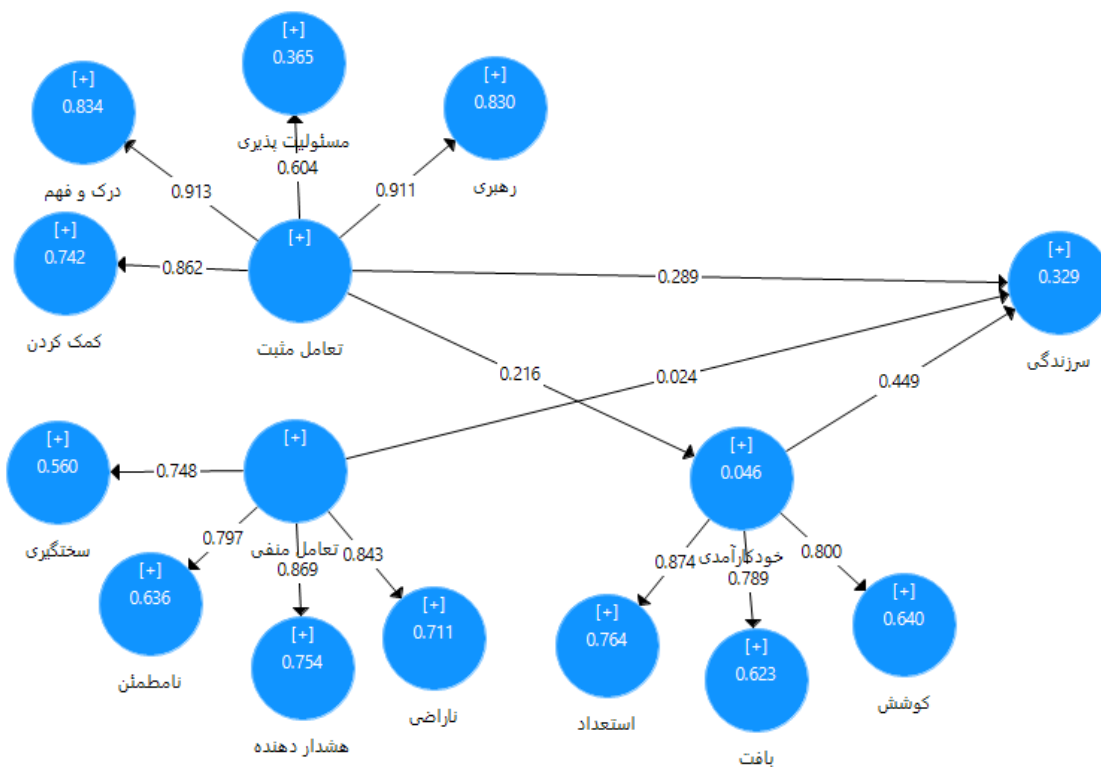
جدول ۴. روابط بین متغیرها در مدل ساختاری

مسیر	ضریب مسیر	مقدار T	نوع اثر	نتیجه
تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی	۰.۲۸۸	۳.۷۲۵	مستقیم	معنادار
تعامل منفی معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی	۰.۰۲۰	۰.۲۳۹	مستقیم	غیرمعنادار
تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر خودکارآمدی تحصیلی	۰.۲۰۴	۲.۷۹۷	مستقیم	معنادار
خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی	۰.۴۵۵	۷.۶۹۳	مستقیم	معنادار
تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی	—	۲.۶۲۸	غیرمستقیم	معنادار

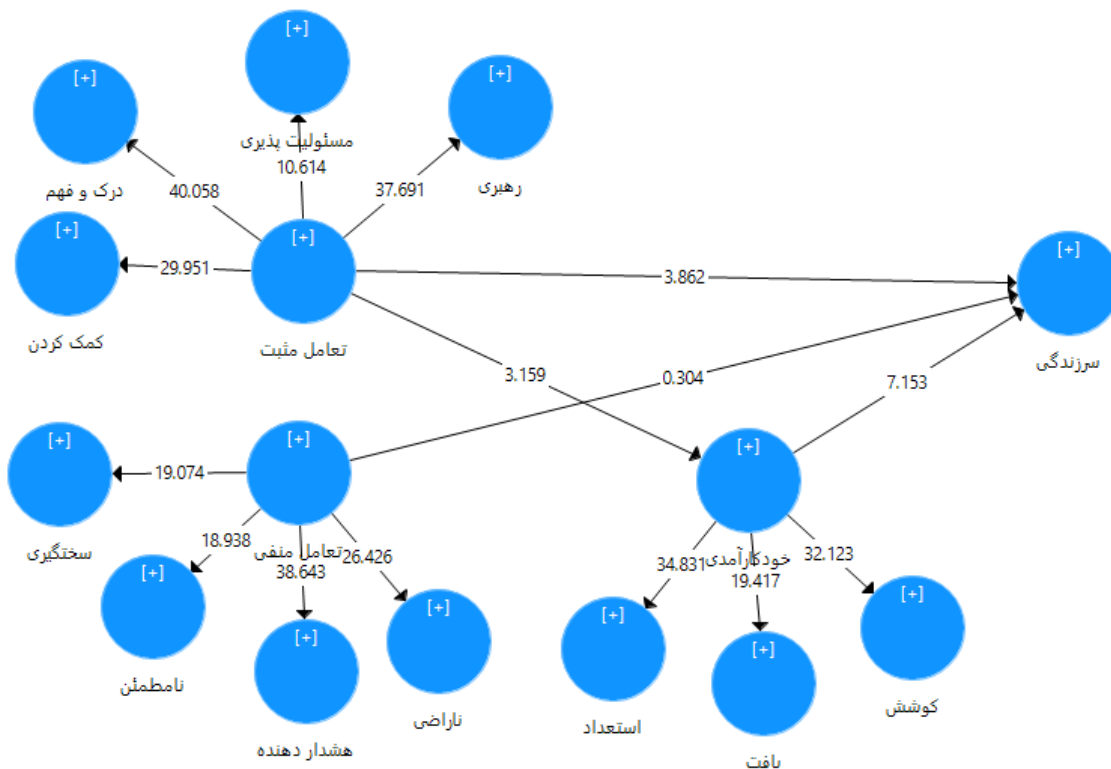
بر اساس نتایج جدول ۴، تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی داشت؛ به‌گونه‌ای که ضریب مسیر آن برابر با ۰.۲۸۸ و مقدار T برابر با ۳.۷۲۵ بود. با توجه به اینکه مقدار T از ۱.۹۶ بیشتر بود، این رابطه در سطح ۰.۰۱ معنادار ارزیابی شد و فرضیه مربوط به اثر مستقیم تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی تأیید گردید. همچنین تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی داشت. ضریب مسیر این رابطه ۰.۲۰۴ و مقدار T آن ۲.۷۹۷ بود که نشان‌دهنده معناداری اثر در سطح ۰.۰۱ است. بنابراین، فرضیه مربوط به تأثیر تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر خودکارآمدی تحصیلی نیز تأیید شد.

نتایج همچنین نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی دارد. مقدار ضریب مسیر این رابطه ۰.۴۵۵ و مقدار T برابر با ۷.۶۹۳ بود که بالاتر از مقدار بحرانی ۱.۹۶ است؛ بنابراین، فرضیه مربوط به تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی تأیید شد. در مقابل، اثر تعامل منفی معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی معنادار نبود؛ زیرا مقدار ضریب مسیر آن ۰.۰۲۰ و مقدار T برابر با ۰.۲۳۹ بود که کمتر از ۱.۹۶ است. بنابراین، رابطه تعامل منفی معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی در مدل حاضر تأیید نشد.

برای بررسی اثر غیرمستقیم تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی، از آزمون سوایل استفاده شد. مقدار T به‌دست‌آمده برای این اثر غیرمستقیم برابر با ۲.۶۲۸ بود. از آنجا که این مقدار از ۱.۹۶ بیشتر است، اثر میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی معنادار بود. بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش تأیید شد و می‌توان نتیجه گرفت که تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز افزون بر اثر مستقیم بر سرزندگی تحصیلی، به‌طور غیرمستقیم و از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی نیز موجب ارتقای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی می‌شود.



شکل ۱. ضرایب مسیره‌های مدل برای متغیر برون زای تعامل مثبت و تعامل منفی معلم دانش آموز



شکل ۲. مقادیر t مدل برای متغیر برون زای تعامل مثبت و تعامل منفی معلم دانش آموز

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان طبس بود. نتایج نشان داد که تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز به‌طور مستقیم و معنادار بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد. این یافته بیانگر آن است که هرچه رابطه دانش‌آموز با معلم مبتنی بر حمایت، درک، کمک، رهبری آموزشی و ارتباط مثبت باشد، دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های عادی تحصیلی از توان بیشتری برای بازگشت، تلاش مجدد و حفظ انگیزش برخوردار خواهند بود. چنین نتیجه‌ای با رویکردهای نوین آموزشی همخوان است که بر نقش کیفیت محیط یادگیری، ارتباط انسانی، برنامه‌های آموزشی پاسخ‌گو و فضای حمایتی مدرسه در بهبود تجربه تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارند (Fatoni et al., 2024; Muhammadin & Pamungkas, 2024; Safara & Rafiee, 2020). در واقع، تعامل مثبت با معلم می‌تواند مدرسه را از محیطی صرفاً تکلیف‌محور به فضایی رشددهنده تبدیل کند که در آن دانش‌آموز احساس امنیت، ارزشمندی و توانمندی می‌کند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که رفتار حمایتی و سازنده معلم می‌تواند باور دانش‌آموز به توانایی خود برای انجام تکالیف، غلبه بر دشواری‌ها و موفقیت تحصیلی را تقویت کند. هنگامی که معلم با شیوه‌ای راهبرانه، کمک‌کننده و فهم‌کننده با دانش‌آموز برخورد می‌کند، دانش‌آموز بازخوردهای محیطی را به‌عنوان نشانه‌ای از قابلیت رشد خود دریافت می‌کند و در نتیجه باور او نسبت به توانایی‌های تحصیلی افزایش می‌یابد. این یافته با مطالعاتی همسو است که خودکارآمدی را یکی از مؤلفه‌های کلیدی در یادگیری، عملکرد تحصیلی، مشارکت آموزشی و سلامت روانی یادگیرندگان معرفی کرده‌اند (Bolat & Karamustafaoglu, 2023; Huang & Kou, 2025; Zhi et al., 2023). از این منظر، معلم نه تنها انتقال‌دهنده محتوای آموزشی است، بلکه یکی از منابع اصلی شکل‌گیری قضاوت دانش‌آموز درباره توانایی‌های تحصیلی خود محسوب می‌شود.

نتایج همچنین نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد. این یافته نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که باور بیشتری به توانایی‌های تحصیلی خود دارند، در برابر افت نمره، دشواری تکلیف، فشار امتحان یا تجربه شکست تحصیلی، پایداری بیشتری نشان می‌دهند. خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا دشواری‌ها را قابل مدیریت بداند و ناکامی را نشانه ناتوانی قطعی تلقی نکند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی هماهنگ است که نشان داده‌اند خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، حمایت اجتماعی و کاهش اضطراب امتحان ارتباط دارد (Lei et al., 2022; Lei et al., 2021). بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان یکی از سازوکارهای روان‌شناختی مهم در تبیین توان دانش‌آموز برای مواجهه فعال با چالش‌های روزمره مدرسه دانست.

مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر تأیید نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی بود. این نتیجه نشان می‌دهد که تعامل مثبت معلم با دانش‌آموز تنها به‌صورت مستقیم موجب افزایش سرزندگی تحصیلی نمی‌شود، بلکه بخشی از اثر آن از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی اعمال می‌گردد. به بیان دیگر، زمانی که دانش‌آموز رابطه‌ای مثبت، حمایتگر و فهم‌کننده با معلم تجربه می‌کند، باور او نسبت به توانایی‌های خود تقویت می‌شود و همین باور، توان او را برای مقابله با دشواری‌های تحصیلی افزایش می‌دهد. این یافته با دیدگاه‌هایی همسو است که بر نقش متغیرهای روان‌شناختی مثبت در تبدیل حمایت‌های محیطی به پیامدهای تحصیلی مطلوب تأکید دارند (Javdan & Montaseri, 2021; Lei et al., 2022; Shirkavand et al., 2023). بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان مسیر روان‌شناختی مهمی دانست که از طریق آن کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز به سرزندگی تحصیلی منتهی می‌شود. در مقابل، نتایج نشان داد که تعامل منفی معلم-دانش‌آموز اثر معناداری بر سرزندگی تحصیلی ندارد. این یافته ممکن است نشان دهد که در مدل حاضر، ابعاد مثبت تعامل معلم-دانش‌آموز نقش تعیین‌کننده‌تری در تبیین سرزندگی تحصیلی داشته‌اند و اثرات منفی تعامل، در حضور خودکارآمدی و تعامل مثبت، قدرت پیش‌بینی معنادار خود را از دست داده‌اند. همچنین ممکن است دانش‌آموزان پایه ششم در مواجهه با برخی ابعاد منفی تعامل، بیشتر تحت تأثیر منابع حمایتی دیگر مانند خانواده، همسالان یا تجربه‌های موفق تحصیلی قرار گرفته باشند. پژوهش‌های

مرتبط نیز نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی و زمینه‌های ارتباطی مثبت می‌توانند در کاهش پیامدهای نامطلوب فشارهای تحصیلی نقش محافظتی داشته باشند (Lei et al., 2021; Pendl et al., 2023). بر این اساس، عدم معناداری اثر تعامل منفی را نباید به معنای بی‌اهمیت بودن آن دانست، بلکه می‌توان آن را نشانه پیچیدگی روابط روان‌شناختی در محیط مدرسه و نقش غالب منابع مثبت در تبیین سرزندگی تحصیلی تلقی کرد.

یافته‌های توصیفی پژوهش نیز نشان داد که میانگین سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. همچنین در میان ابعاد تعامل معلم-دانش‌آموز، خرده‌مقیاس‌های رهبری، کمک کردن و درک و فهم میانگین بالاتری داشتند. این وضعیت می‌تواند نشان‌دهنده آن باشد که بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان تجربه نسبتاً مثبتی از رابطه با معلمان خود داشته‌اند. چنین تجربه‌ای با رویکردهای آموزشی جدید که بر یادگیری انسانی، ارتباط معنادار و توجه به نیازهای عاطفی و شناختی دانش‌آموزان تأکید می‌کنند، سازگار است (Maryono & Emilia, 2022; Putri & Kardena, 2022; Robins et al., 2023). وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم او را می‌فهمد، به او کمک می‌کند و در کلاس نقش راهبری سازنده دارد، احتمال بیشتری وجود دارد که در برابر فشارهای تحصیلی تاب‌آورانه‌تر و فعال‌تر رفتار کند. از سوی دیگر، نتایج همبستگی نشان داد که سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن رابطه مثبت و معنادار دارد. این یافته نشان می‌دهد که باور به استعداد، کوشش و بافت حمایتی می‌تواند با توان دانش‌آموز برای بازگشت از دشواری‌های تحصیلی همراه باشد. در واقع، سرزندگی تحصیلی تنها یک ویژگی هیجانی نیست، بلکه با برداشت دانش‌آموز از توانایی، تلاش و امکان موفقیت در محیط آموزشی پیوند دارد. این نتیجه با پژوهش‌هایی همخوان است که نشان داده‌اند خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی به‌طور هم‌زمان در بهبود عملکرد و کاهش نگرانی‌های تحصیلی نقش دارند (Lei et al., 2022; Lei et al., 2021). بنابراین، برنامه‌های آموزشی و تربیتی که تنها بر افزایش نمره تمرکز دارند، بدون توجه به تقویت باورهای خودکارآمدی، ممکن است در ارتقای پایداری تحصیلی دانش‌آموزان ناکافی باشند. همچنین همبستگی مثبت سرزندگی تحصیلی با رهبری، مسئولیت‌پذیری، کمک کردن و درک و فهم نشان می‌دهد که ابعاد حمایتی و سازنده تعامل معلم-دانش‌آموز با تجربه مثبت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارند. این یافته با مطالعاتی هماهنگ است که بر اهمیت برنامه‌های آموزشی مشارکتی، محتوای محلی، یادگیری فعال و روش‌های تدریس مبتنی بر نیازهای یادگیرنده تأکید کرده‌اند (Hidayat, 2023; Kauts & Kauts, 2021; Kaviani, 2023; Sunuwar, 2023). هرچند این مطالعات مستقیماً بر تعامل معلم-دانش‌آموز تمرکز ندارند، اما همگی نشان می‌دهند که کیفیت طراحی و اجرای آموزش، هنگامی اثربخش‌تر است که یادگیرنده در مرکز فرایند قرار گیرد و نقش معلم به هدایت‌گری، حمایت و تسهیل‌گری تغییر یابد.

از منظر تربیتی، یافته‌های پژوهش حاضر اهمیت توجه به دوره ابتدایی را برجسته می‌کند. دانش‌آموزان پایه ششم در مرحله‌ای قرار دارند که هم از نظر رشدی و هم از نظر تحصیلی در آستانه گذار به دوره متوسطه هستند. در این مرحله، تجربه تعامل مثبت با معلم می‌تواند در شکل‌گیری اعتماد به توانایی‌های تحصیلی و آمادگی برای مواجهه با چالش‌های بعدی نقش مهمی داشته باشد. پژوهش‌های مرتبط با برنامه درسی، آموزش مهارت‌ها و توسعه محیط‌های یادگیری نیز تأکید کرده‌اند که مدرسه باید با نیازهای شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان هماهنگ باشد (Azzahra et al., 2022; Manshuruddin & Rangkuti, 2023; Mohammed, 2024; Muhammed, 2022). از این رو، تقویت رابطه معلم و دانش‌آموز می‌تواند به‌عنوان یکی از راهبردهای بنیادین برای افزایش کیفیت تجربه تحصیلی در دوره ابتدایی تلقی شود.

نتایج پژوهش حاضر همچنین می‌تواند در پرتو تحولات جدید آموزشی و گسترش رویکردهای یادگیری فعال و دیجیتال تفسیر شود. اگرچه فناوری، برنامه درسی و ابزارهای آموزشی نوین می‌توانند فرصت‌های یادگیری را توسعه دهند، اما یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مؤلفه‌های انسانی و ارتباطی همچنان جایگاه محوری دارند. مطالعات مربوط به مهارت‌های فناوری، آموزش دیجیتال و طراحی آموزشی نشان داده‌اند که موفقیت یادگیری نیازمند ترکیب ابزارهای آموزشی با صلاحیت‌های ارتباطی و تربیتی معلم است (Dickson et al., 2024).

(Markus, 2022; Mazowiecki-Kocyk, 2021; Rüttnann, 2022). بنابراین، حتی در محیط‌های آموزشی نوین، تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز می‌تواند یکی از پایه‌های اصلی شکل‌گیری خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی باشد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تحت تأثیر تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی تحصیلی قرار دارد و خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی معناداری در این رابطه ایفا می‌کند. این نتیجه با بدنه پژوهشی مرتبط با سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی، حمایت آموزشی و طراحی محیط‌های یادگیری سازگار است و نشان می‌دهد که کیفیت روابط انسانی در کلاس درس می‌تواند از مسیر باورهای تحصیلی دانش‌آموزان به پیامدهای مثبت آموزشی منتهی شود (Huang & Kou, 2025; Lei et al., 2022; Safara & Rafiee, 2020; Zhi et al., 2023). بنابراین، توجه به تعامل معلم-دانش‌آموز نباید به‌عنوان موضوعی حاشیه‌ای در مدرسه تلقی شود، بلکه باید به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی ارتقای سلامت تحصیلی، انگیزش و پایداری آموزشی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از روش توصیفی-همبستگی و مدلیابی معادلات ساختاری بر اساس داده‌های مقطعی بود؛ بنابراین، اگرچه روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها بررسی شد، اما امکان استنباط قطعی علی از یافته‌ها وجود ندارد. همچنین داده‌ها بر اساس پرسشنامه‌های خودگزارشی گردآوری شدند و ممکن است پاسخ‌های دانش‌آموزان تحت تأثیر برداشت شخصی، تمایل به پاسخ‌دهی اجتماعی یا شرایط اجرای پرسشنامه قرار گرفته باشد. محدود بودن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان طبس نیز تعمیم نتایج به سایر پایه‌های تحصیلی، مناطق جغرافیایی و گروه‌های فرهنگی را با احتیاط همراه می‌سازد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی یا نیمه‌آزمایشی استفاده شود تا نقش تعامل معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی تحصیلی در تغییرات سرزندگی تحصیلی در طول زمان با دقت بیشتری بررسی گردد. همچنین انجام پژوهش‌های مشابه در پایه‌های تحصیلی مختلف، مناطق شهری و روستایی، مدارس دولتی و غیردولتی و با نمونه‌های بزرگ‌تر می‌تواند به افزایش قابلیت تعمیم یافته‌ها کمک کند. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود متغیرهایی مانند حمایت والدین، حمایت همسالان، جو مدرسه، اضطراب امتحان، انگیزش تحصیلی و خودپنداره تحصیلی نیز در مدل‌های آینده وارد شوند تا تصویر جامع‌تری از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس و برنامه‌ریزان آموزشی دوره‌های توانمندسازی معلمان را با تمرکز بر مهارت‌های ارتباطی، بازخورد حمایتی، مدیریت مثبت کلاس، افزایش مشارکت دانش‌آموزان و تقویت خودکارآمدی تحصیلی طراحی و اجرا کنند. همچنین معلمان می‌توانند از راهبردهایی مانند تشویق تلاش، ارائه تکالیف قابل دستیابی، توجه به تفاوت‌های فردی، ایجاد فضای امن برای پرسش و خطا، و تقویت احساس شایستگی در دانش‌آموزان استفاده کنند. مشاوران مدارس نیز می‌توانند برنامه‌هایی برای افزایش خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کنند تا آنان در مواجهه با ناکامی‌ها و فشارهای معمول مدرسه، رفتارهای سازگارانه‌تر و پایدارتر نشان دهند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Contemporary educational psychology emphasizes that students' academic development cannot be evaluated only through achievement scores or cognitive outcomes, because students' emotional adjustment, motivational resources, interpersonal experiences, and psychological capacities play fundamental roles in successful learning. In elementary education, the classroom represents a complex social environment in which students

construct their perceptions of themselves as learners through daily interactions, academic experiences, and relationships with teachers. Among various educational factors, teacher–student interaction has received increasing attention as a central component influencing students’ academic motivation, psychological functioning, and ability to manage academic challenges. Positive teacher–student relationships provide emotional support, meaningful feedback, guidance, and a sense of belonging, which can create a supportive learning climate and strengthen students’ engagement with school activities (Muhammadin & Pamungkas, 2024; Safara & Rafiee, 2020). Educational approaches that emphasize learner-centered environments indicate that effective schooling requires attention not only to curriculum content but also to students’ social and emotional experiences within the classroom context (Azzahra et al., 2022; Fatoni et al., 2024).

Academic buoyancy is one of the important psychological constructs associated with students’ ability to cope with everyday academic difficulties. It refers to students’ capacity to successfully overcome common educational challenges such as poor grades, academic pressure, difficult assignments, and temporary learning failures. Unlike broader concepts of resilience that mainly focus on severe adversity, academic buoyancy addresses ordinary setbacks experienced by most students in daily academic life. Students with higher academic buoyancy are more likely to maintain motivation, continue their efforts, and respond adaptively when facing academic obstacles. Previous research has demonstrated that academic buoyancy is associated with academic adjustment, self-concept, engagement, and effective management of academic stress (Javdan & Montaseri, 2021; Shirkavand et al., 2023). Moreover, studies have indicated that psychological resources such as academic self-efficacy and social support are closely associated with students’ academic buoyancy and educational outcomes (Lei et al., 2022; Lei et al., 2021).

Academic self-efficacy is considered a key psychological mechanism that influences how students interpret academic situations and respond to educational challenges. It refers to students’ beliefs regarding their ability to successfully complete academic tasks, overcome difficulties, and achieve educational goals. Students with stronger academic self-efficacy usually show greater persistence, motivation, and adaptive responses to failure because they perceive challenges as manageable rather than threatening. Previous evidence has emphasized the role of self-efficacy in promoting learning performance, psychological adjustment, and resilience in educational settings (Huang & Kou, 2025; Zhi et al., 2023). In addition, instructional methods, supportive educational environments, and teacher behaviors can contribute to the development of students’ perceived competence and confidence in learning activities (Bolat & Karamustafaoğlu, 2023; Kumari, 2024).

The relationship between teacher–student interaction and academic buoyancy may be explained through the mediating role of academic self-efficacy. Positive interaction with teachers can provide students with encouragement, constructive feedback, and learning opportunities that reinforce their belief in their academic abilities. When students perceive their teachers as supportive, understanding, and helpful, they may develop stronger confidence in their capacity to succeed, which subsequently improves their ability to cope with academic challenges. Therefore, academic self-efficacy can act as an internal psychological pathway connecting external educational support with positive academic outcomes. Previous studies have highlighted the importance of supportive learning environments, student-centered instruction, and psychological resources in improving students’ educational adaptation (Kaviani, 2023; Lei et al., 2022; Robins et al., 2023).

Furthermore, modern educational perspectives emphasize that curriculum design, classroom practices, and instructional approaches should consider students’ psychological and social needs. Effective learning environments are created when educational programs support participation, autonomy, creativity, and meaningful interaction between teachers and students (Hidayat, 2023; Mohammed, 2024; Sunuwar, 2023). Studies on curriculum development and teaching practices have shown that educational effectiveness depends on alignment between instructional methods, learner characteristics, and contextual needs (Manshuruddin & Rangkuti, 2023; Muhammed, 2022; Putri & Kardena, 2022). Additionally, contemporary approaches to

education highlight the importance of cognitive engagement, innovative teaching strategies, and active learning processes in strengthening students' academic abilities (Kauts & Kauts, 2021; Markus, 2022; Mazowiecki-Kocyk, 2021).

Although technological developments and new educational methods have transformed learning environments, the human relationship between teachers and students remains an essential component of educational success. Digital skills, educational technologies, and innovative learning tools can enhance instruction, but supportive interpersonal relationships continue to influence students' confidence, motivation, and adaptation (Dickson et al., 2024; Rützmann, 2022). In addition, educational systems increasingly recognize the importance of culturally responsive approaches, inclusive practices, and attention to students' diverse experiences in improving learning outcomes (Altintaş et al., 2023; Maryono & Emilia, 2022; Shaikh & Alwi, 2022). Educational activities that promote participation, communication, and meaningful learning experiences can further support students' psychological and academic development (Júnia de Carvalho Fidelis et al., 2022; Pendl et al., 2023; Portillo et al., 2020; Puddin et al., 2023; Waiyawak, 2023). Therefore, examining the mechanisms through which teacher–student interaction influences academic buoyancy is essential for understanding students' educational experiences. Accordingly, the present study aimed to investigate the relationship between teacher–student interaction and academic buoyancy with the mediating role of academic self-efficacy among sixth-grade elementary school students in Tabas County.

Methods and Materials

The present study was a basic research in terms of purpose and a descriptive-correlational study in terms of design and methodology. Structural equation modeling was used to examine the relationships among teacher–student interaction as the exogenous variable, academic self-efficacy as the mediating variable, and academic buoyancy as the endogenous variable. The statistical population included all male and female sixth-grade elementary school students studying in public and private schools of Tabas County during the second semester of the 2024–2025 academic year.

Participants were selected using a multistage cluster sampling method. Initially, schools were considered as primary clusters, and then sixth-grade classes were randomly selected. Based on sample size calculations for structural equation modeling and considering possible participant loss, 220 students were initially selected. After data screening, the final sample consisted of 211 students. Inclusion criteria included being a sixth-grade elementary student, studying in regular schools of Tabas County, and willingness to participate in the research. Students who were unwilling to continue participation or provided incomplete questionnaires were excluded. Data were collected using three standardized questionnaires. Teacher–student interaction was measured using the Teacher–Student Interaction Questionnaire developed by Wubbels et al., consisting of 48 items and eight subscales, including leadership, strictness, helping/friendly behavior, understanding, admonishing, dissatisfaction, uncertainty, and responsibility. Academic self-efficacy was assessed using the Student Self-Efficacy Questionnaire developed by Morgan et al., which includes 30 items measuring talent, effort, and context dimensions. Academic buoyancy was measured using the Academic Buoyancy Questionnaire developed by Hossein Chari and Dehghani Zadeh, consisting of nine items scored on a five-point Likert scale. The validity and reliability of all instruments had been confirmed in previous studies, and reliability coefficients were also calculated in the present study.

After collecting the questionnaires, data were coded and analyzed using SPSS version 26 and SmartPLS software. Descriptive statistics, including mean, standard deviation, minimum, and maximum scores, were calculated. Pearson correlation coefficients were used to examine relationships among variables. Finally, partial least squares structural equation modeling was applied to assess direct and indirect effects, path coefficients, measurement model quality, and the mediating role of academic self-efficacy.

Findings

The results showed that 211 sixth-grade elementary students participated in the study. The students were aged between 12 and 13 years, with a mean age of 12.21 and a standard deviation of 0.410. Among participants, 107 students (50.7%) were female and 104 students (49.3%) were male. Moreover, 151 students (71.6%) studied in public schools and 60 students (28.4%) studied in private schools.

The descriptive findings showed that the mean score of academic buoyancy was 34.87 with a standard deviation of 5.158. The mean score of academic self-efficacy was 97.71 with a standard deviation of 8.903. Regarding self-efficacy components, the mean scores of talent, context, and effort were 41.68, 42.85, and 13.17, respectively. Among teacher–student interaction components, leadership ($M = 21.96$), helping ($M = 21.60$), and understanding ($M = 21.33$) obtained the highest mean scores.

Correlation analysis indicated that academic buoyancy had a positive and significant relationship with academic self-efficacy ($r = 0.447$). Academic buoyancy was also positively related to the self-efficacy components of talent ($r = 0.458$), context ($r = 0.294$), and effort ($r = 0.339$). Furthermore, positive dimensions of teacher–student interaction, including leadership, helping, and understanding, showed positive relationships with academic buoyancy, while negative dimensions such as dissatisfaction showed negative relationships.

The structural equation modeling results confirmed acceptable model indices. The direct effect of positive teacher–student interaction on academic buoyancy was significant ($\beta = 0.288$, $T = 3.725$). Positive teacher–student interaction also significantly predicted academic self-efficacy ($\beta = 0.204$, $T = 2.797$). Furthermore, academic self-efficacy had a significant positive effect on academic buoyancy ($\beta = 0.455$, $T = 7.693$). However, the effect of negative teacher–student interaction on academic buoyancy was not significant ($\beta = 0.020$, $T = 0.239$). The mediation analysis using the Sobel test indicated that academic self-efficacy significantly mediated the relationship between positive teacher–student interaction and academic buoyancy ($T = 2.628$). Therefore, the main hypothesis of the study was confirmed.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrated that positive teacher–student interaction plays an important role in improving academic buoyancy among elementary school students. Students who experience supportive, encouraging, and understanding relationships with their teachers appear to develop greater capacity to cope with academic difficulties. A positive classroom relationship can create a psychologically safe environment in which students are more willing to participate, persist, and overcome educational challenges.

The results also confirmed that academic self-efficacy is an important mechanism explaining the association between teacher–student interaction and academic buoyancy. Supportive teacher behaviors can strengthen students' beliefs about their academic abilities, and these stronger beliefs can improve their persistence when facing academic setbacks. Therefore, academic self-efficacy functions as a psychological bridge between external classroom support and students' adaptive academic responses.

The significant effect of academic self-efficacy on academic buoyancy highlights the importance of developing students' confidence in their learning abilities. Students who believe that they can successfully manage academic tasks are more likely to interpret challenges as opportunities for improvement rather than signs of failure. Consequently, enhancing self-efficacy can be considered an important educational strategy for promoting academic adjustment.

Overall, the results suggest that improving teacher–student relationships and strengthening academic self-efficacy can contribute to higher academic buoyancy among elementary students. Educational administrators and teachers should consider classroom relationships as a fundamental component of students' psychological and academic development. Creating supportive classroom environments, providing constructive feedback, recognizing students' abilities, and encouraging active participation may help students develop stronger self-efficacy beliefs and greater capacity to overcome academic challenges. The findings emphasize that academic

success depends not only on cognitive instruction but also on the quality of interpersonal relationships and psychological resources developed within the educational environment.

References

- Altıntaş, H., Demirtaş, Z., & Vural, Ö. F. (2023). An Examination of Women Thinkers Who Have Contributed Sociologically, Psychologically or Philosophically to Educational Programs From a Feminist Perspective. *The Universal Academic Research Journal*, 5(3), 129-138. <https://doi.org/10.55236/tuara.1328263>
- Azzahra, F., Permana, H., Fitriani, L., Putri, R. M., & Wulandari, S. (2022). Approaches and Models Development of 2013 Curriculum and Merdeka Curriculum. *Curricula Journal of Curriculum Development*, 1(2), 189-204. <https://doi.org/10.17509/curricula.v1i2.52034>
- Bolat, A., & Karamustafaoglu, S. (2023). The Effect of Question Preparation Training Program That Measures Higher Order Thinking Skills on the Self-Efficiency of Science Teachers. *International E-Journal of Educational Studies*, 7(15), 568-583. <https://doi.org/10.31458/iejes.1314305>
- Dickson, S. M., Alabere, I., & Okechukwu, I. P. (2024). Web Technology Skills Acquisition by Computer Science Students at Polytechnics in Akwa Ibom State, Nigeria. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(11), 809-818. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i11.229>
- Factors Affecting Curriculum Implementation in Post Conflict Somali Primary Education. (2023). *Journal of Education*, 6(3), 23-43. <https://doi.org/10.53819/81018102t30111>
- Fatoni, M. H., Santoso, B., Syarifuddin, H., & Hanani, H. (2024). Models and Implementation of Curriculum Development in Schools. *Journal Of International Multidisciplinary Research*, 2(6), 280-292. <https://doi.org/10.62504/jimr577>
- Hidayat, T. (2023). Development of Local Content Curriculum Based on Pesantren Tahfiz in Mts. Al-Fathimiyah Banjarwati. *At-Turats*, 17(1), 38-48. <https://doi.org/10.24260/at-turats.v17i1.2416>
- Huang, H., & Kou, H. (2025). Learning Agility, Self-Efficacy, and Resilience as Pathways to Mental Health in Higher Education: Insights From a Mixed-Methods Study. *Frontiers in psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1528066>
- Javdan, M., & Montaseri, P. (2021). Comparison of School Connectedness, Adjustment and Academic Buoyancy in Iranian and Afghan Elementary Students. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal*, 3(4), 596-605. <https://doi.org/10.52547/ieepj.3.4.596>
- Júnia de Carvalho Fidelis, B., Martins, A. C. S., & Racilan, M. (2022). Emoji Use in Whatsapp Interactions. *Revista Linguagem & Ensino*, 25(especial), 60-79. <https://doi.org/10.15210/10.15210/rle.v25especial.4410>
- Kauts, D. S., & Kauts, A. (2021). Effect of Taba's Inductive Thinking Model on Achievement in Science and Creative Thinking in Relation to Intelligence of Students at Secondary School Stage. *Mier Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 151-166. <https://doi.org/10.52634/mier/2020/v10/i2/1347>
- Kaviani, K. (2023). Adapting the Concept Attainment Strategy to Teach Math. *Journal of International Education and Practice*, 6(1), 21. <https://doi.org/10.30564/jjep.v6i1.5404>
- Kumari, U. (2024). Instruction in Strategic Thinking. *Knowledgeable Research A Multidisciplinary Journal*, 2(09), 26-31. <https://doi.org/10.57067/xp6he564>
- 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>
- Manshuruddin, M., & Rangkuti, C. (2023). Islamic Boarding School-Based Madrasah Curriculum Development Design at Madrasah Aliyah Mizanul Kubro Binjai. *Indonesian Journal of Contemporary Multidisciplinary Research*, 2(2), 239-252. <https://doi.org/10.55927/modern.v2i2.3562>
- Markus, L. (2022). A Needs Analysis Study in Developing Quantum Physics Instructional Module for Secondary School With an Integrated Stem Education Approach. *Borneo International Journal of Education (Bije)*, 3. <https://doi.org/10.51200/bije.v3i.4113>
- Maryono, G. D., & Emilia, E. (2022). An Analysis of International Baccalaureate – English Language Curriculum for Middle Year Program. *Parole Journal of Linguistics and Education*, 12(1), 69-80. <https://doi.org/10.14710/parole.v12i1.69-80>
- Mazowiecki-Kocyk, P. (2021). A Journey From Content to Concept Teaching in a Biology Classroom, in the Context of Blended Learning. *The American Biology Teacher*, 83(7), 436-440. <https://doi.org/10.1525/abt.2021.83.7.436>
- Mohammed, A. A. (2024). Ghana's Free Senior High School Policy Within the Spectrum of the Focal Points of Curriculum Development. *International Journal of Social Science Research and Review*, 7(9), 58-69. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v7i9.2201>

- Muhammadin, A., & Pamungkas, S. (2024). School Literacy Program Against Merdeka Thinking to Strengthen the Humanistic Learning Process at the Elementary School Level. *Joese*, 227-232. <https://doi.org/10.62966/joese.v2i2.459>
- Muhammed, S. A. (2022). Parents' Involvement in Early Childhood Education Curriculum Development: A Case of Kaskazini 'A' District in Zanzibar. *East African Journal of Education and Social Sciences*, 3(5). <https://doi.org/10.46606/https://doi.org/10.46606/eajess2022v03i05.0214>
- Nasir, M. (2020). Curriculum Characteristics of Madrasah Aliyah in East Kalimantan. *Dinamika Ilmu*, 95-105. <https://doi.org/10.21093/di.v20i1.2215>
- Pendl, D., Maitz, K., & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Examining the Relationship Between Health Literacy and Individual and Sociodemographic Factors in Secondary School Students. *Journal of Public Health*, 32(3), 531-542. <https://doi.org/10.1007/s10389-023-01836-1>
- Portillo, E., Look, K. A., Mott, D. A., Breslow, R. M., Kieser, M., & Gallimore, C. E. (2020). Intentional Application of the Taba Curriculum Model to Develop a Rural Pharmacy Practice Course. *Innovations in Pharmacy*, 11(1), 21. <https://doi.org/10.24926/iip.v11i1.2089>
- Puddin, A., Ibrahim, a., & Ismail, M. F. (2023). Discovering Competency's Elements in the Affective Domain of a Sustainable Co-Curricular Syllabus. *International Journal of Sustainable Construction Engineering Technology*, 14(2). <https://doi.org/10.30880/ijscet.2023.14.02.023>
- Putri, E. S., & Kardena, A. (2022). Curriculum Approach Used in Teaching English : A Case Study. *Jades Journal of Academia in English Education*, 3(2), 236-251. <https://doi.org/10.32505/jades.v3i2.4642>
- Robins, J. H., Sanguras, L. Y., & Carpenter, A. Y. (2023). Development of an Online, Culturally Responsive, Accelerated Language Arts Curriculum for Middle School Students. *Gifted Child Today*, 46(3), 168-179. <https://doi.org/10.1177/10762175231168445>
- Rüütman, T. (2022). Reinforcement of Engineering Pedagogical Competencies of Engineering Faculty Members and Doctoral Students. 722-734. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2022.02.90>
- Safara, M., & Rafiee, S. (2020). The Effectiveness of Empathy Training on Social Adjustment and School Belonging in Elementary Sixth-Grade Students. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal*, 2(1), 71-80. <https://doi.org/10.29252/ieepj.2.1.71>
- Sezer, F., & Gürsoy, F. (2025). Investigation of the Effect of Interactive Sibling Education Program on Sibling Relations of Typical Developing Children and Children With Autism. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6614589/v1>
- Shaikh, N., & Alwi, S. K. K. (2022). Perceptions of ELT Teachers About B.Ed. English Language Curriculum Regarding the Development of Students' Speaking and Writing Skills. *Global Educational Studies Review*, VII(II), 229-241. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(vii-ii\).22](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(vii-ii).22)
- Shirkavand, N., Fooladi, A., arabsalari, z., & Ashoori, J. (2023). The Effect of Academic Buoyancy Education on Academic Self-Concept and Engagement in Ninth Grade Male Students. *Ijecs*, 4(1), 12-20. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.1.2>
- Sunuwar, Y. (2023). Practices of Local Curriculum at School Level in Jhapa District: A Review. *Kanakai Journal*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.3126/kj.v3i1.65834>
- Waiyawak, P. (2023). Development of the Online Nora Dance Training Curriculum. *Parichart Journal Thaksin University*, 36(1), 198-212. <https://doi.org/10.55164/pactj.v36i1.259317>
- Zhi, R., Wang, Y., & Derakhshan, A. (2023). On the Role of Academic Buoyancy and Self-Efficacy in Predicting Teachers' Work Engagement: A Case of Chinese English as a Foreign Language Teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 131(2), 612-629. <https://doi.org/10.1177/00315125231222398>